

**UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA**



**El tratamiento de la interculturalidad en
el aula con estudiantes de español
sinohablantes**

TESIS DOCTORAL

Antonio Álvarez Baz

GRANADA, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Antonio Álvarez Baz
D.L.: GR 3115-2012
ISBN: 978-84-9028-242-7

TESIS DOCTORAL

El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes

Presentada por
D. Antonio Álvarez Baz

Dirigida por
Prof. Dr. Pedro Barros García

GRANADA, 2012



“Es placentero tener amigos que vienen de lugares distantes”

(Confucio, libro 1 Xué Ér)

“El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho”

(Quijote II, cap. XXV).

A mi marido Jose, por estar siempre a mi lado, ayudarme, alentarme, apoyarme y alzarme en los malos momentos. Sin él, este trabajo no habría sido posible.

AGRADECIMIENTOS

Muchas son las personas que me han acompañado, apoyado y ayudado durante la realización del presente trabajo. A todas ellas quiero expresar mi más sincero agradecimiento. En primer lugar, quiero dar las gracias a mi director Pedro Barros García, por su permanente disposición y apoyo incondicional desde el inicio hasta la finalización de esta tesis doctoral.

Gracias a las profesoras, Encarna Morales, por servirme de ejemplo, Pilar López por haber estado conmigo en todo momento y a Dolores Fernández, por su apoyo y atención desinteresada. También quiero dar las gracias a la profesora Maribel Montoya, quién me ayudó a poner los cimientos de este proyecto, al profesor Pedro San Ginés por explicarme el pensamiento chino y al profesor Narciso Contreras por contar siempre conmigo.

Agradezco a las bibliotecarias M^a Isabel Díaz y Beatriz Fuentes, por haberme resuelto muchas dudas bibliográficas, a Irene García, la informática, quién me ha ayudado a moldear este trabajo y a Laura Serrano, por compartir conmigo sus experiencias en China.

A mis compañeros y alumnos de Cegrí y del CLM, por la complicidad en el día a día.

A mis padres y hermanos, por el apoyo, cariño, comprensión y estímulo permanente a mis estudios. Les agradezco los valores transmitidos, en especial la constancia. Gracias a mi hermano Alex por su paciencia y disposición con la parte técnica de este trabajo.

A todos mis amigos, Shi Lei, Messias, Paqui y Carlos, Fefi y Antonio, Ana, Mariela y Donald, Sergio, Montse y René, Clara y Fermín, Merche, Inma y Alicia, Inma y Rainer, Maku y José, que desde distintos puntos de la geografía me han motivado y apoyado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
1. CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	
PREVIAS	27
1.1 Justificación y objeto de estudio de la Investigación	29
1.2 Objetivos	32
1.3 Metodología.....	36
1.4 Estructura del trabajo de investigación	41
2. LA LENGUA Y LA CULTURA EN EL APRENDIZAJE DE ELE	45
2.1 Las disciplinas lingüísticas y la relación lengua-cultura.....	48
2.2 Definición del término cultura	58
2.2.1 La línea antropológica	60
2.2.2 La línea sociológica.....	63
2.2.3 La línea pedagógica. Enseñanza lengua- Cultura.....	65
2.3 Los contenidos culturales	69
2.3.1 Los contenidos culturales en el MCER.....	72

2.3.2 Los contenidos culturales en el PCIC	76
2.4 Fases de aproximación a los contenidos culturales..	87
2.5 El tratamiento de la cultura en los métodos de enseñanza de ELE	89
2.5.1 La cultura en el método de gramática-Traducción.....	91
2.5.2 La cultura en el método directo	92
2.5.3 La cultura en los métodos estructuralistas.....	94
2.5.4 La cultura en los métodos comunicativos	96
2.5.5 Las competencias y la didáctica de la Lengua	106
2.5.6 Competencia comunicativa según D.Hymes.....	107
2.5.7 Competencia comunicativa según M. Canale y M. Swain	109
2.5.8 Competencia comunicativa según Van Ek ...	111
2.5.9 Competencia según L.F. Bachman	112
2.5.10 Competencia comunicativa según M. Celce Murcia, Z.Dörnyei y S.Thyrrell.....	113
2.5.11 Competencias comunicativas del usuario según el MCER.....	114

3. LA INTERCULTURALIDAD Y SU TRATAMIENTO

EN EL AULA	119
3.1 De la competencia cultural a la competencia a la competencia intercultural.....	122
3.1.1 Definición de competencia intercultural	123
3.2 La adquisición de la competencia intercultural	130
3.3 El MCER y su propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural	136
3.4 El PCIC y su propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural	138
3.5 Objetivos fundamentales del aprendizaje Intercultural.....	140
3.5.1 El hablante intercultural	142
3.5.2 El profesor intercultural	144
3.6 Cómo desarrollar una competencia intercultural efectiva en el aula	147
3.6.1 Propuestas didácticas para desarrollar la competencia intercultural en el aula.....	148
3.6.2 Tipología de actividades interculturales.....	151
3.6.3 Contenidos y materiales interculturales	160

4. LA ENSEÑANZA OFICIAL DEL ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES CHINAS	165
4.1 Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China.....	168
4.1.1 Centros para la enseñanza del español en China	171
4.2 Las universidades chinas y la enseñanza del español: los programas oficiales	177
4.3 Planes de estudios de las universidades chinas.....	184
4.4 La metodología para la enseñanza del español en China.....	201
4.4.1 Metodología empleada en las clases de las Universidades chinas	204
4.4.2 Papel del docente y del alumnado en la enseñanza del español en China	209
4.4.3 La enseñanza comunicativa en China.....	218
4.5 Descripción de manuales y materiales como herramientas de trabajo	220
4.5.1 Español Moderno	227
4.6 Conclusiones sobre la didáctica actual del español en China.....	242

5. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES

DIFERENCIADORES ENTRE LA CULTURA CHINA

Y LA CULTURA ESPAÑOLA..... 245

5.1 Fundamentación teórica sobre la adquisición de una LE	248
5.1.1 El Análisis Contrastivo.....	250
5.1.2 El Análisis de Errores	251
5.1.3 La influencia de la L1 sobre el aprendizaje de la L2	257
5.1.4 La Interlengua	258
5.2 Dificultades para el aprendizaje del español por Parte del alumnado chino en fonética, morfología y Sintaxis y en léxico.....	261
5.2.1 Dificultades fonéticas y ortográficas	265
5.2.2 Dificultades morfológicas y sintácticas	271
5.2.2.1 El artículo	272
5.2.2.2 El nombre.....	273
5.2.2.3 El pronombre.....	273
5.2.2.4 El adjetivo	275
5.2.2.5 El verbo.....	275
5.2.2.6 Las preposiciones	278

5.2.2.7 La oración	281
5.2.3 Dificultades léxicas	283
5.3 Dificultades culturales entre la cultura china y la cultura española.....	286
5.3.1 Cultura china: El confucionismo, el budismo y el taoísmo.....	293
5.3.2 Las <i>cinco tradiciones</i>	295
5.3.3 Oriente y Occidente a través de imágenes	298
5.3.4 El <i>Mianzi</i> “imagen mental” y el <i>Lian</i> “cara”	305
5.3.5 La comunicación no verbal: gestos chinos y Españoles	308
5.3.5.1 El paralenguaje	310
5.3.5.2 La kinesia.....	310
5.3.5.3 La proxémica y la cronémica.....	312

6. ANÁLISIS DE UN CORPUS DE MANUALES PARA

ADULTOS DEL NIVEL B1 PUBLICADOS EN ESPAÑA

ENTRE 2006 Y 2011

6.1 El paradigma de nuestra investigación	322
6.2 Metodología de trabajo utilizada	323
6.3 Técnicas de trabajo	324

6.4 Selección del corpus	331
6.4.1 Objetivos y justificación del corpus	
Seleccionado	334
6.4.2 Corpus seleccionado.....	335
6.5 Resultados obtenidos del análisis del corpus	
Seleccionado	343
6.5.1 Manual 1	345
6.5.2 Manual 2	349
6.5.3 Manual 3	353
6.5.4 Manual 4	357
6.5.5 Manual 5	363
6.5.6 Manual 6	366
6.5.7 Manual 7	370
6.6 Análisis comparativo de los manuales.....	373

7. PROPUESTA DIDÁCTICA: ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL ALUMNADO SINOHABLANTE EN INMERSIÓN	381
7.1 Justificación y contextualización.....	384
7.2 Objetivos perseguidos.....	387

7.3 Los niveles comunes de referencia del MCER y los NRE del PCIC. El nivel B1	387
7.4 El inventario de referentes culturales y el inventario de saberes y comportamientos socioculturales del PCIC	393
7.4.1 El IRC.....	394
7.4.2 El SYCS	394
7.5 La adquisición de la lengua y la cultura en situación de inmersión total	396
7.6 El alumnado sinohablante en inmersión	397
7.6.1 El alumnado sinohablante en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.....	399
7.6.1.1 El CLM de la Universidad de Granada	400
7.6.1.2 Perfil del alumnado sinohablante del CLM	403
7.7 Justificación de nuestro enfoque	406
7.8 Contenidos de nuestra propuesta.....	408
7.8.1 Contenidos y tipos de actividades	408
7.8.2 Temas culturales y socioculturales incluidos .	410
7.8.3 Presentación	411

7.9 Nuestra propuesta: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes sinohablantes en inmersión total. Nivel B1 del MCER.....	414
7.9.1 Nombres y apellidos.....	414
7.9.2 Ocio y tiempo libre de la juventud.....	423
7.9.3 Fiestas, ceremonias y celebraciones.....	441
7.10 Resumen y valoración	471
8. CONCLUSIONES FINALES.....	473
8.1 Introducción.....	475
8.2 Retomando los objetivos iniciales.....	476
8.3 Objetivo final y perspectivas futuras	491
BIBLIOGRAFÍA	493
ANEXOS	535
Anexo I: Traducción de los PCB y PCS chinos.....	537
Anexo II: Planes de estudios de tres universidades chinas: UECI, BEIJING DAXUE y UEEG.....	550
Anexo III: Estudio detallado de cada uno de los Manuales analizados en el corpus Seleccionado	576

Abreviaturas

L2 = Segunda lengua

LE = Lengua extranjera

L1 = Lengua materna

MCER = Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

PCIC = Plan Curricular del Instituto Cervantes

IRC = inventario de referentes culturales

ISYCS = Inventario de saberes y comportamientos socioculturales

IHAI = Inventario de habilidades y actitudes interculturales

ELE = Español como lengua extranjera

C1 = Cultura materna

C2 = Cultura objeto de aprendizaje, cultura meta

DMIS = Modelo para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE

TICs = Tecnología de la información y de la comunicación

CVC = Centro Virtual Cervantes

PCB = Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas

PCS = Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas

UECI = Universidad de Economía y Comercio Internacional

AC = Análisis contrastivo

AE = Análisis de errores

LC = Lingüística contrastiva

LA = Lingüística aplicada

LCT = Lingüística contrastiva teórica

LCA = Lingüística contrastiva aplicada

IL = Interlengua

NRE = Nivele de referencia para la enseñanza de la lengua española

PD = Propuesta didáctica

CLM = Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada

CEH = Curso de Estudios Hispánicos

CLCE = Curso de Lengua y Cultura Españolas

CILE = Curso Intensivo de Lengua Española

CELE = Curso de Español como Lengua Extranjera

CILYC = Curso Intensivos de Lengua y Cultura Española

UGR = Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En Europa, la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua (L2)¹ o lengua extranjera (LE) ha experimentado un cambio sustancial con la publicación en el año 2001 del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER, *Marco*). Este documento es la base para la elaboración de todos los escritos necesarios para planificar, desarrollar y evaluar el progreso que un alumno tiene que experimentar para utilizar una lengua con fines comunicativos. Su contenido también hace referencia al contexto cultural de la lengua y a las líneas de actuación de los integrantes de la misma; los elementos culturales y socioculturales.

El Instituto Cervantes tomó como base el MCER para la actualización de su currículum y publicó en el año 2006 su nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, *Plan Curricular*). Esta obra se concibió teniendo en cuenta dos grandes perspectivas: *el alumno como sujeto de aprendizaje y la lengua como objeto del mismo* y se ha convertido en referente imprescindible a la hora de diseñar y de desarrollar currículos en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El PCIC al igual que lo hace el MCER, se ocupa de los elementos culturales y socioculturales y los recoge en tres inventarios; los contenidos que en ellos se relatan tienen como meta final facilitar al alumno el acceso a nuevas realidades donde pueda desplegar su competencia intercultural.

Las nuevas premisas, introducidas por estos dos documentos, hacen necesario que se plantee una revisión sobre el tratamiento que reciben en los manuales los contenidos culturales y socioculturales por parte de las editoriales más conocidas en la enseñanza de ELE en España. Debido a esto, es

¹ Lengua Segunda (L2): aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. Ej.: el francés en Marruecos. Lengua Extranjera (LE): aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social o institucional. Ej.: español en China. Santos Gargallo (1999:21).

necesario planificar una revisión de estos contenidos y analizar la forma de introducirlos en el aula para que, una vez estudiados y evaluados estemos en condición de realizar nuevos planteamientos de los mismos.

CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PREVIAS

1.1 JUSTIFICACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde la publicación del PCIC y su doble concepción sobre el alumno y sobre la lengua en todas sus dimensiones, a nivel pedagógico, han venido a formar parte de la escena comunicativa toda una serie de elementos que han modificado tanto el diseño como la estructura de las clases. Otro fenómeno paralelo que también ha contribuido a la modificación de nuestras aulas es el fenómeno de la *globalización*. Nuestros grupos de trabajo ya no están formado únicamente por estudiantes europeos, más bien lo contrario, la mayoría de ellos proceden de países fuera de la Unión Europea.

Antes de la *globalización*, la presencia de estudiantes chinos era más bien escasa y se limitaba a un porcentaje muy bajo por aula. A partir de la apertura al exterior de China en el año 1978, nuestras aulas comenzaron a registrar poco a poco un aumento de alumnos sinohablantes que, a día de hoy, todavía no ha cesado y que, en muchos casos, representan la nacionalidad predominante dentro de clase. Este tipo de alumnado, tal y como tendremos ocasión de demostrar a lo largo del presente estudio, posee unas características específicas a tener en cuenta a la hora de llevar a la práctica una enseñanza de la lengua comunicativa, centrada en el alumno y en un contexto de inmersión total.

La realidad actual de nuestra labor docente es fiel reflejo de lo que acabamos de describir. Los estudiantes sinohablantes se incorporan a nuestras aulas de inmersión total donde se imparten diferentes tipos de cursos cuyos programas han sido diseñados siguiendo las directrices marcadas por el PCIC. Los grupos están formados por una media de doce a quince alumnos con una edad aproximada de veintidós años y de muy diversa procedencia.

Nuestras propias inquietudes pedagógicas, la búsqueda de soluciones adaptables a este singular contexto educativo y la idea de hacer que los

alumnos comprendan lo mejor posible la forma de ser y de actuar de los españoles, en particular, y de otras culturas, en general, son las causas que han motivado que el objetivo principal de este trabajo de investigación consista en aportar soluciones tendentes a potenciar el desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales en el alumno.

El título, *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*, responde, por una parte, a la necesidad de realizar un tratamiento de la interculturalidad en el aula de forma diferente a como se venía haciendo hasta antes de la publicación del PCIC y, por otra parte, a la demanda de atención especial a alumnos cuyas características culturales y socioculturales difieren en gran medida de las nuestras. El fin que perseguimos es tender puentes en pro del mutuo entendimiento y comprensión entre alumno y profesor en inmersión lingüística y cultural.

El concepto actual de *competencia intercultural* proviene del MCER y ha seguido un largo camino hasta llegar a obtener la definición que posee hoy en día. Desde que Noam Chomsky en 1965 acuñara el término de *competencia* hasta llegar a la definición de *competencia comunicativa* de Van EK en 1986, la didáctica de segundas lenguas ha ido adaptando estos conocimientos a su pedagogía, siendo la *competencia intercultural* la última en incorporarse.

El PCIC ofrece un amplio abanico de posibilidades para trabajar los aspectos culturales y socioculturales que integran la *competencia intercultural*, sin embargo, en los manuales de ELE de reciente publicación éstos no se ven reflejados en toda su dimensión. Bajo nuestro punto de vista, para adquirir una buena *competencia intercultural* los ejercicios propuestos deberían contener materiales multiculturales que reflejaran la pluriculturalidad inherente a todo grupo de trabajo.

Por otra parte, la adaptación de materiales a las expectativas y necesidades del grupo cumple con uno de los puntos esenciales de toda programación comunicativa: la programación a partir del análisis de

necesidades. No obstante, la *competencia intercultural* dinámica, cooperativa y en constante cambio, comienza a destronar tímidamente a su antecesora la *competencia sociocultural*. Nosotros pretendemos contribuir a este cambio por medio del presente trabajo.

El alumnado chino que llega a nuestras aulas está acostumbrado a trabajar con un método combinado de gramática-traducción y audiolingual. Incorporarse a una clase donde el método de trabajo está basado en la comunicación le resulta extremadamente difícil. Asimismo, las enormes diferencias a nivel fonético, ortográfico, morfológico, sintáctico entre la lengua china y la lengua española, hacen que se sienta totalmente perdido durante las primeras sesiones de clase. Por otro lado, la gran distancia cultural existente entre ambos pueblos, a menudo, provoca en el estudiante un desconcierto que afecta tanto a su ámbito privado (en su casa en España) como a su ámbito público (en la calle o en clase).

Para paliar esta situación, algunas editoriales han comenzado a editar guías, gramáticas contrastivas y manuales dirigidos expresamente a este tipo de alumnado. Sin embargo, todavía no se ha editado nada que tome en consideración la totalidad de los elementos diferenciadores entre ambas culturas.

Nuestra propuesta didáctica parte de elementos culturales y socioculturales de la sociedad española y, a medida que vamos avanzando, incorporamos elementos de la cultura china y de otras culturas. El resultado es un conjunto de actividades que promueven la interculturalidad en todos sus aspectos. En este sentido, nuestra forma de proceder pretende sentar las bases de futuros trabajos en los que la meta a conseguir sea formar estudiantes más interculturales.

Así pues, intentaremos que este trabajo responda a unos cánones de objetividad y que constituya una recopilación actualizada de las principales

aportaciones teóricas y prácticas provenientes de diferentes fuentes que iremos señalando convenientemente a lo largo de este estudio.

1.2 OBJETIVOS

Los objetivos fundamentales que nos hemos planteado y hemos querido cumplir con esta tesis doctoral han sido varios y todos ellos pretenden responder a distintas cuestiones.

En primer lugar nos hicimos las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo comenzó el análisis sobre la relación que existe entre la lengua-cultura ?
2. ¿Cuál es la correcta definición de cultura que tenemos que emplear?
3. ¿Cómo tratan la cultura los métodos para la enseñanza de ELE?
4. ¿Qué lugar ocupa la cultura dentro de las distintas competencias?

Todas estas preguntas nos llevaron a comenzar nuestra investigación por el estudio de aquellas disciplinas lingüísticas que tienen en cuenta el contexto donde se realiza el acto comunicativo. Seguidamente, del análisis de las muchas definiciones que existen sobre el término cultura, estudiamos con más profundidad la línea pedagógica que es, en definitiva, nuestro campo de actuación. Por último, después de analizar la cultura dentro de los métodos a lo largo de la historia de la enseñanza de ELE, vimos oportuno situarla en su lugar dentro de las competencias comunicativas.

En la historia de la enseñanza de segundas lenguas, se pasó de la cultura a la intercultura y, en la actualidad, se habla de multiculturalidad y pluriculturalidad, términos todos ellos que motivaron cuestiones referidas a:

1. ¿Cómo se realiza el tránsito de la cultura a la intercultura?

2. ¿Qué es y cómo se adquiere la interculturalidad?
3. ¿Qué objetivos persigue su estudio?
4. ¿Dónde aparece recogida y cuáles son sus componentes?
5. ¿Cómo podemos incluirla dentro de nuestra programación?

Para dar respuestas a estas preguntas, partimos del estudio de la cultura para sumergirnos en el mundo de la interculturalidad e indagar dentro de ella con un único objetivo: encontrar la manera más efectiva de llevarla al aula.

Una vez que ya habíamos comprendido y analizado las técnicas didácticas y las diferentes actividades que tienen por objeto llevar la interculturalidad a la clase, nos dispusimos a buscar la manera idónea de introducirla en clase, ya que teníamos la firme convicción de que esta nueva forma de trabajar vendría a resolver las diversas dificultades experimentadas por nuestros alumnos sinohablantes, lo cual nos llevó a centrarnos en las Universidades chinas (la mayoría de nuestro alumnado sinohablante es universitario), sus programas, sus métodos de aprendizaje, etc. De ahí surgieron otra serie de preguntas como:

1. ¿Cómo y dónde se lleva a cabo la enseñanza del español en China?
2. ¿Cuáles son los programas oficiales que siguen estas universidades?
3. ¿Cómo son sus planes de estudios?
4. ¿Cómo es la didáctica que siguen estos centros y cuáles son los manuales que emplean?

Con las respuestas a estas preguntas pretendíamos conocer de primera mano toda la información referente a la enseñanza del español en China para, con los datos en la mano, saber cómo proceder con este tipo de alumnado. Al manejar toda esta información, fueron surgiendo una serie de cuestiones

importantes sobre la distancia lingüística y cultural existente entre el chino y el español. Enfrentarnos a ella fue el siguiente objetivo que nos planteamos y de ahí surgieron los planteamientos que siguen:

1. ¿Cómo plantean la cuestión las principales teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras?
2. ¿Cuáles son las principales dificultades lingüísticas que experimenta el alumnado sinohablante en la enseñanza de ELE?
3. ¿Podemos llegar a comprender las dificultades culturales de los estudiantes de español sinohablantes si las estudiamos, vemos sus raíces y las analizamos?

Por consiguiente, si encontráramos respuestas a estas preguntas, al final, estaríamos en condiciones de abordar el problema de adaptación que los estudiantes chinos experimentan dentro y fuera de clase.

El análisis contrastivo, el tratamiento del error, la influencia de la lengua materna (L1) o la interlengua nos proporcionaron los conocimientos necesarios para llevar a cabo la adaptación de los contenidos culturales de nuestra programación a los alumnos chinos.

Con el fin de obtener nuestro marco de actuación, recurrimos primero a analizar un corpus de materiales para observar el tratamiento dado a la interculturalidad. A la hora de delimitar el corpus, pensamos en manuales publicados después de la aparición del MCER y, más concretamente, de la publicación del PCIC ya que en él aparece el concepto actual de *competencia intercultural* que se maneja en la enseñanza-aprendizaje de ELE. En concreto, nos servimos del inventario de *habilidades y actitudes interculturales* para diseñar una plantilla de observación. Las preguntas que nos planteábamos eran las siguientes:

1. ¿La propuesta de estos manuales responde a las directrices marcadas por el MCER para desarrollar la consciencia intercultural?
2. ¿Desarrollan estos manuales las habilidades y las actitudes interculturales sugeridas en el actual PCIC?

Con las respuestas a estos dos interrogantes, logradas a partir del estudio de siete manuales correspondientes a las editoriales de mayor difusión en el mundo de ELE, obtuvimos el marco de actuación y la manera de diseñar e incluir nuestra propuesta didáctica dentro de una programación.

Por último, para cumplir con los objetivos principales del presente estudio, diseñamos una propuesta didáctica que pretende lo siguiente:

Por un lado, desarrollar las habilidades y las actitudes interculturales en todos nuestros alumnos, especialmente, en aquellos que provienen de China. Queremos conseguir que el estudiante desarrolle una competencia más analítica; que tome posicionamientos diferentes a los que traía antes de entrar en contacto con nuevos productos culturales y socioculturales. De este modo, nuestra meta final consistirá en crear un tipo de alumno que sea capaz de interpretar una situación de comunicación intercultural dada y actúe dentro de ella con la mayor soltura y naturalidad posibles.

Por otro lado, como ocurre en todos los trabajos de este tipo, perseguimos un perfeccionamiento en la formación del profesorado en esta clase de materias. Ofrecemos una nueva técnica de trabajo dirigida a sinohablantes pero extrapolable a otras culturas, cuya base es el análisis contrastivo cultural. La idea es solucionar los problemas culturales que surgen en el aula y utilizar la interculturalidad para resolverlos.

1.3 METODOLOGÍA

La presente tesis doctoral consta de dos vertientes metodológicas, por una parte, la investigación documental (teórica) y, por la otra, la parte práctica que presentamos dividida en dos: el análisis de manuales y la propuesta didáctica final.

La investigación documental consistió en la recopilación de todos los trabajos publicados hasta la fecha sobre los temas estudiados en este trabajo. Comenzamos con la búsqueda de la definición del concepto de *cultura*; la idea era encontrar un enunciado apropiado y adaptable a nuestro modelo de enseñanza. Para obtener este propósito fue necesaria la lectura de numerosos libros, artículos, tesinas y tesis que tratan este tema. El resultado final fue que, de todas las líneas abiertas, nos decantamos por la línea pedagógica y centramos nuestra atención en la relación de enseñanza-aprendizaje existente entre la lengua y la cultura en el campo de ELE.

Una vez definido el concepto de *cultura*, nos dispusimos a indagar sobre su composición y clasificación. Nuestras pesquisas nos llevaron al primer Plan Curricular del Instituto Cervantes del año 1994, al MCER y, por último, al actual PCIC del año 2006.

El estudio en profundidad de este último documento situó el marco de actuación de nuestro trabajo. Durante su lectura, fuimos conscientes de la necesidad de acudir a las diversas fuentes que han dado origen al mismo con el objetivo de conocer su naturaleza. En consecuencia, estudiamos el tratamiento que ha recibido la cultura por parte de los diferentes métodos a lo largo de la historia de ELE. En el último de ellos, *el método comunicativo*, aparece el concepto de *competencia comunicativa*, término que justifica la inclusión de las diferentes definiciones por parte de distintos estudiosos del tema. Para poder acceder a la información sobre esta parte teórica de la

investigación, tuvimos que recurrir al estudio de diferentes obras y documentos que tratan esta materia.

Lo más destacado, a nivel metodológico, tanto de la sección que acabamos de mencionar, como de la que corresponde al tratamiento de la interculturalidad en el aula, fue la tarea de recopilación, selección y síntesis de la vasta información que existe sobre este tema. A este respecto, y con el fin de simplificar los datos y hacerlos más accesibles al lector, optamos por presentarlos en forma de tablas, gráficos y listas.

En el siguiente capítulo (la enseñanza oficial del español en las universidades chinas), tuvimos que realizar una ardua tarea de investigación que no siempre obtuvo los frutos deseados, lo cual marcó el rumbo y el contenido de esta sección de nuestro trabajo de investigación. Al inicio del estudio de esta parte de la tesis, estábamos convencidos de poder tener acceso a documentos oficiales públicos donde se reflejara el quehacer cotidiano de los centros universitarios chinos; sin embargo, el tiempo nos fue demostrando que estábamos equivocados. Existe diversa información de relativo fácil acceso, salvando las distancias y la manera de proceder de las autoridades chinas, sobre los programas, currículos y planes de estudio con los cuales se trabaja en los centros chinos. A través de ellos podemos percibir el tipo de enseñanza que se lleva a cabo en sus aulas; no obstante, a menudo, no son documentos públicos como pudiéramos pensar sino que se mueven a nivel interno de cada centro. Por ello, conseguir hacernos con estos escritos fue una de las tareas más difíciles. Para obtener esta información, recopilamos datos de aquellos centros de enseñanza superior que poseen páginas web oficiales; nos pusimos en contacto con la Consejería de Educación de la Embajada de España en China, a través de su página web y también por e-mail; enviamos cartas escritas en chino y en español a decanos/as, directores/as de departamento, profesores chinos de ELE y a profesores del programa AECI²;

² Asociación española de cooperación internacional.

entrevistamos a estudiantes de posgrado procedentes de diferentes universidades chinas; también nos entrevistamos en dos ocasiones (2011 Y 2012) con el profesor Lu Jingsheng (coordinador del Departamento Nacional de Español); obtuvimos información de profesores que han publicado materiales dirigidos a la enseñanza de ELE; estuvimos comunicándonos, vía e-mail, con doctores de español que trabajan en china y cuyas tesis versan sobre este tipo de enseñanza; por último, recogimos diferente información de la página web de SinoELE³. En última instancia, realizamos un viaje a Pekín y nos entrevistamos con el profesor Shi Lei (antiguo alumno nuestro), de la Universidad de Economía y Comercio Internacional de la capital, quien, amablemente, nos proporcionó y nos tradujo diversa documentación referente a los planes de estudio de su centro de trabajo. Al mismo tiempo, este profesor nos procuró diversos contactos que nos han sido de gran ayuda a lo largo del presente trabajo.

El resultado final de esta tarea se muestra en toda su profundidad a lo largo del capítulo cuatro. Esta sección muestra una visión completa y detallada de la enseñanza de ELE en centros oficiales así como de la metodología empleada en sus clases. Toda la información que aparece recogida bajo sus epígrafes, contribuye a clarificar la forma en la que se lleva a la práctica la enseñanza de ELE en los centros universitarios chinos.

Durante la confección de este capítulo, nos vimos en la necesidad de ahondar en los principios por los cuales se rigen los programas oficiales chinos. Ello nos llevó, en un primer momento, a analizar las teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras para, posteriormente centrarnos en la diferencia a nivel lingüístico y cultural entre la cultura china y la cultura española.

³ website, frecuentemente actualizada, donde se recoge toda la actividad de la enseñanza de ELE en China. Posee además, una bibliografía completísima de todo lo que se ha publicado en referencia a la enseñanza- aprendizaje del español y que nos ha sido de gran utilidad.

Existe un gran número de tesis, trabajos fin de máster y artículos, publicados en su mayoría por autores chinos, donde se especifica, de forma detallada, los numerosos errores fonéticos, morfosintácticos y semánticos que los estudiantes chinos cometen durante su aprendizaje del español. Para hacernos con este material, utilizamos internet como principal fuente de información al tiempo que buceamos en distintas bibliotecas de diferentes facultades de la Universidad de Granada y de otras universidades españolas.

Para concebir el diseño de la tercera parte del capítulo cinco, que trata de las diferencias culturales, tuvimos que seleccionar, simplificar y resumir los contenidos esenciales que diferencian a ambas culturas; tarea con un grado de dificultad muy alto; máxime, cuando para obtener resultados, tenemos que manejar las influencias culturales tradicionales presentes en ambas culturas y que ejercen su autoridad en la forma y en el contenido de la comunicación. La obra de tres profesionales chinos que pertenecen a distintas ramas y cuyos trabajos versan sobre estas diferencias, vinieron a resolver el problema inicial. En forma de acontecimientos históricos, imágenes y por medio de textos relacionados con la enseñanza, estos autores no ofrecen una panorámica del gran abanico de diferencias culturales que existen entre los dos pueblos. Una parte de esta información la encontramos en la página web de SinoELE y el resto surgió a raíz de la visita a China y de la observación directa de la forma de comportarse y de actuar de sus ciudadanos.

En cuanto a la parte práctica, que abarca los dos últimos capítulos, nos servimos del estudio exhaustivo de los contenidos de corte cultural que aparecen en el MCER y que el PCIC 2006 desarrolla en profundidad, y tomamos como base la información que aparece en el *inventario de habilidades y actitudes interculturales* (IHAI), con objeto de diseñar nuestra plantilla de observación.

Debido a la gran cantidad de materiales que existen en el mercado, en un primer momento, fue complicado delimitar el corpus. El estudio de dos tesis doctorales (*cfr.* María Pilar López García, 2000 y Rocío Santamaría Martínez,

2008) y el posterior deseo de continuar la labor emprendida por estas dos profesionales, hizo que nos inclináramos por una selección de manuales en los que se pudiera observar el tratamiento dispensado a la interculturalidad tal y como aparece reflejada en el PCIC 2006.

La metodología empleada en esta parte de la investigación fue de tipo exploratorio- cuantitativo- interpretativa. Esta elección vino determinada por la necesidad de interpretar los datos obtenidos por medio de la plantilla de observación cuya información fue recogida en una hoja de cálculo. Esta herramienta de trabajo nos permitió realizar gráficas de los diferentes manuales y, de este modo, observar e interpretar más fácilmente los resultados obtenidos. El fin que perseguimos es que esta investigación fuera lo más objetiva posible y que posibilitara la toma y el control de los resultados con el rigor indiscutible que requieren este tipo de trabajos. Hacernos con el material de trabajo fue tarea fácil, puesto que todas las editoriales implicadas nos brindaron los manuales de trabajo y nos procuraron también las guías didácticas.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta didáctica que presentamos en la última parte de nuestra investigación se presenta enmarcada dentro del método comunicativo. Diseñamos materiales con el fin de satisfacer las necesidades del alumnado sinohablante, teniendo en cuenta sus especiales características. El objetivo que perseguimos es el de integrarlo en un contexto de inmersión total y cumplir con los objetivos de aprendizaje de este tipo de programas; para conseguirlo, creamos actividades que desarrollaran una correcta competencia intercultural y partimos de dos premisas: la competencia pluricultural que todo el alumnado posee y el hecho de considerar todo acto de carácter comunicativo intercultural y multicultural.

Resulta evidente que, a fin de obtener resultados satisfactorios, tuvimos en consideración las diferentes teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras; especialmente, el análisis contrastivo cultural y la influencia de la Cultura materna (C1) sobre el aprendizaje de la Cultura objeto de estudio (C2).

Por último, tenemos que decir que, a lo largo de todos los años que ha durado esta investigación, hemos estado impartiendo docencia a grupos de alumnos y de profesores de muy diversa nacionalidad, tanto fuera como dentro de nuestro país. Las aportaciones recibidas por parte de unos y otros, así como las observaciones realizadas sobre los pensamientos y las actuaciones de estos grupos, representan el alma del presente trabajo. Al mismo tiempo, la asistencia a diversos congresos internacionales celebrados en distintas universidades españolas, nos ha permitido sumar conocimientos a nuestra dilatada carrera docente, adquirir la formación específica necesaria para la realización de la presente investigación y conocer el estado actual de las últimas investigaciones llevadas a cabo en este campo.

En este punto terminamos nuestra exposición sobre la metodología utilizada y nos centramos en la estructura de nuestro trabajo de investigación.

1.4 ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Toda tesis doctoral pretende ahondar, siempre, en un determinado campo de estudio. En ésta, nuestro propósito es ofrecer soluciones para trabajar la interculturalidad y aplicarlas al alumnado sinohablante.

Esta investigación nace de la consideración que tenemos, como profesores de ELE, de que a pesar de las dificultades de adaptación que pueda presentar determinado tipo de alumnado, debido especialmente a su/s cultura/s de origen, el diseño de una programación de tipo intercultural que tenga en cuenta aspectos culturales y socioculturales pertenecientes a su/s cultura/s, contribuye en gran medida a paliar la mayor parte de los conflictos culturales surgidos.

Al igual que sucede en otros estudios, con el desarrollo de la investigación, la estructura original fue sufriendo modificaciones a medida que

íbamos introduciéndonos en las múltiples y diversas referencias bibliográficas. El resultado final es un trabajo de seis capítulos, excluyendo las reflexiones iniciales y las conclusiones finales que, a pesar de estar concebidos y vinculados entre sí, pueden leerse de forma independiente.

A la hora de describir los objetivos del presente estudio, dejamos entrever la estructura de esta tesis doctoral que ahora pasamos a exponer de forma más exhaustiva.

En la INTRODUCCIÓN, aparecen diferentes apartados que persiguen justificar nuestra investigación, dar una descripción detallada de los objetivos perseguidos, explicar el tipo de metodología empleada en este trabajo, informar sobre su estructura, etc.

En el CAPÍTULO SEGUNDO, después de revisar múltiples definiciones del término *cultura*, nos centramos en la presencia de sus contenidos en el MCER y en el PCIC, recordamos las distintas fases de aproximación, repasamos la historia de estos contenidos en los métodos de enseñanza de ELE y, para concluir, dimos diferentes definiciones de *competencia comunicativa* hasta llegar a la anunciada por el MCER.

El CAPÍTULO TERCERO, está íntegramente dedicado a definir la *competencia intercultural*: su adquisición, la manera en que aparece reflejada en el MCER y en el PCIC, los objetivos fundamentales que persigue y la manera más efectiva de llevar al aula propuestas didácticas integradas por diferentes tipos de actividades con contenidos netamente intercultural.

En el CAPÍTULO CUARTO, explicamos el tipo de enseñanza que se realiza en las universidades chinas, los programas oficiales que manejan, sus planes de estudios y la metodología empleada, haciendo especial hincapié en los roles del profesorado y del alumnado. También, presentamos los manuales y los materiales de ELE empleados en China.

Comenzamos el CAPÍTULO QUINTO con una serie de teorías imprescindibles de conocer si pretendemos aportar nuevas formas de trabajo

en la enseñanza de lenguas extranjeras. Continuamos detallando las dificultades de tipo fonético, morfosintáctico y léxico que experimenta el alumnado chino cuando se enfrenta al estudio del español. Las dificultades culturales experimentadas por los sinohablantes durante el aprendizaje de la lengua de Cervantes ocupan el último apartado de este capítulo.

En el CAPÍTULO SEXTO, justificamos la confección de una plantilla de observación que permita medir y obtener datos sobre el contenido intercultural presente en un corpus seleccionado. El corpus de trabajo está compuesto por siete manuales para adultos del nivel B1, editados en España entre 2006 y 2011 y pertenecientes a las siete editoriales más representativas en el mundo de ELE. En este mismo capítulo ofrecemos los resultados obtenidos del análisis realizado de los manuales seleccionados.

En el CAPÍTULO SÉPTIMO, presentamos nuestra propuesta didáctica que parte de los resultados obtenidos en el capítulo precedente y toma en consideración las anotaciones hechas en los capítulos dos, tres, cuatro y cinco. Después de contextualizar nuestra forma de proceder, pasamos a detallar los objetivos que perseguimos y nos detuvimos en explicar tanto los niveles del MCER como lo del PCIC. En el epígrafe siguiente nos ocupamos de los inventarios de *Referentes culturales* y *Comportamientos Socioculturales* en los que nos basamos para la selección de los temas que tratamos. Con el propósito de situar nuestro marco de actuación, procedemos al estudio de los diferentes tipos de programas en inmersión y los situamos en el contexto del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. A continuación, y después de analizar las características del alumnado sinohablante en inmersión total, pasamos a ofrecer una justificación de nuestra propuesta, los contenidos de la misma y la forma de proceder para finalizar ofreciendo, de forma detallada, nuestra propuesta didáctica concebida para el desarrollo de la interculturalidad.

En el CAPÍTULO OCTAVO, aparecen las conclusiones en las que, se pueden ver los resultados obtenidos después de haber realizado la investigación.

Este trabajo incluye también una BIBLIOGRAFÍA especializada que contiene una amplia variedad de libros, tesis, tesinas, artículos y páginas web, donde los investigadores que deseen profundizar en el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE pueden encontrar diversas obras de referencia.

Por último, la estructura de este trabajo se cierra con una serie de ANEXOS en donde incluimos lo siguiente: el anexo uno es la traducción al español de los objetivos de enseñanza, principios y pautas incluidos en los programas oficiales chinos, el anexo dos incluye varios documentos; el primero y tercero se refieren a los planes de estudios de la carrera de Filología Hispánica de la Universidad de Economía y Comercio Internacional de Pekín y al Máster Oficial en Filología Hispánica, respectivamente; el segundo, también trata de los planes de estudios, pero esta vez corresponde a la Universidad de Estudios Extranjeros de Guandong⁴. El último anexo recoge las tablas donde aparece el estudio pormenorizado de cada uno de los materiales analizados.

⁴ En este documento incluimos también la descripción detallada de cada una de las asignaturas: horas semanales, carácter de la asignatura, créditos, objetivos y contenidos y materiales.

LA LENGUA Y LA CULTURA EN EL APRENDIZAJE DE ELE

En este capítulo vamos a tratar las relaciones que existen entre lengua y cultura en el aprendizaje de ELE. Para ello, hemos dividido el contenido en tres partes: la primera nos lleva al estudio de todas las disciplinas que han hecho posible el concepto de una enseñanza de segundas lenguas tal y como hoy la conocemos. Definimos el concepto de *cultura*, su evolución y la transformación que ha experimentado hasta llegar a su definición actual. Nos ocupamos también de sus contenidos y de las fases por las que el alumno tiene que pasar para hacerse con ella. En la segunda parte nos ocupamos de analizar cómo han sido las relaciones lengua-cultura desde la aparición de los métodos de enseñanza de segundas lenguas. Por último, en la tercera parte tratamos las diversas definiciones de *competencia* desde su aparición en 1965 de la mano del lingüista Chomsky. Este primer enunciado nos lleva a seguir su evolución y a concluir este capítulo con las distintas competencias surgidas en los últimos tiempos y recogidas en diferentes documentos oficiales del Consejo de Europa.

Con este apartado del estudio pretendemos obtener un doble resultado: por una parte, el fijar el concepto de cultura, su composición y los procesos para llegar a él, nos proporciona información sobre la relación actual entre lengua y cultura en la que las dos aparecen indisociables. Por otra, tener conocimiento de las destrezas que son necesarias potenciar en clase para que los alumnos lleguen a desarrollar la capacidad de poder obtener éxitos en los encuentros comunicativos con otras culturas, nos provee de información para incluir en nuestro supuesto. De este modo, utilizando toda esta información, estaremos en grado de concebir nuestra propuesta didáctica de ejercicios interculturales que den cabida a los estudiantes sinohablantes.

2.1 LAS DISCIPLINAS LINGÜÍSTICAS Y LA RELACIÓN LENGUA - CULTURA

Hasta la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras se distinguía por su carácter formal. Así se explica que las diferentes teorías sobre la lengua tuvieran en la gramática, la traducción y en el aprendizaje memorístico principalmente las bases para su aplicación didáctica. Este tipo de enseñanza era insostenible al no reflexionar sobre el contexto en el cual se realizan las interacciones comunicativas. Por ello, poco a poco van viendo la luz nuevas teorías acerca de la adquisición de lenguas que otorgan un gran valor al contexto. Las aplicaciones didácticas de estas teorías no se hacen esperar y se ven reflejadas rápidamente en la nueva forma de concebir el aprendizaje. A partir de este momento se tienen en cuenta los tres fenómenos que intervienen en la comunicación y que se producen de forma simultánea; nos estamos refiriendo a: aspectos formales, funcionales y sociales relacionados directamente con la situación dada.

Esta nueva forma de concebir el aprendizaje de una L2/LE es el punto de partida de nuestro estudio. Vamos a trabajar las relaciones existentes entre la lengua y los aspectos socioculturales en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras para dar solución a los problemas que se nos plantean en el aula.

Los comienzos de la inclusión de la cultura en los programas de enseñanza de ELE se realizan a partir de los años 70 del siglo XX. Aparecen de la mano de los estudios realizados en aquel momento por disciplinas afines a la investigación científica del lenguaje como por ejemplo: la psicolingüística, la psicología cognitiva, la sociolingüística, la antropología social y la etnografía de la comunicación, la pragmática, la psicología cognitiva o la semiótica. Todas ellas realizan una gran labor para que lo sociocultural sea incluido en el estudio de una L2/LE como un componente más.

El estudio de la cultura aparece ligado a la lengua y a la didáctica de la lengua en cuya base teórica podemos encontrar la influencia ejercida por las ciencias teóricas mencionadas. Esta base teórica a la que hacemos referencia, ha experimentado varios cambios y diversificaciones a lo largo de su historia dependiendo de los objetivos perseguidos por los investigadores y la época en la que han tenido lugar.

Las primeras implantaciones del estudio de la cultura se dieron en sociedades multiétnicas como la norteamericana, la francesa o la británica. En estos países los docentes se dieron cuenta que, ante ciertos exponentes lingüísticos, los alumnos del mismo grupo social reaccionaban de diversa manera a otros compañeros suyos pertenecientes a otros grupos. Hechos a los cuales el profesor no podía permanecer impasible y tenía que actuar.

Para recoger todas estas aportaciones, consideramos oportuno ofrecer un breve resumen⁵ de cómo las principales corrientes de investigación científica han abordado el panorama didáctico de la cultura aplicado a la enseñanza de lenguas durante el siglo XX y parte del siglo XXI⁶. Estas investigaciones contribuyeron a implantar el componente sociocultural de la lengua como una disciplina más de estudio.

La primera de ellas es la Psicolingüística⁷: definida por Zanón (1988: 47) como una de las ciencias que forman la base de la actividad didáctica, a lo largo de su andadura ha venido dando cuenta de los complejos mecanismos que intervienen en el proceso de adquisición del lenguaje. De este modo, ha influido en la creación de los métodos de enseñanza, en su enfoque;

⁵ No pretendemos hacer un estudio pormenorizado de todas estas corrientes teóricas sino describir aquellas que, en mayor o menor medida, han influenciado en los diseños de los distintos enfoques metodológicos para la enseñanza de segundas lenguas.

⁶ Nuestro estudio sigue los pasos marcados en la línea de investigación abierta por López García (2000) y recogida más tarde por Santamaría Martínez (2008).

⁷ Denominada en un principio psicología del lenguaje, Mayor (2004:43).

especialmente en los métodos surgidos durante la primera parte del siglo XX. Zanón (1988: 48) nos describe los principios de esta disciplina:

“En 1952, el Social Science Research Council constituye un grupo de trabajo formado por lingüistas (F.G. Lounsbury y T. A. Sebeok) y psicólogos (C. E. Osgood, J. B. Carroll y G. A. Miller). Con el nombre de "Committee on Linguistics and Psychology" su trabajo (al que se añadiría el de otros representantes de ambas disciplinas) daría lugar, en 1954, a la publicación de Psycholinguistics. A survey of theory and research problems, señalando, así, el nacimiento de la nueva disciplina”.

La característica más destacada de los actos de habla individuales de los hablantes es que éstos varían dependiendo de las características psicológicas de cada sujeto; este es el objetivo que persigue la psicolingüística que tiene como misión: establecer el proceso de adquisición del lenguaje a nivel psicológico y estudiar y analizar los comportamientos verbales de cada individuo. Nos encontramos ante una especialidad psicológica que defiende los principios de la psicología conductista. La base de este tipo de psicología aplicada al aprendizaje de una segunda lengua se encuentra en el esquema defendido por Skinner (1957) de *estímulo-respuesta*. El aprendizaje del lenguaje es visto como un proceso de formación de hábitos. Zanón (1988:48) lo define así:

“[...] el aprendizaje de una segunda lengua desde la perspectiva conductista implicará la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos a través de los mecanismos de la repetición y el refuerzo”.

A partir de los años 60 hace su aparición la “Gramática Generativa” de Chomsky (1957) cuyo modelo supone una renovación metodológica y se impone como paradigma a seguir en la investigación sobre la adquisición de la lengua. Para Chomsky la adquisición del lenguaje significa la adquisición de reglas gramaticales que son las que generan las producciones manifiestas en el uso del lenguaje (teoría lingüística que acabó de imponerse a finales de los

setenta). Otro de los logros obtenido por la psicolingüística en estos años fue la consideración de la *semántica* del enunciado al tener en cuenta el significado de las emisiones lingüísticas. Hoy en día, la psicolingüística se sigue ocupando de los procesos que intervienen en el desarrollo del aprendizaje de una lengua. Sin embargo ha añadido a su estudio las situaciones socioculturales en las que se usa incluyendo así todos los aspectos que intervienen en el acto de comunicar. De esta forma y, a modo de resumen, tenemos que decir que la psicolingüística nos ha proporcionado un marco teórico y práctico para abordar el análisis de la lengua al considerar que los actos de habla se producen en determinados contextos socioculturales.

La segunda se refiere a la Psicología Cognitiva: se trata de una rama de la psicología que se ocupa de los procesos mentales a través de los cuales el individuo obtiene conocimiento del mundo y toma conciencia de su entorno, así como de sus resultados. Aplicada a la enseñanza de la lengua, se ocupa de objetos familiares, personas conocidas, manejo del mundo que le rodea, etc. También tiene en cuenta las habilidades de lectura, escritura, programación, realización de planes, pensamiento, toma de decisiones y memorización de lo aprendido (Manning, 1992:73. Citado por Santamaría, 2008:36). Para resumir, podemos decir que esta ciencia se ocupa del contexto educativo del aprendizaje y ha generado con su estudio nuevas técnicas relativas a la enseñanza de los contenidos culturales. Técnicas que se centran en las *estrategias de adquisición de conocimientos* culturales y en el desarrollo social y psicológico de los estudiantes (Byram, 1992:21)⁸.

La tercera hace referencia a la Sociolingüística: disciplina lingüística que estudia los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes; la sociolingüística se ocupa de la lengua como sistema de signos en un contexto social. Está basada en la teoría de los *actos de habla* (Austin,

⁸ La traducción es nuestra.

1962; J. R. Searle, 1969 y 1976). Su principio básico es la *interacción* en el aula y fuera de ella. Los hallazgos obtenidos en los numerosos estudios realizados sirvieron para que los nuevos enfoques didácticos incluyeran los contenidos socioculturales: “conjunto de saberes verbales y no verbales, la diversidad de los usos lingüísticos y las determinaciones socioeconómicas” (López García, 2000: 41).

Para Byram (1992: 96) la relación que se establece entre el estudio de la cultura y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua es la siguiente⁹:

“La puesta en común del análisis cultural y del análisis lingüístico también podemos encontrarla en diversos análisis de tipo pragmático en las obras de sociolingüística. En ese caso, están desprovistas de consideraciones pedagógicas específicas, pero van dirigidas hacia el objetivo general de aclarar la competencia de comunicación”.

El estudio y posterior tratamiento de todos estos factores conjugados hacen de la sociolingüística un complemento indispensable de la didáctica de lenguas. El acercamiento entre sociolingüistas y especialistas en enseñanza de lenguas es algo imprescindible, Moreno (2004:100).

Una cuarta ciencia es la Antropología Social: especialidad de la antropología general que se ocupa del conocimiento del hombre a través de sus costumbres; para conseguir este objetivo estudia y analiza las diferentes culturas.

Por su parte, la Etnografía de la Comunicación¹⁰ basa su estudio en el papel que desempeña la lengua en un grupo de hablantes. Se ocupa de describir las normas, explícitas o implícitas, de los aspectos verbales y no

⁹ La traducción es nuestra.

¹⁰ Término acuñado por el sociolingüista Dell Hymes (1972) quien explica que existe una conexión crítica entre el habla y las formas de pensar. Patrones lingüísticos diferentes moldean diferentes patrones de pensamiento. El *habla* es considerado un sistema cultural.

verbales que gobiernan la interacción comunicativa y cómo lo aprende el estudiante.

En palabras del propio autor (Hymes, 1964:13. Citado por Del Olmo, 2004: 166):

“El punto de partida es el análisis etnográfico de los hábitos comunicativos de una comunidad en su totalidad, con el fin de determinar cuáles son los eventos comunicativos y cuáles los componentes de éstos, y no concebir conducta comunicativa alguna fuera o independiente del conjunto enmarcado dentro de un escenario o de una cuestión implícita. El evento comunicativo es, pues, central. (en términos del lenguaje adecuado, esta declaración significa que el foco de atención se desplaza del código lingüístico al acto del habla.)”.

Dentro de esta disciplina destaca el *método etnográfico* donde el investigador, a través del trabajo de campo, busca detalles de los aspectos de la vida diaria de un grupo humano y los vincula al progreso de su propia competencia comunicativa.

Fue dentro de esta teoría donde se gestó el término de *competencia comunicativa* (Hymes, 1974) que se refiere a las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en determinados momentos.

Los métodos de análisis empleados por los estudiosos del tema¹¹ y que han tenido mayor repercusión en la didáctica de lenguas extranjeras se basan en la observación directa y en el cotejo de los patrones comunicativos de las diferentes culturas objeto de estudio. Los resultados obtenidos obligan a una revisión de la programación donde tienen cabida todos los contenidos culturales observados. De esta forma la programación aparece compuesta

¹¹ Nos estamos refiriendo a investigadores como (Porcher, 1982, Byram, 1989 o Harris, 1990. Citados por López García, 2000: 42) y a Byram y Fleming (2001). Sus investigaciones sobre los contenidos culturales en la enseñanza aprendizaje de ELE han tenido como base estas disciplinas.

tanto por contenidos lingüísticos como por contenidos culturales. De ahí la importancia de considerar los objetos de estudios de estas disciplinas como indispensables para crear una programación completa.

Incluida entre las disciplinas afines a la investigación científica del lenguaje que han ayudado a implantar el componente sociocultural de la lengua en el aula, no podemos olvidarnos de la Pragmática que es el campo de estudio de la lengua que se ocupa de analizar el modo en el que, un contexto dado en una determinada situación comunicativa, influye en la interpretación del significado; es decir, las pautas que determinan la adecuación del uso lingüístico; el lenguaje en uso. Analiza la sintaxis, la semántica y los factores extralingüísticos que rodean a los actos de habla y que relacionan emisor, destinatario, situación, enunciado, intención y distancia social, (Escandell 2004: 183-184). A través de ellos, se intenta comprender el mensaje y la intención que el emisor pretende comunicar al receptor; las deducciones e interferencias que realiza para expresar la intencionalidad de sus frases y que, junto con el contenido semántico literal que aporta, permite una correcta interpretación del mensaje.

Sin embargo, han sido numerosas las definiciones previas a la que acabamos de ofrecer. Entre todas ellas destaca la definición que ofrece en su obra el autor de los más célebres manuales de pragmática Stephen Levinson (1989: 46):

[...] a partir de sucesiones de enunciados, junto con asunciones de fondo acerca del uso del lenguaje, podemos calcular inferencias muy detalladas acerca de la índole de las asunciones que hacen los participantes y de los propósitos para los que se utilizan los enunciados. Para participar en el uso ordinario del lenguaje, uno tiene que ser capaz de hacer tales cálculos tanto en la producción como en la interpretación. Esta capacidad es independiente de creencias, sentimientos y usos idiosincráticos [...] y se basa en su mayor parte en principios bastante regulares y relativamente abstractos. La pragmática puede entenderse como la descripción de esta habilidad.

El desarrollo histórico y prolífero de esta ciencia ha dado como resultado diversas teorías que tratan de explicar aspectos que se complementan entre sí y que están relacionados con el uso del lenguaje. Las más importantes son:

- La teoría de los actos de habla

John Austin fue el filósofo pionero de esta teoría y padre de la pragmática moderna. Sus investigaciones fueron seguidas por su discípulo John Searle para quien “hablar consiste en realizar actos conforme a reglas” (Searle, 1986:31). Es decir, los actos de habla son unidades de la comunicación lingüística que se realizan mediante reglas. Si se clasifican las condiciones que los hacen posible se pueden extraer reglas.

- El principio de cooperación

Estudia cómo las personas que participan en un acto comunicativo utilizan ciertos principios tácitos que hacen posible la inferencia y la interpretación de lo que se intenta comunicar. Su principal impulsor fue Paul Grice.

- La teoría de la relevancia

En 1986 se publicó la obra titulada *Relevance. Communication and cognition*. Sus autores, Dan Sperber y Deirdre Wilson, intentan explicar cómo los hablantes hacen deducciones e inferencias tomando como base lo que se va diciendo en una conversación o interacción lingüística. De esta forma van creando un contexto lingüístico en el cual poder interpretar correctamente futuros enunciados. La *relevancia* es el principio por el que se rigen todos los actos comunicativos lingüísticos sin excepción.

- La teoría de la argumentación

Las teorías anteriores se centran en la adecuación de los enunciados a la situación externa. Sin embargo, esta teoría defendida por Jean Claude Anscombe y Oswald Ducrot, hace especial hincapié en el contexto lingüístico y en la estructura interna del discurso. De esta forma, pretenden demostrar que el encadenamiento de la argumentación discursiva no depende tanto de su contenido semántico como de la estructura lingüística de los enunciados y de los elementos que los introducen.

Como podemos observar, la pragmática está muy relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo del proceso de adquisición de una LE es importante transmitir a nuestros alumnos la siguiente idea: la información que queremos transmitir cuando hablamos, puede ser mayor de lo que estamos diciendo.

Para finalizar con el recorrido por las principales disciplinas lingüísticas que relacionan lengua y cultura, nos ocupamos en estas líneas del importante papel que ha ejercido la Semiótica en el estudio del lenguaje y de sus contribuciones a la enseñanza de la lengua.

Umberto Eco (1986: 22) señala que la semiótica estudia todos los procesos culturales (aquellos de los que forman parte los humanos y cuyo contacto se basa en convenciones sociales) como “procesos de comunicación”. Las subdisciplinas en las que se divide son las siguientes: la zoosemiótica¹², las señales olfativas, la comunicación táctil, los códigos del gusto, la paralingüística¹³, los lenguajes tamborileados o silbados, la cinésica y proxémica¹⁴, la semiótica médica¹⁵, los códigos musicales, los lenguajes

¹² Sistema de comunicación entre los animales

¹³ Estudio de los rasgos suprasegmentales y variantes facultativas que corroboran la comunicación lingüística. (Eco, 1986).

¹⁴ En el capítulo 5 trataremos estas subdisciplinas con más profundidad.

formalizados¹⁶, las lenguas escritas, alfabetos ignorados, códigos secretos, las lenguas naturales¹⁷, las comunicaciones visuales, la estructura de la narrativa, los códigos culturales¹⁸, los códigos y mensajes estéticos, la comunicación de masas y la retórica.

“Toda cultura es comunicación y existe humanidad y sociabilidad solamente cuando hay relaciones comunicativas” Umberto Eco (1986: 23). Esta máxima expresa de una manera sencilla la relación que establece la semiótica entre lengua y cultura y justifica su consideración dentro de nuestro estudio. Todos los fenómenos culturales están regulados por principios sociales y culturales; es así como se comprende la relación que existe entre la semiótica y las disciplinas analizadas anteriormente en donde la primera se sitúa como una teoría general o de partida, López García (2000:56). La semiótica trata de establecer y definir puentes entre distintas lenguas y culturas, entre distintos códigos semióticos de representación y comunicación, presentes en los diferentes tipos de cultura. También trata de poner límite a las propuestas de aprendizaje de lenguas, culturas, conceptos o procedimientos, desde el contexto, la perspectiva acordada y las finalidades y tareas acordadas por los miembros que en ellas participan, González Landa (2004:122).

Para terminar esta visión de conjunto, decir nuevamente que todas estas disciplinas expuestas han revolucionado el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus aportaciones han contribuido a concebir y a crear nuevas aplicaciones pedagógicas que en un principio eran inimaginables. A partir de estas contribuciones las relaciones lengua-cultura en la enseñanza de lenguas ha quedado establecida. Los nuevos parámetros, diferentes a los lingüísticos,

¹⁵ Eco (1986:13) “Este sector se escinde en dos zonas distintas:... sistema de índices naturales por medio del cual se individualiza el síntoma... sistema de expresiones lingüísticas por medio de las cuales los pacientes de medios y civilizaciones distintas suelen denunciar verbal o cinésicamente un síntoma.

¹⁶ Un ejemplo es el lenguaje morse.

¹⁷ El lenguaje coloquial es un claro ejemplo de lengua natural.

¹⁸ Entendidos como un sistema de valores y comportamientos.

han dado como resultado una nueva forma de entender y de aplicar el estudio del lenguaje. Ahora es más dinámica e interdisciplinar. Dinámica porque los nuevos elementos introducidos son susceptibles de cambios, e interdisciplinar porque tiene en consideración multitud de disciplinas afines a la lingüística y que, como acabamos de ver, ejercen su influencia en la didáctica de lenguas.

Una vez que estas ciencias irrumpen en la didáctica de lenguas extranjeras creando nuevos planteamientos pedagógicos, surgen cuestiones desconocidas hasta ese momento. Una de ellas es la nueva definición de cultura como requisito imprescindible para poder clarificar su relación con la lengua, vinculaciones inexistentes hasta ese momento que, sin embargo, a partir de ahora, se constituirán como elementos imprescindibles para establecer el diseño de la nueva didáctica.

En el siguiente epígrafe abordamos esta cuestión al objeto de ofrecer una definición del término cultura que se acerque lo más posible a la realidad del momento actual. Para ello, iremos revisando diferentes definiciones expuestas por parte de especialistas e investigadores que han definido el término “cultura” desde diferentes ópticas.

2.2 DEFINICIÓN DEL TÉRMINO CULTURA

Fijar una definición del término cultura resulta una tarea ardua y difícil debido principalmente a dos factores: el primero de ellos se trata de la multitud de disciplinas que confluyen en su estudio. El segundo es que, desde su aparición, este término ha sufrido y continúa sufriendo múltiples cambios en su definición. Estos dos factores han hecho que, hoy en día, podamos encontrar infinidad de definiciones¹⁹. Algunas se contradicen entre sí y otras olvidan

¹⁹ “Krober, A.L. y Kluckhohn, C. (1952): Culture. A critical Review of Concepts and Definitions. Harvard University. Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology Papers, vol. 47, núm. 1, Cambridge.

elementos importantes en su descripción.

Para tratar el tema, hemos creído conveniente seguir los pasos marcados por López García (2000) a la hora de definir lo que es cultura. Según esta especialista, “se pueden establecer tres grandes líneas de definición del fenómeno cultural, dependiendo de la perspectiva que adoptemos a la hora de hacer un análisis de conjunto...aunque en la base de todas las definiciones existan intersecciones y puntos comunes”. López García (2000:98): la línea antropológica, la sociológica y la pedagógica.

Ambos autores llevaron a cabo un inventario de las definiciones de cultura desde su aparición en textos de pensadores sociales”. Citado en García, García (2004): “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas, Redele nº 0, marzo 2004, disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/garcia.shtml>. Dos de los últimos estudiosos del tema son: el norteamericano Weaver cuya teoría compara la cultura a un iceberg o el danés Hofstede para quien los elementos que integran la cultura son como las capas de una cebolla.

2.2.1 La línea antropológica

El primer antropólogo que definió de forma antropológica el término cultura y que supuso el punto de partida para su historia, fue Edward B. Tylor (1832-1917) y la definió de este modo, Tylor (1871:29):

“La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.

A Tylor le siguieron autores como el norteamericano Boas (1848-1952) que, junto con algunos de sus discípulos como son Sapir²⁰, Benedict o Mead, introdujeron conceptos más actualizados para el estudio de la cultura. Una de las consecuencias de estas innovaciones es que los antropólogos comenzaron a apoyar sus aportaciones teóricas con el trabajo de campo. Así fue como se creó una metodología basada en la observación directa de las comunidades objeto de estudio. Estos estudios pioneros sentaron las bases de futuras investigaciones relacionadas con la didáctica de la lengua.

A comienzos del siglo XX y siempre dentro de la línea antropológica, surge el *funcionalismo* como línea de investigación de la cultura. Sus aportaciones a la lingüística y a la enseñanza de lenguas fueron notables. Malinowski (1931:91) fue su principal representante y su definición de cultura resume el punto de partida del *funcionalismo*:

²⁰ Fundador de la etnolingüística.

“La cultura consta de la masa de bienes e instrumentos, así como de las costumbres y de los hábitos corporales o mentales que funcionan directa o indirectamente para satisfacer las necesidades humanas”.

Otra corriente aparecida en el siglo XX y que se ocupa de la definición de cultura es el *estructuralismo*, liderada por el belga Claude Lévi-Strauss (1998) con su obra principal *Las estructuras elementales del parentesco*. (Duranti, 1997:33. Citado por Trujillo, 2006: 25) resume la idea que esta corriente posee de lo que es cultura:

“[...] el estructuralismo antropológico define las culturas como sistemas semióticos que permiten analizar la cultura penetrando en sus dicotomías fundamentales, dicotomías que a su vez están basadas en la estructura del cerebro humano. Estas dicotomías son mediadas y superadas en cada cultura por un tercer elemento, que permite establecer nuevas oposiciones binarias en lo sucesivo”.

Todos estos estudios antropológicos en los que se estudia la cultura a partir de los comportamientos observados en pequeñas comunidades y tribus, nos han dejado definiciones de cultura que enlazan muy bien con nuestro cometido. Nos servimos de ellas para tratar el tema cultural de una manera efectiva en nuestras clases. Una de las definiciones más conocidas por su carácter social y universal, es la que nos proporciona el antropólogo americano Marvin Harris ²¹(1990:20) para quien cultura es:

“[...] el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” (es decir su conducta).

²¹ La obra de Marvin Harris se ha convertido en referente imprescindible en el estudio de la cultura. En su concepto de cultura es importante señalar que los hábitos a los que se refiere son aprendidos por el simple hecho de vivir en grupo. En la bibliografía de Trujillo (2006) se pueden encontrar varias de sus obras más destacadas.

A la que podríamos añadirle la tesis de otro antropólogo, Porcher (1986:13) para quien:

“Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”.

Para completarlas, Miquel y Sans (1992:16) añaden:

“[...] la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.”

En un trabajo posterior Miquel (2004:513) especifica más el término y nos ofrece la siguiente definición:

“[...] es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada”.

Estas definiciones de base antropológica, encierran en su conjunto toda la serie de contenidos culturales que hay que llevar al aula. Por otra parte, nos incitan a reflexionar y a tener en consideración planteamientos didácticos referentes al tratamiento de la cultura en clase ya que parecen ser las más apropiadas para llevarlas al entorno del aula. De ahí que nuestro estudio se haya apoyado en estas tres aportaciones de los autores citados.

2.2.2 La línea sociológica

Por su parte, los sociólogos durante el siglo XX comenzaron a aplicar los mismos métodos que los antropólogos aplicándolos a las sociedades modernas. De esta manera, sus trabajos ayudaron a completar la definición del término que estamos tratando.

En la línea *mentalista*²² que define la cultura como un *código conceptual* (sistema de conocimientos y creencias compartidas del cual se sirven las personas para instaurar sus percepciones y experiencias y reaccionar), situamos a (Goodenough, 1964:36. Citado por Byram, 1992: 113)²³ para quien la cultura de una sociedad consiste en:

“La cultura de una sociedad está constituida por todo lo que hay que conocer o creer para comportarse de manera aceptable a los ojos de los individuos que forman parte de ella. La cultura no es un fenómeno natural; no está hecha de cosas, de comportamientos o emociones. Se trata más bien de una manera de organizar esos elementos. Es la forma de las cosas que las personas poseen en su cabeza, sus modelos de percibir, de relacionar y de interpretar esos elementos mentales”.

La cultura así definida es un saber compartido y negociado por los miembros que la componen. Esta definición viene completada por otro especialista (Geertz 1975:89. Citado por Byram, 1992:113)²⁴, que destaca el carácter sistemático y la herencia como dos características propias de la cultura al afirmar:

“Una estructura -transmitida históricamente- de significados encarnados en símbolos, un sistema de ideas heredado y expresadas de forma simbólica, a través del cual los

²² (Vivelo 1978, 167. Citado por Iglesias Casal, I. 2003: 8).

²³ La traducción es nuestra.

²⁴ La traducción es nuestra.

hombres comunican, perpetúan y divulgan su saber que concierne a las actitudes hacia la vida”.

Otros representantes de esta línea son el sociólogo Vander Zander, el psicólogo Robert Feldman o el sociólogo Bruce J. Cohen (Iglesias Casal, 2003:8). Para todos ellos la cultura se convierte en un sistema de ideas y pensamientos (el *código conceptual*) que las personas utilizan para conocerse y para actuar.

Fernando Poyatos (1994:25), en su obra *La comunicación no verbal*, nos ofrece una definición que se podría clasificar como totalista²⁵:

“La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros”.

Si unificamos la idea de los *mentalistas* con los *totalistas* estaremos en grado de definir cultura como: un conjunto de hábitos y valores adquiridos que se transmiten de unas generaciones a otras, que van evolucionando con el paso del tiempo y que entre sí construyen una cultura única que la distingue de otras culturas pertenecientes a diferentes grupos humanos.

Con todas estas definiciones podemos comprobar que tanto la antropología como la sociología han dotado de múltiples significados a lo cultural. Los matices diferentes que ha ido adquiriendo el término se deben a las diferentes escuelas de pensamiento en las que se asientan.

²⁵ También hay que situar en esta línea al antropólogo Tylor citado anteriormente.

2.2.3 La línea pedagógica. Enseñanza lengua cultura

La importancia del estudio del elemento cultural en la didáctica de lenguas extranjeras la podemos señalar en los años 70 del siglo XX. Sin embargo, fue a partir de los 80 cuando tomó auge. Lo primero que hubo que hacer fue definir el concepto. Es así como comenzó la tercera de las líneas de investigación marcadas por López García (2002), se trata de la línea pedagógica.

Según señala Trujillo (2006:35), en la didáctica de lenguas la cultura ha adquirido tradicionalmente dos significados. Uno es el denominado *cultura formal* o *cultura con C*, que abarcaría artes como la historia, la literatura, en general los grandes logros de una comunidad. Y otro, el llamado *cultura profunda* o *cultura con c* o *cultura popular*, que incluiría las costumbres, las tradiciones y las maneras de sentir y de actuar de una comunidad que contribuyen a mantener el grupo cohesionado.

Ligados a estos significados, en el año 1992 en la desaparecida revista *Cable*, Miquel y Sanz publicaron su propia clasificación. Estas autoras dividen la cultura en tres compartimentos con sus correspondientes fenómenos: La Cultura con mayúsculas, la cultura (a secas) y la kultura con k. La cultura (a secas) estaría compuesta por: cultura para aprender, cultura para actuar y cultura para interactuar comunicativamente. Se refiere a *un estándar cultural*, conocimiento que poseen los miembros de esa comunidad para interactuar correctamente en todas las posibles situaciones de comunicación. En palabras de las autoras: “la "cultura a secas" abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido”, Miquel y Sanz (1992: 18).

A partir de los conocimientos adquiridos en esta categoría se podrían obtener los correspondientes a los llamados “*dialectos culturales*” que son *la kultura con k* y *la Cultura con mayúsculas*. El primer término se refiere a la

cultura que hay que saber para comprender determinados contextos y actuar en consecuencia. Por ejemplo, saber adaptarse al lenguaje y a las formas de interactuar con un interlocutor juvenil. La *Cultura con mayúsculas* se identifica con la definición tradicional de *cultura formal*. No podemos dejar de mencionar que estos “*dialectos culturales*” al contrario de lo que ocurre con la *cultura* (a secas) no siempre son compartidos por todos los miembros que forman el grupo. Por último, decir que las autores apuntan que los tres compartimentos en los que han dividido el concepto, no son inamovibles sino que se interrelacionan entre sí.

Son muchos los estudiosos que se han dedicado a la integración del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Autores estadounidenses como H. Seelye, J.M. Valdés, C. Kramsh; alemanes como D. Buttjies; ingleses como M. Byram y Loveday o franceses como L. Porcher y G. Zaraté son algunos de los representantes más conocidos de este movimiento²⁶.

Nos serviremos de las aportaciones acerca del conjunto formado por lengua, cultura y didáctica propuestas por varios de los autores citados. Entre las más significativas figura la de Michael Byram cuyas aportaciones son de un gran valor para nuestro estudio. Las investigaciones realizadas por este profesor y recogidas en Byram (1989)²⁷ nos dan una idea del exhaustivo trabajo que ha realizado en este campo. Sus resultados nos ofrecen una visión global sobre las relaciones entre lengua, cultura y didáctica al formar un conjunto de parámetros para el análisis. Utilizaremos estas deducciones para guiarnos en la proyección didáctica que pretendemos dar a nuestro estudio.

Uno de los trabajos citados por Byram (1992:98) es el de R. Willians (1965) quien defiende tres dominios o categorías que concuerdan con los tres

²⁶ A lo largo de nuestra investigación haremos referencia en varias ocasiones a sus trabajos de investigación debido a la relación que establecen entre lengua y cultura aplicada a la enseñanza de L2/LE.

²⁷ Nosotros utilizamos la versión en francés del año 1992 y que recogemos en la bibliografía.

campos de investigación de fenómenos culturales: la primera hace referencia al dominio de *lo ideal* donde la cultura te lleva a un estado de perfección humana, la segunda categoría se refiere al dominio de *lo documental* donde la cultura está formada por un conjunto de producciones intelectuales y creativas donde se encuentran el pensamiento y la experiencia humana. Por último, la tercera categoría que engloba el dominio de *lo social* donde podemos encontrar el conjunto de creencias y saberes que pertenecen a una sociedad en concreto y sobre la cual actúan sus miembros.

Si nos adentramos en el terreno de la enseñanza y nos acercamos a su realidad, tenemos que, en especial la tercera de estas tres categorías mencionadas (el dominio de lo social) contiene diferentes tipos de dominios. Vez, Guillén y Alario (2002:125) los llaman *saberes* y los recogen clasificándolos de este modo: Un *saber cultural*, un *saber-hacer cultural comportamental* y un *saber-ser cultural*". El primero de ellos es consecuencia del aprendizaje social o personal y son los conocimientos del mundo (historia, literatura, geografía, etc.) y los socioculturales (actitudes, costumbres, etc.). El segundo se refiere al saber comportarse y gestionar de forma adecuada determinadas situaciones, ejerciendo el papel de intermediario cultural. Por último, el *saber-ser cultural*, trata las actitudes particulares de los individuos hacia la nueva cultura; modos de actuar que afectan a él mismo y al grupo.

Para Kramsch (1998:8) existen tres capas de cultura: *la capa social* (pensamiento y formas de actuar que comparten todos los miembros de una misma comunidad discursiva, *la capa histórica* (producciones de un grupo social que les representan a sí mismo y a otros) y *la cultura de la imaginación* (que gobiernan las acciones y las decisiones de la gente). Esta autora considera que la cultura no sólo se basa en el conocimiento compartido, sino también en las reglas compartidas de interpretación y que estarían incluidas dentro de la capa denominada *capa social*.

Siguiendo esta línea, otra de las aportaciones nos la ofrece el antropólogo y lingüista italiano (Duranti 1997:23-50. Citado por Trujillo 2006:38-

39), quien revisa seis teorías sobre las relaciones entre lengua y cultura: La cultura frente a la naturaleza (visión de la cultura como algo aprendido de generación en generación); la cultura como conocimiento (teniendo en cuenta a Goodenough, la cultura sería todo aquello que las personas deben saber crear para poder interactuar correctamente dentro de una sociedad); la cultura como comunicación (la cultura es una representación del mundo y se enriquece a través de historias, descripciones, mitos, etc.); la cultura como sistema de mediación a través de la cual los humanos se relacionan; la cultura como un sistema de prácticas en el cual se establece una relación entre el conocimiento y la acción; por último, la cultura como un sistema de participación en el que, a través de las prácticas se comunican ideas.

Miquel (2004:515) señala que, si entre las muchas definiciones de cultura que se han venido sucediendo a lo largo de estos últimos años, revisáramos las definiciones propias de una visión antropológica o etnográfica, que parecen ser las más apropiadas para llevarlas al entorno del aula, podríamos observar que coinciden en varios puntos:

1. La cultura es un sistema integrado donde cada elemento se relaciona con los demás y crean un todo.
2. La cultura es un código simbólico, que aproxima a los miembros del grupo y facilita la comunicación.
3. La cultura es arbitraria y es el resultado de una convención.
4. La cultura es compartida por los miembros de su comunidad. No existe cultura si sus miembros no comparten sus patrones de comportamiento.
5. La cultura se adquiere con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo, hasta que termina el proceso de socialización.
6. La cultura es taxonómica y todos sus miembros se sirven de las mismas categorías.
7. La cultura se pone de manifiesto en distintos niveles de conocimiento, y

por ello en ocasiones es difícil de detectar.

8. La cultura tiene una gran capacidad para adaptarse.

En este trabajo nos suscribimos a esta línea antropológica y etnográfica, caracterizada por proponer un concepto de cultura global en el que quedan establecidas y fijadas las relaciones entre lengua, cultura y pedagogía.

Por consiguiente y para concluir con este apartado tenemos que decir que, aunque se haya convertido ya en un lugar común, en la actualidad lengua y cultura son un todo indisoluble porque todo acto de lengua aparece emparejado a una dimensión social y cultural. Algo que reflejan muy bien las ideas del antropólogo Lévi-Strauss (1958:78-79) para quien “la lengua es producto de la cultura”, “la lengua forma parte de la cultura” y “la lengua es condición de la cultura”.

2.3 LOS CONTENIDOS CULTURALES

Una vez definido el concepto de cultura el siguiente paso consiste en determinar los contenidos que la componen y que el alumno tiene que llegar a dominar. Definirlos se ha convertido en uno de los temas más debatidos en la didáctica de lenguas extranjeras.

Para responder a las preguntas planteadas en el párrafo precedente, vamos a tener en cuenta las definiciones expuestas por las tres líneas de investigación sobre el concepto de cultura tratadas en el epígrafe anterior. Lo primero que observamos es que, tanto antropólogos como sociolingüistas y pedagogos tienen en consideración varios campos temáticos de análisis que comparten las culturas objeto de estudio. No en vano todas estas ciencias se

ocupan de estudiar la realidad desde diferentes enfoques. Con respecto a esta afirmación, López García (2000: 215)²⁸ nos dice lo siguiente:

“[...] el conocimiento cultural, tal cual se define, debe estar vinculado a la antropología, a la sociología y a la semiología, como disciplinas adyacentes a la lingüística y, por extensión, debe ser tratado desde los enfoques antropológico, sociológico, semiológico e histórico del lenguaje.

El repertorio de contenidos culturales de López García (2000) merece especial atención por tratarse de un documento muy completo, muy bien estructurado y que refleja, a través de sus contenidos y comentarios, el concepto de cultura que nosotros defendemos. En esta colección de contenidos están incluidos la mayoría de los elementos necesarios para ofrecer una visión, lo más acertada posible, de lo que hay que aprender para hacerse con la cultura de otra lengua. No obstante, tal y como señala la autora, existen diferentes objeciones a esta clasificación debidas entre otras a la naturaleza mutante de los contenidos o a la combinación necesaria de incluir objetivos lingüísticos y no lingüísticos.

La propuesta de López García (2000:222-226) toma como base la secuencia de nueve áreas temáticas o categorías realizada por M. Byram y C. Morgan (1993) y completa el esquema seguido por éstos para ofrecernos una clasificación pormenorizada de los contenidos culturales integrados por: marcas de identidad y grupo/s social/es, interacción social, socialización y círculo familiar, creencias, comportamientos y costumbres, instituciones sociopolíticas, historia nacional, geografía nacional, herencia cultural, estereotipos y símbolos de significado cultural. Todos y cada uno de estos campos poseen una serie de elementos cuyo estudio se convierte en requisito imprescindible para llegar a hacernos con la nueva cultura.

²⁸ Para saber más sobre las diferentes clasificaciones de los contenidos culturales a partir de los años 80, léase López García (2000: 211-214)

En la enseñanza de ELE uno de los primeros documentos en los que aparece una lista de contenidos culturales fue el Instituto Cervantes. En la primera versión de su *Plan Curricular* (1994) y bajo la denominación de *contenidos socioculturales*, aparecen tres secciones que configuran el apartado denominado “Lengua, Cultura y Sociedad”: la vida cotidiana, la España actual y temas del mundo de hoy.

Esta primera clasificación de contenidos sufrió una enorme transformación con la aparición en el año 2006 del nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Este nuevo documento, que utiliza como base las investigaciones realizadas por las distintas ciencias relacionadas con el lenguaje, la teoría de la educación (en especial el desarrollo del currículo), puesta en práctica en sus centros distribuidos por todo el mundo, y los trabajos que relacionan lengua y cultura, en general, junto a unidades de carácter sociocultural e intercultural, se ha convertido en referente imprescindible en la investigación y en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Entre sus aportaciones de mayor trascendencia tenemos que señalar el desarrollo de los Niveles de Referencia²⁹ para el español. El *Plan Curricular* (2006:9) se convierte así en una “guía para todos los enseñantes de español en el mundo, estableciendo niveles de conocimientos y referencias de capacidades”.

²⁹ Precisamente los Niveles de Referencia nos sirven de base para diseñar y desarrollar tanto la teoría como la práctica de los capítulos 6 y 7 de la presente investigación. En estos capítulos, como ya adelantábamos en el capítulo primero, nos centramos concretamente en el nivel B1 y nos servimos de los *objetivos fundamentales* descritos para este nivel. En concreto, indagamos en las propuestas para el desarrollo de las *habilidades y actitudes interculturales* sugeridas por distintos métodos, con el propósito de ofrecer una programación intercultural que dé cabida a los estudiantes sinohablantes.

2.3.1 Los contenidos culturales en el MCER

El documento en el que se fijan las líneas actuales sobre la dimensión de los contenidos culturales o socioculturales y la forma de proceder con ellos es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza*, y ha servido de base para la elaboración del PCIC (2006). Publicado por el Consejo de Europa en el 2001³⁰, este documento se considera el punto de conexión para la práctica de la didáctica de la lengua en toda Europa. Él mismo se autodefine como, MCER (2002:1):

“El Marco de Referencia Europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida”.

Las características propias de este documento como son: su vigencia, su carácter taxonómico e integrador, su perspectiva de una lengua orientada a la acción, su visión del alumno como un actor social, y otras muchas cualidades, han contribuido al hecho de que lo utilizemos como uno de los documentos esenciales en nuestra investigación. Comenzamos a trabajar con él desde este capítulo y lo estudiaremos y analizaremos a lo largo de toda la tesis con el objetivo de refrendar en todo momento nuestras actuaciones.

³⁰ En el presente estudio utilizamos la versión en castellano publicada en el 2002 por el Instituto Cervantes y la editorial Anaya y disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm.

El *Marco* delimita cuáles deben ser los contenidos de corte cultural que tienen que conocer los alumnos extranjeros. En el caso del español, Guillén Díaz (2004: 835) siguiendo sus preceptos, nos ofrece partir de la consideración que sitúa al estudiante en el punto principal; de este modo, las competencias generales individuales y las de carácter lingüístico propias de la persona, se convierten en los dominios principales a tener en cuenta a la hora de abordar los contenidos culturales³¹. Aparecen clasificadas bajo un conjunto de conocimientos y habilidades integrado por:

- a) un conjunto de saberes de cultura general (*conocimiento del mundo*), un saber *sociocultural* (*conocimiento sociocultural* de la sociedad y de la cultura de las comunidades de habla española) y una *consciencia intercultural* (conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada).
- b) Un *saber hacer*, donde aparecen las habilidades y las destrezas necesarias para llevar a buen término una situación comunicativa con interlocutores de otra lengua y cultura.
- c) Unos *factores de identidad personal* (*saber ser/estar con los otros*) en los actos comunicativos.

EL Marco los llama conocimientos socioculturales y los clasifica en siete epígrafes, MCER (2002):

1. *La vida diaria*; por ejemplo:

³¹Estos dominios en el MCER están clasificados dentro de los tipos de objetivos de enseñanza y aprendizaje bajo el epígrafe que lleva por título: *En función del desarrollo de las competencias generales del alumno*. (capítulo 6).

- comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa;
- días festivos;
- horas y prácticas de trabajo;
- actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

2. *Las condiciones de vida*; por ejemplo:

- niveles de vida diferentes (con variaciones regionales, sociales y culturales);
- condiciones de la vivienda;
- medidas y acuerdos de asistencia social.

3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:

- estructura social y relaciones entre sus miembros;
- relaciones entre sexos;
- estructuras y relaciones familiares;
- relaciones entre generaciones;
- relaciones en situaciones de trabajo;
- relaciones con la autoridad, con la Administración...;
- relaciones de raza y comunidad;
- relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:

- clase social;
- los diferentes grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales);

- riqueza (ingresos y herencia);
- culturas regionales;
- seguridad;
- instituciones;
- tradición y cambio social;
- historia: sobre todo, personajes y acontecimientos representativos;
- minorías (étnicas y religiosas);
- identidad nacional;
- países, estados y pueblos extranjeros;
- política;
- artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares);
- religión;
- humor.

5. *El lenguaje corporal*, convenciones que rigen dicho comportamiento como:

- gestos y acciones que acompañan a las actividades de la lengua: señalar con el dedo, con una inclinación de cabeza, con la mano, etc.;
- acciones paralingüísticas: lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, proxémica); uso de sonidos extralingüísticos en el habla; cualidades prosódicas; efectos paralingüísticos producidos por la combinación de tono, duración, volumen y cualidad de voz;
- características paratextuales: ilustraciones; gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.; características tipográficas: tipos de letras, intensidad, espaciado, diseño, etc.

6. *Las convenciones sociales*(por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:

- puntualidad;
- regalos;

- vestidos;
- aperitivos, bebidas, comidas;
- convenciones y tabúes en referencia al comportamiento y a las conversaciones;
- duración de la estancia;
- despedida.

7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:

- ceremonias y prácticas religiosas;
- nacimiento, matrimonio y muerte;
- comportamiento del público en representaciones y ceremonias públicas;
- celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

2.3.2 Los contenidos culturales en el PCIC

En lo referente a los contenidos culturales, la versión del PCIC del año 2006 supone un mayor y más exhaustivo tratamiento de los aspectos culturales con respecto al primer plan. En adelante, estarán clasificados en tres categorías: aspectos culturales, socioculturales e interculturales con contenidos generales sobre España y los países hispánicos, aspectos relacionados con las condiciones de vida, relaciones interpersonales o la identidad colectiva, así como destrezas y habilidades para relacionarse. Este nuevo replanteamiento surge como consecuencia de su *esquema conceptual* enfocado en dos grandes perspectivas: la primera es la de un *alumno como sujeto de aprendizaje* y la segunda se centra en *la lengua como objeto del aprendizaje* (con sus diferentes componentes; gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje). La perspectiva que se refiere al alumno distingue tres dimensiones: el alumno como *agente social*, PCIC (2006: tomo 1º p.33):

“La dimensión de agente social, que ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos”.

Como *hablante intercultural*, PCIC (2006: tomo 1º p.33):

“La dimensión del hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva”.

Y como *aprendiente autónomo*, PCIC (2006: tomo 1º p.34):

“La dimensión de aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo.”

El *Plan Curricular* considera al alumno el centro de toda planificación curricular y plantea sus Niveles de Referencia desde estos tres aspectos del alumno que se interrelacionan entre sí.

Para conocer los contenidos culturales que propone tenemos que manejar el inventario de *Referentes culturales* (IRC), junto con el de *Saberes y comportamientos socioculturales* (ISYCS) y el de *Habilidades y actitudes interculturales* (IHA). Los tres permiten a los aprendices de lenguas el acceso a una realidad nueva donde se desarrolla su competencia intercultural. El IRC está organizado en tres grandes apartados y se refiere a la realidad de España y de los países hispanos; se presenta bajo los epígrafes de: *Conocimientos generales de los países hispanos, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y productos y creaciones culturales*. A su vez, los contenidos aparecen inventariados en tres niveles de intervención diferentes: *fase de*

aproximación, fase de profundización y fase de consolidación; etapas que se repiten también en el ISYCS.

Referentes culturales. Inventario

<p>1. Conocimientos generales de los países Hispanos, clasificados en:</p>	<p>2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, divididos en dos:</p>	<p>3. Productos y creaciones culturales, en el que figuran:</p>
<p>1.1. Geografía física 1.1.1. climas 1.1.2. particularidades geográficas 1.1.3. fauna y flora</p> <p>1.2. Población</p> <p>1.3. Gobierno y política 1.3.1. poderes e instituciones del Estado 1.3.2. derechos, libertades y garantías 1.3.3. partidos políticos y elecciones</p> <p>1.4. Organización territorial y administrativa 1.4.1. demarcación territorial y administrativa. 1.4.2 capitales, ciudades y pueblos</p> <p>1.5. Economía e industria</p> <p>1.6. Medicina y sanidad</p> <p>1.7. Educación</p> <p>1.8. Medios de comunicación</p>	<p>2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios</p> <p>2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural</p>	<p>3.1. Literatura y pensamiento</p> <p>3.2. Música 3.2.1. música clásica 3.2.2. música popular y tradicional</p> <p>3.3. Cine y artes escénicas 3.3.1. cine 3.3.2. teatro 3.3.3. danza</p> <p>3.4. Arquitectura</p> <p>3.5. Artes plásticas 3.5.1. pintura 3.5.2. escultura 3.5.3. fotografía 3.5.4. cerámica y orfebrería</p>

1.8.1. prensa escrita		
1.8.2. televisión y radio		
1.9. Medios de transporte		
1.9.1. transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos.		
1.9.2. transporte urbano e interurbano.		
1.9.3. transporte por carretera		
1.10. Religión		
1.11. Política lingüística		

Fuente: PCIC (2006:363-395)

Por su parte, el ISYCS, también está organizado en tres grandes apartados que incluyen conocimientos basados en la experiencia, relaciones personales, organización social, etc. que se dan en una determinada sociedad. A diferencia del inventario anterior, los conocimientos de éste se circunscriben únicamente a España y no a los países de Hispanoamérica. No obstante, el PCIC ofrece la posibilidad de utilizar este esquema y utilizarlo en posibles estudios relacionados con otras culturas hispánicas. Los tres bloques se presentan bajo los epígrafes de: *condiciones de vida y organización social, relaciones interpersonales e identidad colectiva y estilos de vida.*

Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario

1. Condiciones de vida y organización social, clasificados en:	2. Relaciones interpersonales, divididas en tres ámbitos diferentes:	3. Identidad colectiva y estilos de vida, donde se incluyen:
<p>1.1. Identificación personal 1.1.1. nombres y apellidos 1.1.2. documentos e identificación</p> <p>1.2. La unidad familiar: concepto y estructura</p> <p>1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos</p> <p>1.4. Comidas y bebidas 1.4.1. cocina y alimentos 1.4.2. convenciones sociales y comportamientos en la mesa 1.4.3. establecimientos</p> <p>1.5. Educación y cultura 1.5.1. centros de enseñanza 1.5.2. biblioteca, museos y centros culturales</p> <p>1.6. Trabajo y economía</p> <p>1.7. Actividades de ocio hábitos y aficiones 1.7.1. hábitos y aficiones 1.7.2. espectáculos 1.7.3. actividades al aire</p>	<p>2.1. En el ámbito personal y público 2.1.1. relaciones sentimentales, familiares y de amistad 2.1.2. relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos 2.1.3. relaciones entre vecinos 2.1.4. relaciones con la autoridad y la administración 2.1.5. relaciones con personas desconocidas</p> <p>2.2. En el ámbito profesional 2.2.1. relaciones con los compañeros de trabajo 2.2.2. relaciones con clientes</p> <p>2.3. En el ámbito educativo</p>	<p>3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social 3.1.1. Configuración de la Identidad colectiva 3.1.2. participación ciudadana y pluralismo 3.1.3. minorías étnicas</p> <p>3.2. Tradición y cambio social</p> <p>3.3. Espiritualidad y religión</p> <p>3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros</p> <p>3.5. Fiestas, ceremonias y Celebraciones 3.5.1. fiestas populares 3.5.2. celebraciones y actos conmemorativos 3.5.3. ceremonias y ritos funerarios</p>

<p>libre</p> <p>1.7.4.deportes</p> <p>1.8. Medios de comunicación e información</p> <p>1.8.1. prensa escrita</p> <p>1.8.2. televisión y radio</p> <p>1.8.3. Internet</p> <p>1.9. La vivienda</p> <p>1.9.1. características y tipos</p> <p>1.9.2. acceso a la vivienda y al mercado inmobiliario</p> <p>1.10. Servicios</p> <p>1.10.1. instalaciones deportivas</p> <p>1.10.2. parques y zonas verdes</p> <p>1.10.3. mobiliario urbano</p> <p>1.10.4. mantenimiento y limpieza de espacios públicos</p> <p>1.10.5. protección civil</p> <p>1.11. Compras</p> <p>1.11.1. tiendas y establecimientos</p> <p>1.11.2. precios y modalidades de pago</p> <p>1.11.3. hábitos de consumo</p> <p>1.12. Salud e higiene</p> <p>1.12.1. salud pública</p> <p>1.12.2. centros de asistencia sanitaria</p> <p>1.13. Viajes, alojamiento y transporte</p>		
---	--	--

<p>1.13.1. viajes</p> <p>1.13.2. hoteles y alojamientos</p> <p>1.13.3. aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras</p> <p>1.13.4. transporte urbano</p> <p>1.14. Ecología y medio ambiente</p> <p>1.14.1. relación con la naturaleza y protección del medio ambiente</p> <p>1.14.2. parques naturales y rutas</p> <p>1.14.3. desastres naturales</p> <p>1.15. Servicios sociales y programas de ayuda</p> <p>1.15.1. atención a personas mayores</p> <p>1.15.2. atención al inmigrantes</p> <p>1.15.3. atención a personas sin recursos económicos</p> <p>1.15.4. atención a personas maltratadas</p> <p>1.15.5. ONG</p> <p>1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia</p>		
--	--	--

Fuente: PCIC (2006:399–444)

El último de esta serie de inventarios es el que lleva por título: *Habilidades y actitudes culturales*. Presenta una relación de procedimientos que permitirán al alumno acercarse a las culturas de España y de los países Hispanohablantes desde una perspectiva intercultural que abarca la comprensión, la aceptación, la integración, etc. de las bases culturales y

socioculturales comunes que comparten los componentes de las sociedades que se estudian. Se organiza en cuatro grandes bloques de contenidos.

Habilidades y actitudes interculturales. Inventario

1. Configuración de una identidad cultural plural	2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)	3. Interacción cultural	4. Mediación cultural
<p>1.1. Habilidades</p> <p>1.1.1. conciencia de la propia identidad cultural</p> <p>1.1.2. percepción de diferencias culturales</p> <p>1.1.3. aproximación cultural</p> <p>1.1.4. reconocimiento de la diversidad cultural</p> <p>1.1.5. adaptación, integración (voluntaria)</p> <p>1.2. Actitudes</p> <p>1.2.1. empatía,</p> <p>1.2.2. curiosidad, apertura</p> <p>1.2.3. disposición favorable</p> <p>1.2.4. distanciamiento, relativización</p> <p>1.2.5. tolerancia a la ambigüedad</p> <p>1.2.6. regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo..)</p>	<p>2.1. Habilidades</p> <p>2.1.1. observación</p> <p>2.1.2. comparación, clasificación, deducción</p> <p>2.1.3. transferencia, inferencia, conceptualización</p> <p>2.1.4. ensayo y práctica</p> <p>2.1.5. evaluación y control</p> <p>2.1.6. reparación, corrección</p> <p>2.2. Actitudes</p> <p>2.2.1. empatía</p> <p>2.2.2. curiosidad, apertura</p> <p>2.2.3. disposición favorable</p> <p>2.2.4. distanciamiento, relativización</p> <p>2.2.5. tolerancia a la ambigüedad</p>	<p>3.1. Habilidades</p> <p>3.1.1. planificación</p> <p>3.1.2. contacto, compensación</p> <p>3.1.3. evaluación y control</p> <p>3.1.4. reparación y ajustes</p> <p>3.2. Actitudes</p> <p>3.2.1. empatía</p> <p>3.2.2. curiosidad, apertura</p> <p>3.2.3. disposición favorable</p> <p>3.2.4. distanciamiento, relativización</p> <p>3.2.5. tolerancia a la ambigüedad</p> <p>3.2.6. regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)</p>	<p>4.1. Habilidades</p> <p>4.1.1. planificación</p> <p>4.1.2. mediación</p> <p>4.1.3. evaluación y control</p> <p>4.1.4. reparación y ajustes</p> <p>4.2. Actitudes</p> <p>4.2.1. empatía</p> <p>4.2.2. curiosidad, apertura,</p> <p>4.2.3. disposición favorable y flexible</p> <p>4.2.4. distanciamiento, relativización</p> <p>4.2.5. tolerancia a la ambigüedad</p>

Fuente: PCIC (2006:447-469)

En resumen y para concluir, diremos que estas dos últimas propuestas (la del MCER y la del PCIC), han conseguido fijar y asentar, en la enseñanza de lenguas extranjeras en general y en ELE en particular, la posición que, por derecho propio, le corresponde a la cultura. A través de la adecuada gestión en clase de todos estos *descriptores culturales*, el alumno de L2/LE va adquiriendo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje una adecuada competencia sociocultural, al mismo nivel que el resto de competencias y de forma paralela, que le servirá para familiarizarse con el contexto social y cultural de la lengua que está aprendiendo.

El análisis que el PCIC realiza desde la doble perspectiva de la lengua como instrumento de comunicación y el alumno como agente social, viene fundamentado por la naturaleza misma de la lengua como instrumento de comunicación. Por su parte, el Marco efectúa un enfoque centrado en la acción en el que esos mismos agentes realizan tareas para las que necesitan desarrollar todas sus competencias. Todo este conjunto supone un nuevo enfoque y ampliación de los objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los éxitos de este nuevo giro se han visto reflejados de forma inmediata en el alumno de L2/LE. Actualmente se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera a través del desarrollo de todas sus competencias y, al lado de la consideración de *agente social*, situamos la de el alumno como *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*. Para hacerse con estas tres dimensiones el estudiante, entre otras labores, necesita realizar paulatinamente el aprendizaje de los contenidos socioculturales de la lengua que estudia.

En la actualidad, ya no hay duda de que toda lengua está impregnada de cultura y que para comprender una hace falta estudiar también la otra. Sin embargo, lo que se pretende no es que el estudiante de una LE actúe de forma igual a la que lo haría un nativo, sino que, como afirman Miquel y Sanz (1992), todo estudiante tiene el derecho a tener el máximo de información sobre los

hechos culturales que caracterizan esa sociedad para poder elegir entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas.

2.4 FASES DE APROXIMACIÓN A LOS CONTENIDOS CULTURALES

El conocimiento de las fases o etapas por las que el estudiante atraviesa en su proceso de adquisición de los conocimientos culturales unido a la forma de abordar la cultura en clase, son requisitos imprescindibles a tener en cuenta para llegar a unir los contenidos culturales y la forma de enseñarlos y adquirirlos. Este hecho facilita una programación de contenidos culturales paralela a la de los contenidos de lengua. Sólo después de un proceso de descubrimiento de los significados, valores y prácticas que gobiernan una sociedad, a través de una adecuada programación de clase, los estudiantes estarán en grado de negociar y crear una nueva realidad conjunta con sus interlocutores.

En la obra anteriormente citada de Byram (1992:87-88) el autor, haciendo referencia a la obra de Buttjes (1982) apunta que éste destaca tres formas de aproximarse a la cultura: la primera de *orientación pragmática-comunicativa* que se da para resolver los problemas de comunicación lingüística, la segunda, denominada *comprensión ideológica*, consiste en ofrecer a los estudiantes una comprensión crítica de la comunidad objeto de estudio, y la tercera, que lleva por título *orientación hacia la acción política*, tiene por objeto profundizar en la noción de comprensión crítica de forma analítica³².

Byram (1992:92) afirma que existen dos maneras de enfrentarse a la nueva cultura. La primera de ellas consiste en hacerlo a través de la lengua del aprendiente y la segunda en integrar aprendizaje de la lengua y de la cultura,

³² La traducción es nuestra.

utilizando la lengua meta para fomentar la socialización de los alumnos. El primer caso no implica la familiarización total con la cultura meta (C2); por el contrario, en el segundo, lo que se pretende es abordar la competencia cultural partiendo del nivel cultural del alumno y transformarla en competencia intercultural. De tal modo que éste obtenga su propio punto de vista y se dé cuenta de la existencia de otras identidades étnicas y de otros fenómenos marcadores de fronteras. El objetivo último es el desarrollo de una toma de conciencia intercultural.

Ante este acercamiento, las reacciones pueden ser muy diferentes. Así lo recoge Bochner (1982). Citado por Byram (1992:153), para quien existen cuatro tipos de reacción experimentados por estudiantes durante su proceso de aculturación y que podrían considerarse como etapas del mismo: *efímeras*, *chovinistas*, *marginalizantes* y *mediadoras*³³. Las tres primeras producen efectos indeseables como por ejemplo la asimilación, mientras que la cuarta promueve el desarrollo personal y el pluralismo en la sociedad.

Dentro de esta línea de investigación podemos situar a López García (2000:235-239) para quien el proceso pasa por las siguientes fases:

- *Etapa de percepción inicial*: donde el observador captará todo lo que es diferente a su cultura, en especial los valores y fijará la base comparativa utilizando los esquemas cognitivos iniciales.
- *Etapa de generalización*: en esta fase el observador cuestionará los valores de la sociedad observada.
- *Etapa de reflexión*: caracterizada por las reflexiones personales y por la tipificación de los comportamientos individuales. Sus consecuencias pueden conducir al rechazo de los fenómenos culturales observados.

³³ La traducción es nuestra.

- *Etapa de conceptualización:* es la etapa en la que se aprecian y se juzgan las diferencias utilizando la razón y los sentimientos para acabar aceptándolas. Esta etapa se alcanza participando en contacto directo con la cultura objeto de estudio.

Si el estudiante consigue superar la cuarta fase, los nuevos conceptos adquiridos se sumarán a aquellos que ya poseía en su/s cultura/s de origen contribuyendo de este modo a la creación de un mejor entorno de entendimiento con *el otro*.

En resumen, de lo que se trata es de comprender el proceso natural de aprendizaje de un L2/LE y aplicarlo al aula, de forma que esta aplicación se realice de forma progresiva y suponga el menor trauma posible al alumno. Este proceso pasa actualmente por tener en cuenta la/s lengua/s y la/s cultura/s que aporta el alumno; integrarlas en el camino hacia la meta a conseguir de forma que, el resultado final sea la adquisición de la lengua y de la cultura objeto de estudio integrado por el bagaje lingüístico-cultural aportado por el alumno al inicio y enriquecido por las muchas aportaciones encontradas en el camino. Si conseguimos este objetivo estaremos en la línea marcada por el MCER.

Sin embargo, la cultura ha pasado por varias etapas hasta llegar al punto en el que se encuentra en la actualidad. En el siguiente apartado ofrecemos una visión de los caminos recorridos a lo largo de los métodos más significativos del aprendizaje de LE.

2.5 EL TRATAMIENTO DE LA CULTURA EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE ELE

El tratamiento de la cultura en los métodos y enfoques para el estudio de ELE ha sufrido múltiples variaciones hasta llegar a nuestros días. En los inicios de la historia de la didáctica de la lengua la cultura no iba asociada al estudio;

en la actualidad, ha pasado a ser considerado elemento indispensable que, junto con la lengua se complementan y hacen posible que se desarrolle la competencia comunicativa. Su propia evolución ha hecho que su estudio haya sido considerado de muy diferentes maneras por los diversos métodos y enfoques encargados de difundir las lenguas extranjeras.

En este apartado trataremos de resumir y dar cuenta de cómo los diferentes métodos para el estudio de la didáctica de lenguas extranjeras han presentado la cultura. El objetivo es encontrar el lugar apropiado para ésta, conseguir una didáctica de esta disciplina adaptada a los tiempos actuales y demostrar que la cultura es intrínseca a la enseñanza de la lengua. Perseguimos hacer un análisis de la evolución de los contenidos culturales desde su aparición en los primeros métodos hasta llegar a nuestros días. Para ello seguiremos el orden cronológico de aparición de las diferentes metodologías desde su aparición a finales del siglo XIX hasta la actualidad. El análisis más exhaustivo vendrá en la década de los 80 y 90 del siglo XX, época en la que se produjo la explosión del componente sociocultural con la aparición de los *métodos comunicativos*.

Antes de comenzar nuestra exposición conviene aclarar la diferencia entre *método* y *enfoque*. Términos que, como hemos podido comprobar a lo largo de nuestra investigación, aparecen con cierta frecuencia tratados como sinónimos.

En el glosario de la obra de Melero (2000:155-157) aparecen las siguientes definiciones:

“MÉTODO: siguiendo a Richards y Rodgers (1986), todo método de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera puede ser descrito a partir del análisis de sus tres elementos constitutivos: el enfoque [...], el diseño [...], y el procedimiento [...]”.

“ENFOQUE: teoría sobre la naturaleza de la lengua y sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua que constituye la base teórica y determina los principios metodológicos y las prácticas de enseñanza. En términos generales, el enfoque es un modo particular de entender la enseñanza y el aprendizaje”.

Nosotros nos adherimos a esta idea y definimos *método* como el conjunto de principios teórico-prácticos que sirven de fundamento para las actuaciones que se llevan a cabo dentro del aula. De esta forma tenemos ejemplos como el método de gramática-traducción o los métodos comunicativos con principios teórico-prácticos totalmente distantes entre sí.

Por lo que respecta al término *enfoque*, éste hace referencia a las diversas teorías sobre la naturaleza del lenguaje y al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Se refiere más al componente teórico del método. Así tenemos ejemplos como, enfoque estructural que es el enfoque adoptado por los métodos estructuralistas.

Una vez aclarado el contenido de estos dos términos, pasemos ahora a analizar el contenido cultural en los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras y más específicamente en la enseñanza de ELE.

2.5.1 La cultura en el método de gramática-traducción

Fue en el estudio de lengua clásicas como el latín y el griego (las llamadas lenguas muertas) a través de la literatura donde se produjo la primera aparición de la cultura en la didáctica de la lengua. Según Pérez Valverde (2002:80), se trataba de un tipo de literatura formada por textos de autores de prestigio que abarcaba una cierta diversidad de géneros dentro de un registro culto, desde las narraciones bélicas, pasando por el teatro y la poesía. *El método tradicional* también llamado *método de gramática y traducción*, que se desarrolló en el siglo XIX y que dominó la enseñanza de idiomas hasta mediados del siglo XX, Melero (2000:26), ha perpetuado este primer enfoque hasta llegar a nuestros días. Para este método, el conocimiento de la gramática y de sus reglas (normas que nos sirven para la traducción de una lengua a

otra) supone la base de la enseñanza. Posee una transmisión vertical del saber y su progresión es fija. El objetivo que se persigue con este tipo de cultura presentada a través de textos que contienen datos históricos y sociológicos es fundamentalmente el de informar.

Dentro de los *objetivos pragmáticos* perseguidos por este método Sánchez (2009:47) sitúa los siguientes:

- Centrar el aprendizaje lingüístico en textos literarios y en el lenguaje culto.
- Presentar textos de acuerdo a las reglas gramaticales excluyendo el resto.
- Presentar los valores culturales como implícitos e insertos en los textos presentados.
- Los objetivos lingüísticos y los valores culturales no se consideran como necesariamente interdependientes.

2.5.2. La cultura en el método directo ³⁴

Este método, nacido a finales del siglo XIX, recoge las numerosas pedagogías reformistas surgidas en esta época y se convierte en abanderado. La principal idea revolucionaria que introduce con respecto al modelo anterior es la de aprender un idioma mediante la práctica de la conversación, sin recurrir a la gramática y prescindiendo, en la medida de lo posible, de la lengua

³⁴ Este método ha recibido varios nombres; entre ellos figuran los siguientes: método antigramatical, método reformista, método racional, método natural, método concreto o método intuitivo (Melero, 2000:43).

materna. Podemos situar su inicio y su auge en los EEUU de principios del siglo XX donde oleadas de emigrantes, “en general con escasa cultura” (Sánchez, 2009: 50), necesitaban aprender lo más rápido posible un inglés, donde la lengua oral tenía absoluta prioridad, para poder integrarse en la sociedad. En este método no se percibe ninguna mención especial al tratamiento específico de la cultura que, como es lógico, aparece implícita en los materiales utilizados. Todas las actividades en conjunto giran en torno a la práctica oral; esto nos sitúa ante multitud de elementos culturales que, por otra parte, permanecen ocultos al no considerarse relevantes para obtener el fin propuesto que no es otro que el de reforzar la práctica comunicativa.

No podemos olvidar que, al igual que en su predecesor, sus bases científicas carecen de aval al no poseer ni una teoría sobre la naturaleza de la lengua ni sobre el aprendizaje de la misma para aplicar a su metodología, Melero (2000:42). El aprendizaje es inductivo por observación. El resultado es un modelo activo de enseñanza concebido como instrumento de comunicación, donde se desechan los textos literarios de la etapa anterior que servían de base para la difusión de la cultura y se sustituyen por acciones comunicativas usuales y cotidianas donde no se resalta el contenido cultural que pueda haber en ellas.

Entre los *objetivos pragmáticos* postulados por este método Sánchez (2009:60) señala dos:

- Circunscribir el aprendizaje a situaciones cotidianas.
- Utilizar un modelo de lengua similar al usado en el entorno familiar y coloquial, no el propio del ámbito culto o literario.

2.5.3 La cultura en los métodos estructuralistas

En la segunda mitad del siglo XX, en las décadas de los años 40 y 50, con la aparición de los métodos estructuralistas de base científica y centrados en la búsqueda de estructuras fundamentales de las lenguas, se producen cambios radicales en la enseñanza de idiomas. A raíz de su intervención en la Segunda Guerra Mundial y ante la necesidad de conocer idiomas como el chino, el japonés y el alemán, el gobierno de los EEUU encargó a un grupo numeroso de universidades la creación de programas didácticos dirigidos a la enseñanza de éstas y otras lenguas. El resultado fue el nacimiento de la escuela estructuralista norteamericana “desarrollada por L. Bloomfield en su obra *Lenguaje* (1933) [...] apoyado en la teoría conductista [...] representada por B.F. Skinner en su obra *Verbal Behavior* (1957)”, (Melero 2000: 61). Los métodos así creados poseían una perspectiva conductista de *repetición-corrección-refuerzo-asimilación* y se basaban en la repetición, la memorización y la fijación de estructuras lingüísticas determinadas por los lingüistas, no por los profesores. Estos especialistas obtienen sus recursos del contraste entre lenguas. La adquisición de la lengua se realiza a través de ejercicios de repetición, transformación y sustitución para crear hábitos lingüísticos; ejercicios que se convertirán en lo más representativo de esta nueva tecnología.

La primera versión didáctica estructurada de uno de los métodos más representativos de esta corriente, el método *audio-lingual*³⁵, vino de la mano del lingüista Robert Lado (1964)³⁶ quien sienta las bases de este método a través

³⁵ También denominado método audio-oral (Sanchez, 2009:69).

La variante europea a este método proviene de la escuela lingüística británica y añade al método *audio-lingual* el concepto de situación creando así el llamado *enfoque situacional* o *método estructural/situacional*, (Melero 2000:61). Otra variante es el método *estructuroglobal-audiovisual* (SGAV), desarrollado en Francia en la década de los cincuenta (Sánchez, 2009:86).

³⁶ Su obra titulada *Language teaching. A scientific approach*, sienta las bases de los postulados estructuralistas aplicados a la enseñanza de lenguas.

del análisis contrastivo en el que: la gramática se hace de una forma *deductiva*, los errores se corrigen inmediatamente para evitar malos hábitos y se hace hincapié en la lengua oral y en su pronunciación. Por primera vez en la historia de la didáctica de lenguas se tiene en consideración la importancia de los aspectos culturales que distinguen a los hablantes de una lengua. Todo esto viene arropado, contextualizado y presentado por medio de la tecnología cuyo máximo exponente es el laboratorio de idiomas donde se practican la comprensión auditiva y la pronunciación. Se empieza a considerar la importancia de la *comunicación no verbal* de la lengua y se tienen en cuenta las cuatro destrezas, escuchar, hablar, leer y escribir. Sin embargo, los diálogos y el discurso vienen presentados independientemente de todo contexto social, por lo que el componente sociocultural está bastante marginado durante el aprendizaje de la lengua y no tiene cabida directamente, (Santamaría, 2008:41). Las aportaciones que hicieron otras disciplinas lingüísticas fueron muy productivas y ayudaron a renovar los contenidos metodológicos pero se aplicaron, sobre todo, al campo de la gramática dejando de lado, una vez más, el componente sociocultural.

En resumen, los métodos de la segunda mitad del siglo XX seguían los principios estructuralistas del lenguaje donde el componente cultural no estaba presente por dos motivos: el primero porque el objetivo primordial era el dominio perfecto de la gramática y segundo, porque el aprendizaje de lenguas se hacía en el país de origen de los estudiantes. En estas circunstancias, el estudio de la cultura quedaba relegado a los niveles superiores donde se le preparaba al alumno “culturalmente” para poder afrontar los retos que supone la convivencia con la cultura objeto de estudio en el país de origen de la misma, (López García, 2000:247)³⁷.

³⁷ Para conocer un estudio más detallado sobre el contenido cultural en los manuales de ELE de los años 60 y 70, léase López García (2000: 255-274).

Para terminar, Miquel (2004:512) nos ratifica en el concepto analizado de una cultura sin ninguna relación con la lengua en la metodología tradicional y estructuralista. Estos enfoques ofrecen la visión de una cultura concebida como algo accesorio, adorno o ilustración. Colección de hechos y acontecimientos que contribuían a reforzar las visiones previas y superficiales de la cultura meta.

2.5.4 La cultura en los métodos comunicativos

Los métodos estructuralistas propugnaban la construcción correcta de hábitos lingüísticos, pero la comunicación no se llevaba a cabo. Por ello, durante los años 60 con el nacimiento del generativismo de la mano del lingüista Noam Chomsky³⁸, que se ocupa de los modelos psicológicos cognitivos, comienzan a surgir dudas sobre la base conductista en la que se apoyaban estos métodos. Vacilaciones procedentes de los lingüistas pero también de los profesores y de los estudiantes que constataban la poca efectividad de estos métodos al ver que, después de horas y horas de estudio, no podían comunicar. La consecuencia de todo ello fue la aparición en el panorama de la enseñanza de lenguas de métodos de corte más racional y cognitivo donde el aprendizaje de una lengua se comienza a ver como una actividad mental. Nos estamos refiriendo a los llamados *métodos comunicativos*³⁹ que insisten en analizar el contexto donde se realiza la acción comunicativa como parte del proceso para obtener la clave de su comprensión. Ya no es suficiente poseer el conocimiento lingüístico; las lenguas se aprenden para comunicarse con otros en situaciones reales. En este contexto y, de la

³⁸ En el capítulo 5 punto 5.1.4.2. nos ocupamos en profundidad de describir su *modelo innatista*.

³⁹ Entre estos métodos comunicativos o centrados en la comunicación Sánchez (2009) incluyó los siguientes: los programas nocional-funcionales del Consejo de Europa, el método comunicativo, el método natural, el método por tareas y el método basado en el contenido. El autor incluye también dentro de esta categoría un estudio del Marco común europeo de referencia.

mano de nuevas disciplinas como la psicolingüística, la etnolingüística, la sociolingüística y la pragmática⁴⁰, las relaciones entre lengua y cultura se hacen más patentes. Con el nacimiento de estos métodos los individuos pasan a ser considerados el eje central del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el acto comunicativo está compuesto de elementos lingüísticos y extralingüísticos. Estos últimos son por ejemplo: las intenciones comunicativas, los gestos, el entorno físico, la distancia física interpersonal, etc. Por consiguiente, la complejidad lingüística se observa en el uso del lenguaje, objetivo principal de una nueva disciplina que emerge con fuerza: la pragmática, que centrada en el paradigma de la comunicación, aportará nuevas ideas sobre la manera de concebir el aprendizaje de una lengua.

Asociado a la pragmática, uno de los nuevos conceptos que nace con fuerza en estos años es el de *competencia*⁴¹ (Chomsky: 1965) y *competencia comunicativa* (Hymes: 1972). Términos, en especial el segundo, que en adelante, servirá para englobar todo un conjunto de saberes necesarios para llevar a buen término los actos comunicativos y que marcará los objetivos a conseguir con la enseñanza de estos métodos basados en la comunicación.

Es en los manuales comunicativos aparecidos en los años 80⁴² donde se materializa los pasos a seguir para conseguir una adecuada *competencia comunicativa*. Su principal característica es la multidisciplinariedad visible en la variedad de recursos que se presentan a los alumnos. Entre estos materiales ocupa un lugar primordial el texto en el que no se descarta ningún tipo de lengua si ésta sirve para comunicar. Una de las innovaciones de estos métodos

⁴⁰ Disciplinas que trataremos más en profundidad en el capítulo 5.

⁴¹ Los conceptos de *competencia* y *competencia comunicativa* los vamos a tratar en profundidad en el siguiente epígrafe.

⁴² López García (2000) dedica el capítulo seis de su tesis doctoral al estudio pormenorizado del componente sociocultural en los manuales publicados en España en los años 80 y 90. Con anterioridad, Dolores Soler-Espiauba (1993) nos hace referencia a los contenidos culturales que reflejan los materiales para la enseñanza de ELE publicados en España hasta los años 90.

es que el alumno tiene que llegar a comprender el mensaje contenido en él, (Sanchez, 2009:115-123).

Melero (2000:103-104) nos resume los principios didácticos más generales presentes en una clase que sigue el Método Comunicativo de la siguiente manera:

- Proceso de aprendizaje orientado hacia los contenidos que sean significativos para el alumnado, contenidos que le ayudan a orientarse en un mundo nuevo y a desarrollar una nueva perspectiva de su propio mundo.
- Papel activo por parte del alumnado en su proceso de aprendizaje. Desarrollo de estrategias de aprendizaje y de criterios para la autoevaluación que le proporcionen una mayor autonomía.
- Variación en las formas de trabajar: individual, en parejas o en grupos, en función de las posibilidades del grupo, los objetivos y el proceso de aprendizaje.
- Cambio del papel del docente de protagonista a facilitador y estimulador de la cooperación entre los estudiantes y entre los estudiantes y el docente.
- Materiales abiertos y que se pueden usar añadiendo, omitiendo y modificándolos, teniendo en cuenta los objetivos y las necesidades del estudiante.

Toda esta declaración de principios comunicativos ha aportado una aproximación más utilitaria a la cultura. El componente sociocultural recoge muestras de todos los grupos sociales y su adquisición aparece ligada al aprendizaje de la lengua. Al mismo tiempo, por medio del desarrollo de algunas

de sus competencias, garantiza la totalidad del aprendizaje, Canale y Swain (1983).

Llegados a este punto, tenemos que decir que suscribimos este tipo de enseñanza que marcó los inicios de nuestra carrera profesional. La globalidad del aprendizaje que representa ha provocado que adoptemos sus principios y los adaptemos al aula. Hemos tomado este modelo como base de nuestra investigación que mana de sus principios; y hemos alcanzado nuevos objetivos en la enseñanza del componente sociocultural en los cuales aparecen implícitos. Para ello, hemos tenido en cuenta aquellas premisas que apuntan a la “democratización” de la enseñanza en el aula. Propositiones que se resumen en tres puntos esenciales:

- la intervención activa de los estudiantes en su propio proceso y autoevaluación;
- la consideración del profesor como orientador, guía o consejero;
- la extensa variedad de materiales comunicativos donde aparecen representados todos los grupos sociales.

Estos tres puntos en conjunto han cimentado las bases sobre las que se sustentan los principios de comunicación tal y como la concebimos hoy en día y que procuramos llevar al aula.

De retorno a los manuales comunicativos de los 80, si nos centramos en los contenidos culturales que en ellos aparecen podemos apreciar una nueva orientación pedagógica de tipo comunicativo. En España los primeros manuales comunicativos fueron realizados por el Equipo Pragma (E. Martín Peris, L. Miquel López, N. Sans Baulenas, T. Simóm Blanco y M. Topolevsky Blege) y llevaban por título *Para Empezar* (1983) y *Esto funciona A y B* (1985 y 1986). En las declaraciones de los objetivos de los manuales los autores

señalan que lengua y cultura son indisociables en su aprendizaje; forman parte de una misma realidad. Sin embargo, el tratamiento del componente sociocultural aparece marcado por la herencia cultural de métodos anteriores.

La consolidación del estudio de la cultura unido al de la lengua difundida por los métodos comunicativos, llegó en los años 90 con el desarrollo del *enfoque por tareas*; nacido para organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula y promover la comunicación real dentro de ella. Este método⁴³, cuyo máximo exponente es la realización de una tarea final⁴⁴ o proyecto por parte de los alumnos, presenta comunicaciones de la vida real en las que los miembros actúan de acuerdo a pautas y comportamientos que pertenecen a su grupo social y que difieren de las de otros grupos. Tareas que se han ido diversificando hasta tal punto que cualquiera de ellas, por muy aparatosa o extravagante que nos parezca, puede servirnos para introducir una realidad comunicativa. Además, vienen marcadas por un fuerte componente sociocultural.

Haciendo referencia a las palabras de Miquel (2004:514), el análisis comunicativo de la lengua aporta nueva luz a la idea de cultura que ahora se presenta como:

- una cultura de lo cotidiano que tiene en consideración aquellos elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;
- una parte de la competencia comunicativa que es imprescindible para conseguir una correcta actuación y adecuación lingüística y así comunicar de forma exitosa;

⁴³ Melero (2000:106) dice que no es ni un método ni un enfoque aunque el término *enfoque por tareas* se utilice ampliamente.

⁴⁴ La definición de tarea más acertada es la del profesor D. Nunan (1989:10, citado por Zanón, 1990:22) y que dice así: “[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

- un elemento asociado a la lengua.

Siguiendo el orden cronológico de aparición de las diferentes metodologías y situándonos en la actualidad, tenemos que hacer referencia a tres documentos ya mencionados. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994); el MCER, (2001), y el PCIC, (2006). Estos tres documentos, cuyos contenidos relacionados con la cultura ya hemos estudiado y analizado, han supuesto una auténtica revolución en el estudio del componente sociocultural aplicado al aula. El primero de ellos el PCIC (1994:27) valiéndose de los preceptos marcados por los *métodos comunicativos*, se propuso entre sus fines generales “promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen [...], colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios y en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional [...]”. De esta forma sentó las bases de los nuevos currícula de ELE centrados en el desarrollo de la capacidad comunicativa del alumno y en la promoción de la interculturalidad.

En el año 2001 apareció un documento que “analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas” (p.IX); el *Marco de referencia*, que nació con la idea de servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y de expresión oral y escrita de las lenguas dentro del contexto europeo. Para ello, establece una base para la elaboración de programas de lengua, manuales, etc. orientados hacia la comunicación y divide la enseñanza de una lengua en niveles progresivos que delimitan las capacidades de comprender, hablar y escribir que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles. Entre los objetivos que se propone están el de fomentar a los profesionales de la enseñanza y a los alumnos la reflexión a preguntas como: ¿qué hacemos cuando hablamos o cuando nos escribimos con otros?, ¿qué nos capacita para actuar de esta manera?, ¿cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva? o ¿cómo se realiza el aprendizaje de una lengua? (p.XI). Las

respuestas a estas preguntas las obtenemos del aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas basadas en la necesidad del estudiante de “desarrollar las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar” (p.XII). Por consiguiente, la propuesta de enfocarse en la acción de los alumnos propugnada en este documento ha dado como resultado el aprendizaje de los contenidos socioculturales de la lengua.

El tercer documento al que hacíamos referencia es el PCIC del año 2006; escrito de referencia obligatoria en la enseñanza de ELE. El *Plan Curricular* desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones propuestas por el MCER.

La obra aparece dividida en tres volúmenes que corresponden a cada uno de los niveles tratados (A1 y A2, B1 y B2, C1 y C2). Esta estructura se ajusta a los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas establecidos por el Consejo de Europa en el MCER. El texto describe y analiza el material lingüístico necesario para el estudio del español por parte de los hablantes de otras lenguas desde una doble perspectiva: la lengua como elemento de la comunicación y la consideración del alumno como agente social. La presentación del contenido de cada uno de los tres volúmenes sigue el mismo esquema:

- objetivos generales del nivel;
- doce inventarios de descriptores del material para realizar las actividades comunicativas especificadas en las escalas de descriptores de los niveles del *Marco*. Estos inventarios derivan de un análisis de los distintos componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje.

En los inventarios, como ya hemos estudiado, se incluye material lingüístico y no lingüístico (de carácter cultural y también el relacionado con el aprendizaje). El material no lingüístico está relacionado con la lengua y con las competencias generales que el MCER señala como categorías descriptivas de la lengua.

El tratamiento de la dimensión cultural es muy completo y aparece detallado en los inventarios referentes a España y a los países hispánicos. Todo este despliegue amplía el enfoque de los objetivos de la enseñanza de ELE y responde a un análisis actual de la lengua desde la perspectiva de la comunicación.

Para ilustrar todos estos modelos metodológicos que acabamos de analizar y ver el valor que le conceden a la cultura, hemos realizado un cuadro resumen. El resultado es el siguiente:

La cultura en los modelos metodológicos de la didáctica de las lenguas

MÉTODOS	CARACTERÍSTICAS
Tradicional	<p>Es en los textos literarios y de lenguaje culto donde aparece reflejada la cultura que se quiere transmitir cuyo único objetivo es el de informar.</p> <p>La cultura aparece en función de la gramática. De este modo los contenidos culturales se tratan en tanto en cuanto contienen elementos gramaticales.</p> <p>La presentación de estos contenidos es estática, fuera de contexto y muy teatral, de situaciones artificiales⁴⁵.</p>
	<p>Los elementos culturales aparecen como elementos para reforzar la práctica comunicativa sin recibir un tratamiento</p>

⁴⁵ Conclusiones a las que llega Soler-Espiauba (1994) sobre cómo se presentan los materiales relacionados con la cultura en este método.

<p>Directo</p>	<p>acorde a sus características.</p> <p>La cultura implícita en las acciones comunicativas usuales y cotidianas sirve de base para la difusión de la cultura. Se desechan los textos literarios de la etapa anterior.</p>
<p>Estructuralistas</p>	<p>Es la primera vez que se tiene en consideración la importancia de los aspectos culturales que distinguen a los hablantes de una lengua.</p> <p>Se empieza a considerar la importancia de la <i>comunicación no verbal</i> de la lengua.</p> <p>Los diálogos y el discurso vienen presentados independientemente de todo contexto social. De esta forma, el componente sociocultural aparece marginado durante el aprendizaje de la lengua. Es algo accesorio que sirve de adorno.</p> <p>No existe relación entre lengua y cultura.</p>
<p>Métodos comunicativos</p>	<p>Las relaciones entre lengua y cultura se hacen más patentes debido a la influencia ejercida por disciplinas como la psicolingüística, la etnolingüística, la sociolingüística y la pragmática. Todas influyen en los contenidos socioculturales y en su tratamiento.</p> <p>El componente sociocultural recoge muestras de todos los grupos sociales y su adquisición aparece ligada al aprendizaje de la lengua donde el individuo pasa a ser el eje central del aprendizaje.</p> <p>Se estudia una cultura de lo cotidiano que tiene en consideración aquellos elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes para conseguir una correcta actuación y adecuación lingüística y así comunicar de forma exitosa.</p> <p>La cultura aparece como un elemento asociado a la lengua.</p> <p>La finalidad de la nueva orientación pedagógica es la competencia-realización comunicativa y cultural.</p> <p>En el MCER los aspectos culturales aparecen divididos en tres enfocados en la acción de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento del mundo; • El conocimiento sociocultural; • El conocimiento intercultural. <p>En el PCIC las categorías reciben el nombre de: aspectos</p>

	<p>culturales, socioculturales e interculturales con contenidos generales sobre España y los países hispánicos. Aspectos relacionados con las condiciones de vida, relaciones interpersonales o la identidad colectiva así como destrezas y habilidades para relacionarse.</p> <p>Los aspectos culturales aparecen incluidos en inventarios. Existen tres: inventario de <i>Referentes culturales</i>, de <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> y de <i>Habilidades y actitudes interculturales</i>. Los tres permiten a los aprendices de lenguas el acceso a una realidad nueva donde se desarrolla su competencia intercultural.</p>
--	--

Para concluir, diremos que especialmente los dos últimos documentos que acabamos de tratar han causado una auténtica revolución en el mundo de la enseñanza de ELE. En este nuevo universo ya no es posible dissociar la cultura del aprendizaje de la lengua. Es más, las nuevas directrices marcadas por estos documentos de referencia van encaminadas al desarrollo de todas las lenguas y culturas presentes en el aula.

La relación existente entre lengua y cultura en el aprendizaje de ELE ha quedado patente a través del análisis que acabamos de realizar. Las distintas corrientes teóricas afines a la lingüística arrojaron sus tesis sobre la adquisición de la lengua; sus reflexiones provocaron la inclusión del estudio del componente sociocultural de la lengua como parte imprescindible para alcanzar la competencia comunicativa. Como hemos visto, en un principio los métodos no se hicieron eco de ello pero en la actualidad lengua y cultura aparecen como un todo indisoluble.

En el siguiente capítulo partiremos de esta base para definir conceptos nuevos surgidos de esta simbiosis. Términos como interculturalidad, multiculturalidad o pluriculturalidad. Nuestra idea es investigar la dimensión de los mismos y el tratamiento pedagógico que reciben con el fin de utilizarlos en nuestra propuesta final.

Como hemos afirmado al tratar la cultura en los métodos comunicativos, los conceptos de *competencia* (Chomsky: 1965) y *competencia comunicativa*

(Hymes:1972) irrumpieron con fuerza en la enseñanza de lenguas extranjeras. Supusieron el inicio de una serie de definiciones y conceptos, llevados a cabo por diversos especialistas en la materia, cuyos contenidos no han dejado de ampliarse. Sus aplicaciones didácticas no se hicieron esperar y comenzaron a aparecer en documentos oficiales y manuales comunicativos publicados desde finales de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. La importancia vital que la *competencia comunicativa* ha adquirido como conocimiento a alcanzar por el alumno para llegar a comprenderse con sus interlocutores, justifica la inclusión de su análisis en las siguientes líneas.

2.6 LAS COMPETENCIAS Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Para entender la noción de *competencia comunicativa* que se utiliza actualmente en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE tenemos que remontarnos a los inicios de la historia de la Lingüística. En esos inicios es donde se gesta su origen así como sus concepciones iniciales.

El primer término que apareció fue el de *competencia* y fue instituido por N. Chomsky; llegó al campo de la enseñanza de idiomas desde la Lingüística Generativa. Para Chomsky (1965:3), *competencia* es el conocimiento innato que el hablante tiene de su lengua y, *actuación* el uso real de esa competencia en situaciones concretas. En otros términos, la *competencia* se refiere al conocimiento de la gramática y de otros aspectos de la lengua, mientras que la *actuación* se refiere al uso concreto de la misma. El autor afirma que cada hablante u oyente *ideal* conoce las reglas que le permiten la construcción prácticamente ilimitada de las oraciones gramaticales posibles en su lengua. Las reglas, según el autor, constituyen un sistema –una gramática– y son finitas. El concepto de competencia propuesto por Chomsky es también denominado *competencia lingüística* por ceñirse al conocimiento gramatical, estructural.

En la actualidad el concepto de competencia chomskiano es rechazado, sin embargo, en su definición aparece parcialmente como parte de la competencia comunicativa, según se observa en los enunciados de muchos autores que se ocupan de este tema. Uno de ellos es Baralo (1998:14), quien define la competencia lingüística que forma parte de la competencia comunicativa del siguiente modo:

[...] conjunto de elementos léxicos y un sistema abstracto de principios y reglas que permiten producir y procesar todas las oraciones gramaticales de una lengua y reconocer las que no pertenecen a ella o están mal formadas.

Para Chomsky (1965), el objeto de estudio de la lingüística es la *competencia lingüística*, no toma en consideración ni la pragmática ni la semántica. Para él todos los aspectos relacionados con el uso de la lengua se encuentran en la *actuación*. Posteriormente, en el año 1980 reconoció que, además de la competencia gramatical existe también la competencia pragmática.

2.6.1 Competencia comunicativa según D. Hymes

El sociolingüista D. Hymes marcó la reacción al modelo estructuralista de Chomsky, para este autor la realidad lingüística de cualquier hablante oyente conlleva relaciones socioculturales, estados emocionales y psicológicos diversos. Partiendo de estas premisas, la actuación no debe ser considerada una representación imperfecta de la competencia y ésta no es un conocimiento exclusivamente gramatical. Excluir del análisis lingüístico elementos pragmáticos y semánticos significa estudiar solo parcialmente el fenómeno lingüístico.

Así pues, Hymes (1972) propuso una noción de competencia más amplia que su antecesor, la de *competencia comunicativa*. Para este autor, la

competencia no se circunscribe solo al conocimiento de las reglas gramaticales sino que va más allá de ello al considerar también la competencia contextual o sociolingüística. Esto es así porque un hablante competente conoce las reglas de la gramática y también sabe usarlas en determinados contextos. De esta manera el conocimiento pasa a formar parte de la competencia y no como en el concepto de Chomsky que se equiparaban. La *competencia comunicativa* de Hymes contiene factores como el hecho de que un conocimiento sea aceptable o apropiado y los iguala al factor de ser gramaticalmente correcto. El autor, al destacar la importancia de la relación lengua - uso, aún tratándose de una visión sociolingüística, hace referencia a los principios de la Pragmática. Cuatro son los componentes de la competencia comunicativa, a saber:

- 1) factibilidad –el grado de ser factible;
- 2) gramaticalidad –el grado en el que algo es formalmente posible;
- 3) el hecho de ser apropiado;
- 4) el hecho de aparecer en la realidad –el grado en el que algo se da en la realidad.

Estos componentes en su conjunto integran el conocimiento que se adquiere en el proceso de socialización por medio del desempeño de diferentes papeles sociales.

Ha habido muchos estudiosos que han complementado y matizado el concepto de Hymes en el marco de la Lingüística, la Psicolingüística y la Sociología entre otros, J. J. Gumperz o M. Saville-Troike. Sin embargo, nosotros nos centramos en aquellos que han adaptado el concepto de Hymes al campo de la enseñanza de idiomas. Estos autores son M. Canale y M.

Swain, J. Van Ek, L.E. Bachman, M. Celce-Murcia, Z. Dornyei y S. Thyrell. A ellos les dedicamos los apartados siguientes.

2.6.2 Competencia comunicativa según M. Canale y M. Swain

Los principios de la propuesta de competencia comunicativa defendida por Canale y Swain (1980:28-31) incluyen, entre otros, la comunicación basada en las interacciones interpersonales y socioculturales, las acciones humanas y el conocimiento del mundo. El modelo de competencia comunicativa de estos autores, junto con la categoría de subcompetencia discursiva que añade Canale en 1983, representó un significativo desarrollo que se impuso en el área de evaluación de enseñanza-aprendizaje de L2 durante una década. La competencia comunicativa, según estos autores, está compuesta por: *competencia gramatical*; *competencia sociolingüística*; *competencia estratégica* y *competencia discursiva*.

Componentes de la competencia comunicativa

Competencia comunicativa			
Competencia Gramatical	Competencia Sociolingüística	Competencia Estratégica	Competencia Discursiva

Fuente: (Canale: 1983)

La competencia gramatical propuesta por los autores incluye el conocimiento de todas las partes que la integran, es decir; el plano fonético-fonológico-ortográfico y el plano morfosintáctico y léxico-semántico, Gargallo (1999:32). Se trata de que el alumno conozca los elementos del sistema, de sus combinaciones y que los use.

La competencia sociolingüística es una habilidad relacionada con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural; implica conocer las normas sociales de la cultura que orientan el uso de la lengua y comprender el contexto social en el que la lengua es usada, es decir, tener nociones de todo aquello que le permitirá comportarse de forma adecuada desde un punto de vista sociocultural. De esta forma, la lengua, la cultura y la sociedad forman un conjunto en el cual todos los elementos se implican mutuamente. El resultado final es que es imposible mencionar el uno sin referirse a los otros.

La competencia estratégica es la que permite que un hablante compense, mediante comportamientos lingüísticos y no lingüísticos, las dificultades de la comunicación que se deben a la falta de competencia o a variables de actuación. En otras palabras, esta competencia consiste en el uso de estrategias de enfrentamiento que son usadas para compensar cualquier incorrección en el conocimiento de las reglas. Gargallo (1999) hace la distinción entre *estrategias de aprendizaje* (se trata del conjunto de habilidades que el estudiante de un ELE pone en marcha de forma consciente para agilizar el proceso de aprendizaje) orientadas al *proceso y estrategias de comunicación* orientadas al *producto*. El concepto de estas estrategias fue definido por Selinker (1972/1992) de la siguiente manera: “un sistema lingüístico sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el educto de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta”.

La última de las competencias, la discursiva se refiere a los recursos de cohesión y de coherencia que ayudan a construir el sentido del texto escrito o hablado. De modo que esta competencia permite que el interlocutor produzca textos unificados a partir de estos dos recursos fundamentales que deben ser compartidos por hablante/autor y oyente/lector. Esta competencia también incluye los recursos de adecuación (tipo de texto o discurso que corresponde a la situación de comunicación planteada) y corrección (uso del código en todos los planos de la descripción pragmalingüística), Gargallo (1999:37).

2.6.3 Competencia comunicativa según Van Ek

A las cuatro competencias de los autores anteriores, J. Van Ek (1986) añade la *competencia sociocultural* y la *competencia social*. El modelo de competencia comunicativa resultante aparece más detallado y refleja la atención concedida a las relaciones entre la lengua y las esferas de lo social y lo cultural. De este modo, tenemos ante nosotros una nueva competencia, la llamada *competencia sociocultural* que, unida al resto de competencias, conforman la totalidad del currículo de la enseñanza de lenguas.

Según Van Ek, uno de los objetivos principales de este currículo debería consistir en instruir al aprendiente para que éste aprenda a percibir y a valorar nuevas formas de llevar a cabo la interacción comunicativa; estas formas afectan a algunos componentes de la lengua como:

- elementos léxicos sin equivalencia semántica en la propia lengua;
- elementos léxicos cuyo sentido puede ser transferido erróneamente al propio contexto sociocultural;
- elementos no verbales de expresión o usos convencionales de la lengua en comportamientos rituales cotidianos.

Además, el autor incluye temas de tipo geográfico, histórico, económico, sociológico, religioso o cultural⁴⁶.

⁴⁶ Diccionario de términos clave de ELE. Competencia sociocultural. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

2.6.4 Competencia según L.F. Bachman

Bachman (1990) realiza una revisión del concepto de competencia comunicativa y la denomina *competencia lingüística*. La describe como un conjunto de componentes organizados alrededor de dos ejes: el *eje organizacional* y el *eje pragmático*. Los dos engloban diferentes conocimientos específicos y contienen factores estructurales de la lengua así como normas de uso de social.

El resultado es la siguiente clasificación: dentro de la competencia organizativa está la *gramatical* (similar a la de Canale y Swain) y la *textual*. El nivel textual es similar a la competencia discursiva de Canale aunque Bachman lo presenta más elaborado. Está compuesto por dos partes: *la cohesión* (se utiliza para señalar las relaciones semánticas en el texto) y *la organización retórica* que incluye la narración, la descripción, la comparación, la clasificación y el análisis del proceso. Por su parte, la competencia pragmática incluye la *competencia ilocutiva* (que decide si un enunciado es aceptable o no) y la *sociolingüística* (similar al concepto de Canale y Swain).

Otro concepto que introduce este autor es el de *habilidad comunicativa del lenguaje*. Esta habilidad presupone la competencia lingüística en interacción con otros elementos (el conocimiento del mundo que el hablante posee, estrategias de comunicación, el contexto de la situación comunicativa, además de los aspectos psicofisiológicos a través de los cuales ocurren las manifestaciones lingüísticas).

Seis años después de haber presentado su concepto de *competencia lingüística*, en 1996 junto con Palmer, Bachman introduce algunos cambios y divide la competencia pragmática en tres conocimientos:

1. Conocimiento léxico (antes incluido en la competencia gramatical);

2. Conocimiento funcional (antes llamado competencia ilocutiva: se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes);
3. Conocimiento sociolingüístico (igual que en el modelo anterior).

2.6.5 Competencia comunicativa según M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrell

Estos autores proponen un modelo de competencia comunicativa más completo y detallado que los anteriores⁴⁷ en el que el eje central es la *competencia discursiva*.

1. *competencia discursiva* (en la que se incluyen las áreas de: cohesión, coherencia, deixis y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos);
2. *competencia lingüística* (la gramática, el léxico, la fonología);
3. *competencia accional* (la pragmática, cercana al concepto de la competencia ilocutiva de Bachman);
4. *competencia sociocultural* (es más completa que en modelos anteriores);
5. *competencia estratégica* (aparte de las estrategias compensatorias, incluye las estrategias de control de contacto).

Existen muchas propuestas más de modelos de competencia comunicativa. Las nuevas teorías van introduciendo diferentes tipos de competencia; así por ejemplo Wilss (1988) nos habla de *competencia traductora*, Meyer (1991) de *competencia intercultural* y Celce-Murcia y

⁴⁷ Para saber más, véase, M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrell (1995).

Olshtain (2000) de *enfoque discursivo*. Dando lugar a conceptos como *competencia plurilingüe*, *competencia pluricultural* y *multicompetencia*, este último acuñado por Cook en 1992⁴⁸.

2.6.6 Competencias comunicativas del usuario según el MCER

El *Marco de referencia* define muy detalladamente las competencias como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Dentro de la *competencia comunicativa* definida como la capacidad que posee una persona para actuar por medios comunicativo-lingüísticos, se ocupa de especificar cada uno de sus tres componentes; el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se fundamenta en las teorías y en los logros de las diferentes áreas de la Lingüística: la *Lingüística Textual* (conceptos de cohesión y coherencia), la *Pragmática* (actos de habla, la ironía, la parodia), la *Lingüística Cognitiva* (concepto de guiones o escenarios). El concepto de *competencia comunicativa* queda dividido como sigue:

- a) *las competencias lingüísticas*: los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema;
- b) *las competencias sociolingüísticas*: las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad;

⁴⁸ La definición de estos conceptos la detallamos en el siguiente capítulo dedicado a la interculturalidad.

c) *las competencias pragmáticas*: el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos y el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

En el documento aparece también la noción de *competencias generales*, las cuales no se relacionan directamente con la lengua pero son necesarias para poder comunicarse en cualquier idioma. Estas competencias son cuatro y están formadas por: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender⁴⁹.

Utilizar los contenidos incluidos en la competencia del *saber* nos va a ser útil a la hora de realizar nuestra propuesta encaminada a ofrecer pautas para el diseño de programas y materiales que tengan en consideración todas las culturas presentes en la clase. Para ello, vamos a utilizar y poner en práctica el concepto de competencia cultural o sociocultural⁵⁰ que en ella aparece. Esto es así porque para poder comunicar de forma adecuada es necesario no sólo conocer los parámetros de la lengua, sino también, las normas sociales que rigen en cualquier comunidad. *La competencia cultural* se convierte así en una destreza más a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Podríamos definirla como, la capacidad de desarrollar el conocimiento necesario como para poder comprender el conjunto de códigos exclusivos compartidos por todos los miembros de una determinada comunidad. Ese conjunto de códigos compartidos se van

⁴⁹ En el siguiente capítulo explicaremos con más profundidad estas competencias ideadas en un primer momento por Byram (1995).

⁵⁰ (Guillén Díaz 2002:200. Citado por Santamaría, 2008:53) señala que el término "sociocultural" fue acuñado por Laborit (1973) y que se refiere a una comunidad que aparece definida por sus características ecológica, étnicas, lingüísticas y culturales.

adquiriendo de modo consciente e inconsciente cuando socializamos. De este modo y poco a poco, nos vamos identificando con una comunidad y convirtiéndonos en miembros suyos. Por eso, en el contacto con una cultura diferente a la nuestra, descifrar los códigos exclusivos compartidos por sus miembros nos permitirá conocer los principios que la gobiernan y comprender las formas de pensar y de actuar de nuestros interlocutores. Este es el trabajo que deban realizar los no-nativos para dar sentido a la lengua.

El concepto de competencia cultural o sociocultural se enmarca dentro de la denominada *competencia comunicativa*, que, junto a las demás competencias: *la competencia lingüística*, *la competencia pragmática*, *la competencia estratégica*, *la competencia sociolingüística* y *la competencia discursiva*, forman parte del conjunto de saberes integrados por conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos que el estudiante tiene que aprender a manejar para desenvolverse con soltura en situaciones comunicativas dadas en la lengua objeto de estudio.

A raíz de la publicación del *Marco* hemos comenzado a hablar de *competencia pluricultural*. Uno de los objetivos clave de la política lingüística del Consejo de Europa es fomentar el *plurilingüismo*. La forma de alcanzar este estado consiste en activar durante el proceso de aprendizaje de una tercera lengua los mecanismos, conocimientos y experiencias adquiridos a lo largo de los pasos de aprendizaje de otras lenguas aprendidas con antelación. De este modo, el individuo desarrolla una competencia comunicativa integrada por todas las experiencias lingüísticas y conocimientos que posee, los relaciona y los hace interactuar entre sí.

El *plurilingüismo* aparece englobado dentro de otro concepto mayor que es el *pluriculturalismo* que viene a ser lo mismo que el fenómeno anterior pero trasladado a la cultura. De tal forma que, la nueva competencia comunicativa adquirida por el individuo posee también relaciones significativas entre las distintas culturas estudiadas con antelación.

Por tanto, la *competencia pluricultural* aparece definida como la suma de diferentes competencias culturales adquiridas que el individuo interconexiona para facilitar el aprendizaje de la nueva cultura. Tradicionalmente se presentaba el aprendizaje de lenguas como la suma, en compartimentos distintos, de la competencia comunicativa de esa lengua más la competencia comunicativa de la lengua materna. Sin embargo, este concepto de *competencia pluricultural* según Zarate (2002:53) tiende a:

- Insistir en el plurilingüismo y a alejarse del tándem L1/L2;
- Analizar al individuo como sujeto plurilingüe y pluricultural; que se vale de todas esas lenguas y culturas de forma conjunta para interactuar;
- Al destacar las dimensiones pluriculturales propias de esta competencia no establece necesariamente puntos de unión entre el desarrollo de las capacidades ejercitadas al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo.

La política lingüística que lleva a cabo el Consejo de Europa en la actualidad, aparece materializada en diferentes documentos como el MCER, el Portfolio Europeo de las Lenguas⁵¹ o los Niveles de Referencia. El objetivo es promover el plurilingüismo y la pluriculturalidad.

Debido a ello, el tratamiento etnocéntrico inicial de los contenidos culturales se ha venido transformando hasta hoy día. En la actualidad, todos los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras procuramos promover en nuestras aulas la interculturalidad con la intención de potenciar

⁵¹ Documento promovido por el Consejo de Europa y destinado a contener el aprendizaje del idioma o idiomas, tanto dentro como fuera del aula, y las experiencias culturales de cada uno de nosotros. El portfolio se compone de: un "pasaporte lingüístico", una "biografía lingüística" y un "dossier". Su misión consiste en tener un registro personal y poder reflexionar sobre él.

en nuestros alumnos actitudes positivas hacia las otras culturas. Defendiendo la interculturalidad como método de aprendizaje, perseguimos que a la hora de tomar contacto con otras culturas, el individuo pueda desenvolverse adecuada y libremente. En el siguiente capítulo tratamos en profundidad este tema; para ello, entre otras cuestiones, tratamos la mejor manera de adquirir esta competencia y la forma más idónea de llevarla al aula.

LA INTERCULTURALIDAD Y SU TRATAMIENTO EN EL AULA

En este capítulo nos vamos a ocupar en profundidad de la *competencia intercultural*; su adquisición, su desarrollo y la forma más idónea de llevarla al aula. La primera cuestión que abordamos es el paso que se ha realizado en la didáctica de lenguas extranjeras desde la *competencia cultural* a la *competencia intercultural* a raíz de la publicación del MCER y del PCIC. Después de haber definido el término nos centramos en las fases, etapas, períodos, etc. que los estudiosos del tema han venido señalando como necesarios para hacerse con este tipo de competencia para pasar a continuación a analizar las sugerencias del MCER y las del PCIC para el desarrollo de la competencia que nos ocupa.

Al estudio de la interculturalidad se le llama *aprendizaje intercultural* y para que este aprendizaje sea efectivo se necesita formar buenos estudiantes interculturales y también buenos profesores interculturales. De ello nos ocupamos en el quinto epígrafe.

Para terminar este capítulo, en el último apartado nos hacemos eco de diferentes propuestas didácticas para desarrollar la competencia intercultural. En concreto estudiamos la tipología de ejercicios sugeridos, el contenido y los materiales utilizados.

Con todo, nuestro propósito es darle a nuestra propuesta un enfoque intercultural. Orientación centrada en la acción del alumno en sus tres dimensiones: *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*.

3.1 DE LA COMPETENCIA CULTURAL A LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Al modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) e integrado por cuatro competencias distintas: La *competencia gramatical*, la *competencia discursiva*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia estratégica*, le sigue el de Van Ek⁵² (1986) que suma la *competencia sociocultural* y la *competencia social* a las señaladas por los autores anteriores (Byram ,1995,2001). De esta forma tenemos una *competencia comunicativa* mucho más social y sociocultural, que promueve el interés por entender al “otro” en su lengua y en su cultura. Al mismo tiempo, concede a los participantes la facultad de aprender a pensar de forma diferente a como lo hacía antes y considera a todas las culturas presentes en el aula por igual. Todo esto forma la base de la *competencia intercultural*,

La *competencia comunicativa intercultural* o *competencia intercultural*, a diferencia de su predecesora la *competencia sociocultural*, da paso a un tipo de cultura más dinámica, menos estática, con aprendizaje cooperativo, basada en un conjunto de significados sociales en continuo cambio. Teniendo en cuenta los repertorios de los contenidos culturales propios de la *competencia sociocultural*, hemos pasado ahora a desarrollar una competencia analítica que toma como base la comprensión de las prácticas sociales y los valores culturales del “otro”. En palabras del profesor Barros (2006: 17):

“La competencia intercultural implica un proceso en el que se pasa del etnocentrismo al relativismo cultural y plantea una redefinición de la propia identidad. Se siente la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer antes una reflexión sobre la primera”.

⁵² Modelos que explicamos con más profundidad en el capítulo 2 del presente trabajo

De este modo irrumpe en la didáctica de la lengua esta nueva competencia que intentamos definir en las siguientes líneas:

3.1.1 Definición de *competencia intercultural*

En la enseñanza de L2/LE, uno de los enfoques más utilizado es el enfoque holístico que parte de la idea de que la *competencia intercultural* supone una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular, Oliveras (2000:36). De este modo, la *competencia intercultural* aparece integrada por un grupo de destrezas en el que los aspectos afectivos adquieren especial relevancia. Lo que se persigue es trabajar las actitudes como medio para desarrollar nuevas perspectivas más reflexivas sobre la cultura en general; esto supone un más allá de la *competencia sociocultural*. Para adquirirlas hace falta entrar en contacto con estas culturas; este propósito es precisamente uno de los más importantes en la didáctica actual de lenguas extranjeras y el que más se ha desarrollado y experimentado. Nosotros nos vamos a servir de él para ofrecer una definición de *competencia intercultural*.

Siguiendo las directrices marcadas por el enfoque holístico, Meyer (1991) define la *competencia intercultural* como la habilidad que posee una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a personas de otras culturas. Durante estos encuentros se estabiliza la propia identidad y al mismo tiempo se ayuda a otras personas a establecer la suya. Por tanto, la competencia intercultural es la habilidad que posee un estudiantes de una L2/LE para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de

comunicación intercultural que se producen con frecuencia en las sociedades pluriculturales⁵³.

Un concepto más específico es el que la define como: el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para mostrar comportamientos adecuados y eficaces en diferentes contextos sociales y culturales cuyo fin es el obtener una comunicación lo más eficaz posible, teniendo en cuenta las múltiples identidades de los participantes, (Chen, 1998. Citado por Vilà, 2006:355). Concepto que coincide con el modelo de enfoque de las destrezas sociales señalado por Oliveras (2000: 35) y que describe la competencia intercultural como: “ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad”.

Sin embargo, fue Michael Byram quien adaptó los contenidos inherentes al concepto de competencia intercultural a la didáctica de lenguas extranjeras. El fin perseguido es obtener una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilitar al alumno su encuentro con otras culturas, Barros (2005:23). En la definición de *competencia intercultural* de M. Byram (1995) se distinguen tres características esenciales; a saber: La dimensión sociocultural como parte central del aprendizaje, la presencia de la cultura original del alumno como base a partir de la cual el estudiante irá aprendiendo a comprender mejor la nueva lengua y, una tercera característica que es el factor emocional-afectivo como parte importante de todo el proceso. Considerando estas tres características, Byram (1995) pretende dar un giro al concepto de *competencia comunicativa* de sus antecesores y responder a las necesidades de un estudiante de LE. Al mismo tiempo identifica cuatro niveles de

⁵³ En el capítulo 2 del presente trabajo definimos el término de *competencia pluricultural*. Destreza a alcanzar en las sociedades pluriculturales para obtener un mayor entendimiento entre todos los miembros que la componen.

competencia llamados “savoirs” y que están relacionadas con las capacidades personales inherentes al aprendizaje⁵⁴. Estas competencias son las siguientes: *saber ser*; *competencia existencial* (actitudes y valores), *los saberes*; *conocimiento declarativo* (conocimientos), *saber aprender*; *la capacidad de aprender* (habilidad para aprender) y *saber hacer*; *las destrezas y las habilidades* (comportamientos). El primero de ellos vendría definido como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y de ser capaz de percibir lo ajeno así como una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura de origen y la cultura meta. Las actitudes vienen marcadas por tres componentes: cognitivo, emotivo y de comportamiento. Dejar de ser el centro, aceptar al otro, relativizar su propio punto de vista y desarrollar la empatía son algunos de los ejemplos más citados. El segundo, el conocimiento declarativo se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito que comparten los nativos de una cultura, un sistema lleno de referencias culturales que es común a los hablantes de una lengua, En este apartado es importante mencionar el proceso de reconceptualización del mundo al que se ve obligado el que aprende una lengua nueva. En tercer lugar, el saber aprender que se define como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes. Se trata de una competencia de síntesis. Y por último, el saber hacer sería la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto bicultural.

Más tarde el propio autor añadió dos aspectos más, Byram (1997): *saber comprender* (savoir comprendre) que se relaciona con la interpretación que hace el estudiante de la nueva cultura y, *saber implicarse* (savoir s’engager) que implica un compromiso con la nueva cultura teniendo en cuenta la suya propia, (Barros, 2005:22).

⁵⁴ Estos aspectos aparecen recogidos y explicados en toda su dimensión en el capítulo 5 del MCER (2002: 99-106) en el apartado de *competencias generales*.

Subcompetencias de la competencia intercultural de Byram (1995,1997)

Saber ser; <i>competencia existencial</i> (actitudes y valores)	Implica un cambio de actitud hacia la cultura extranjera. Ayuda al crecimiento en otras culturas y a ser más críticos con la suya propia.
Saberes; conocimiento declarativo (conocimientos)	Se trata de la adquisición de nuevos conceptos que pertenecen a la cultura extranjera.
Saber aprender; (habilidad para aprender)	Saber aprender de la otra cultura. Esta habilidad permite analizar y expresar la experiencia así como adaptarla a nuevas situaciones dadas.
Saber hacer; las destrezas y las habilidades (comportamientos)	Saber comportarse en la nueva cultura
Saber comprender (comprensión)	Comprender la nueva cultura ayudará a reducir el etnocentrismo inicial del que parte el alumno.
Saber implicarse (compromiso)	Implica un compromiso crítico con la cultura extranjera que parte de la suya propia. Se trata de un saber actuar de tipo cultural desde una posición crítica.

Byram (1995) afirma que cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto del tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados a ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto

significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas. La *competencia intercultural* es para este autor la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.

Cuando abordamos el aprendizaje de una lengua extranjera nos sumergimos en un proceso de aprendizaje intercultural puesto que debemos enfrentarnos a esa otra cultura. Partimos de una forma de ver e interpretar las cosas que la hemos aprendido con nuestra lengua materna. Cuando queremos descodificar otra cultura es inevitable acudir a este modo de ver la vida e interpretar los elementos de la nueva cultura partiendo de los nuestros, haciendo comparaciones sin pensar el por qué de esas acciones y actitudes. A través del aprendizaje intercultural tratamos de ir más allá, porque partimos del principio de que los modos de pensar, actuar y sentir que definen cada cultura se adquieren socialmente; por medio del diálogo. Intentamos separarnos de los estilos aprendidos para mirar el entorno y hacernos con otros ajenos sin renegar de nuestra propia identidad cultural. De este modo, la cultura no se enseña, se aprende.

Byram y Zarate (1997) señalan que al interactuar con otras personas, percibimos y nos perciben a través de nuestras identidades sociales, una de las cuales es nuestra identidad étnica que, por lo general, la más dominante de ellas coincide con la identidad nacional. Según estos autores, cada persona pertenece a varios grupos sociales, culturas, creencias y valores a los que está unido. Así, en el contacto con otras personas que proviene de otro Estado, que posee una identidad nacional diferente a la nuestra, simbolizada en otro idioma, se manifiesta nuestra identidad nacional. Esta es la razón por la cual es importante entender el grupo nacional y la cultura a los que pertenece esa persona.

Nuestra identidad es básicamente cultural. Está formada por la suma de las identificaciones que hemos establecido a lo largo de nuestra existencia con

los otros con los que hemos interactuado biográficamente. Por tanto, la cultura produce unas señas de identidad.

La noción de *competencia intercultural* que se maneja en la actualidad en la didáctica de lenguas es un fenómeno complejo que aparece analizado en el capítulo cinco del MCER. Este significado surgió de la adaptación del concepto de competencia propuesto por Byram (1995, 1997). El MCER (2002: 101) define la interculturalidad en dos planos diferenciados pero integrados, que reciben el nombre de “consciencia intercultural” (saber) y “destrezas y habilidades interculturales” (saber hacer); es decir, un fenómeno cognitivo, mental y comunicativo, social:

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

Entre las “destrezas y habilidades interculturales” se incluyen las siguientes:

- *La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.*
- *La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.*
- *La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas.*
- *La capacidad de superar relaciones estereotipadas.*

En realidad, lo que propone el Marco es el desarrollo de la competencia pluricultural que, junto con el plurilingüismo, constituyen (como hemos señalado anteriormente) uno de los objetivos principales de la política lingüística del Consejo de Europa. Teniendo en cuenta estas dos competencias, la

competencia intercultural estaría integrada por la pluriculturalidad y el bilingüismo (cuando se dé el caso) inherentes al alumno. Así pues, en los casos de negociación de significados, el alumno hará uso de esas culturas y de esas lenguas que le son propias.

Trujillo (2006:117) abraza esta idea del *Marco de Referencia* y define una *competencia intercultural* que implica la participación crítica en la comunicación, donde la diversidad es el rasgo que define una realidad social en la cual los individuos presentan múltiples identificaciones y las utilizan de forma flexible, gradual y, frecuentemente, parcial.

A todas estas aproximaciones al concepto de *competencia intercultural* les une una serie de características, (Soderberg, 1995. Citado por García-Viñó y Massó, 2007):

- Es efectiva: persigue que la persona pueda comunicarse con su interlocutor, con otro bagaje cultural diferente del suyo, para que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones.
- Es apropiada: se pretende que todas las personas en un encuentro intercultural puedan actuar de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
- Tiene un componente afectivo que incluye empatía, curiosidad, tolerancia, aceptación del otro y flexibilidad ante situaciones ambiguas.
- Tiene un componente cognitivo al perseguir la comprensión de las diferencias culturales, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.

- Tiene un componente comunicativo en tanto que contempla la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales.

Asimismo, todas pretenden decirnos que la diversidad es un rasgo fundamental de la vida en sociedad; que la comunicación es la herramienta de construcción de la sociedad mediante la negociación de significados; que a veces estos significados se malinterpretan debido a la inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación provocando ansiedad e incertidumbre y que en la comunicación existen relaciones sociales que son relaciones de poder, Trujillo (2005:11).

La manera de hacerse con una *competencia intercultural* efectiva en la que están presentes todos los elementos que acabamos de señalar es por medio de la comunicación intercultural.

3.2 LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En el apartado que ahora nos ocupa, nos acercamos a la consciencia intercultural; para ello vamos a definir diferentes niveles, períodos y procesos por los que, de acuerdo con diferentes estudiosos del tema, pasa un estudiante a la hora de la adquisición de la competencia intercultural. Para poder incorporar actividades al currículum de educación intercultural necesitamos tomar conciencia de estos períodos y procesos. Conocer los pasos que el estudiante da en el camino hacia la *competencia intercultural* es de vital importancia a la hora de crear un currículum en el que se vea reflejado toda la pluralidad que existe en el aula.

Meyer (1991) distingue tres niveles en la adquisición de esa competencia:

1. Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera y lo hace partiendo de la suya propia;
2. Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas;
3. Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

A lo largo de los tres niveles el alumno va pasando del etnocentrismo propio de la etapa monocultural, al relativismo cultural en la etapa transcultural; es en esta última etapa donde se forja su propia identidad cultural.

Milton Bennett (1986 y 1993. Citado por Iglesias Casal, 2003:21-24) en su modelo para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de LE llamado, *The Development Model of Intercultural Sensitivity*, distinguió seis etapas de observación de creciente sensibilidad hacia la diferencia cultural divididas a su vez en dos periodos: el etnocéntrico y el etnorrelativo. Cada una de estas fases presenta una estructura cognitiva particular expresada por medio de cierto tipo de actitudes y conductas relacionadas con la diferencia cultural.

El periodo etnocéntrico es similar al *nivel monocultural* de Meyer en el que el alumno experimenta su propia cultura como centro de la realidad; en el período etnorrelativo los estudiantes dan un paso más y reconocen conscientemente que todas las conductas, incluida la suya propia, existen en contextos culturales; en los niveles de Meyer, estaríamos hablando del nivel intercultural.

Las tres primeras etapas de observación: *negación, defensa, minimización*, se enmarcan en la fase etnocéntrica y las tres siguientes:

aceptación, adaptación e integración, pertenecen a la fase etnorrelativa. La etapa de *negación* supone un rechazo a las diferencias culturales; en la etapa de *defensa*, el alumno se defiende de la “amenaza” que suponen las otras culturas; la última de las etapas de esta fase consiste en la minimización de las diferencias culturales asumiendo una similitud básica entre todos los seres humanos. Ya en la etapa de *aceptación*, el estudiante ha descubierto su propio contexto cultural y acepta la existencia de otros contextos diferentes al suyo. En la siguiente etapa, la etapa de *adaptación*, los sujetos son capaces de cambiar sus marcos de referencia cultural: la forma propia de ver la realidad se amplía para incluir constructos de otras formas de percibirla. Por último, en la etapa de *integración*, los sujetos amplían su habilidad de percibir los hechos en el contexto cultural para incluir su propia definición de identidad; cambian de perspectiva cultural.

Otros autores (Shuman 1975 y Brown 2000. Citados por Barros, 2005:23), sugieren un modelo de aculturación teniendo en cuenta los aspectos emocionales y en el que existen cuatro periodos:

1. Periodo de euforia

En esta etapa el alumno experimenta excitación y euforia ante la novedad de la cultura extranjera, llegando incluso a renegar de su propia cultura. Caracterizada por su sensibilización, en esta fase fluyen creencias, estereotipos o prejuicios sobre la otra cultura.

2. Periodo de choque cultural

En este estado el estudiante experimenta una fuerte interacción con la nueva cultura y la confronta con su cultura materna. El término choque cultural (en inglés, cultural shock) describe el conjunto de reacciones caracterizados por el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad, etc. que causa en

el individuo la exposición a otra realidad cultural. Estos sentimientos vienen provocados en el estudiante por la incertidumbre de no saber si su actuación será adecuada o no y si podrá adaptarse a los nuevos patrones culturales.

3. Periodo de estrés cultural

En este periodo algunos problemas se solucionan y otros se acentúan, esto provoca una crisis de identificación cultural. Esta fase se caracteriza por el miedo y la inseguridad de no poder integrarse en la cultura meta.

4. Periodo de asimilación, adaptación y aceptación

Como su propio nombre indica es el tiempo de la adaptación en el que el alumno se asimila, se adapta a la nueva cultura e intenta resolver las diferencias culturales. Por último, en esta etapa, el alumno será consciente de los aspectos tanto positivos como negativos de la nueva cultura y terminará por aceptarlos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el aprendizaje intercultural afecta a los sentimientos y también al conocimiento. Por ello, en opinión de M. Denis (2002:31) se pueden establecer cinco fases o etapas en la adquisición de este conocimiento:

1. Sensibilización: momento en que el aprendiz toma conciencia de su visión etnocéntrica de la realidad o de la mirada exótica con que mira al otro;
2. Concienciación: distanciándose de su primera percepción, el estudiante toma conciencia de su percepción etnocéntrica o exótica de la realidad;
3. Relativización: en esta fase el aprendiz se percata del carácter ilustrativo y contextualizado de lo que descubre;
4. Organización: es la fase en la que intenta distinguir principios organizadores en la C2. Esta organización supone que llegue a

conceptualizar la interculturalidad recalcando la heterogeneidad de las culturas y de los individuos que la integran;

5. Implicación-interiorización: el individuo acepta o rechaza aspectos en función de su personalidad.

Para esta autora, el proceso de enseñanza/aprendizaje de la interculturalidad se puede esquematizar de la siguiente forma:

Proceso de enseñanza/aprendizaje de la interculturalidad de Denis

PROCESOS	FASES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS			
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	SENSIBILIZACIÓN	- Toma de decisiones -observación -referencia a la experiencia personal	Saber – ser/estar	Saber - aprender	Saber	Saber - hacer
Ampliación del capital propio	CONCIENCIACIÓN	-práctica de las nuevas formas de actuar -objetivación de sus representaciones				
Descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales	RELATIVIZACIÓN	-confrontación de puntos de vista -interpretación -negociación				
Desarrollo de estrategias interculturales (“intercultural”)	ORGANIZACIÓN	-conceptuación provisional -comparación				
Toma de conciencia del mestizaje y paso a un tercer plano (“metacultura”)	IMPLICACIÓN- INTERIORIZACIÓN	-construcción intercultural -implicación fuera del aula -reflexión metacultural				

Fuente: Denis (2002:42)

Se trata de un modelo en el que, partiendo de los procesos que el individuo va experimentando en su intento por hacerse con una nueva lengua y cultura, pasa por una serie de fases que afectan tanto a sus sentimientos como a sus conocimientos. Para cada una de estas etapas existen actividades que

parten de una pedagogía que potencia la alteridad y la intersubjetividad y cuyo fin es el desarrollo de las competencias; los “savoirs”.

3.3 EL MCER Y SU PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Como ya hemos señalado anteriormente, el Marco incluye una amplia y detallada descripción de las denominadas *competencias generales* formadas, entre otros factores, por la *conciencia intercultural* (conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”), las *destrezas y habilidades interculturales* (capacidad de relacionarse, capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.) y la *competencia existencial* que promueve actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, etc. imprescindibles a la hora de entablar una interacción con otras personas, con otras sociedades y con otras culturas. Las dos primeras competencias definen la interculturalidad, la tercera se ocupa de los factores individuales del alumno a tener en cuenta a la hora de desarrollarla.

Para desarrollar la *consciencia intercultural* el MCER (2002:102) propone tener presente y determinar en el alumno:

- La experiencia y el conocimiento sociocultural que aporta el alumno y el que se le va a exigir.
- La nueva experiencia y el conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad nueva que tiene que adquirir para comunicarse en la segunda lengua.

- La consciencia de la relación existente entre la cultura de su comunidad y la de la comunidad objeto de estudio para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

En lo referente a promover las *destrezas y habilidades interculturales* el MCER (2002: 102) sugiere tener presente y determinar:

- El nivel de exigencia y la capacitación para que el alumno se convierta en intermediario cultural.
- La capacitación para que el alumno distinga entre las características inherentes a su cultura y las de la cultura objeto de estudio.
- La oferta que se le puede procurar al alumno para que experimente la nueva cultura.
- Las posibilidades de que el alumno actúe como intermediario cultural

Por último, para la *competencia existencial* el MCER (2002:104) puede tener presente y, en su caso, determinar:

- Los rasgos de la personalidad que el alumno tendrá que aprender a desarrollar. Determinar cómo se le capacitará y qué se le exigirá.
- Determinar cómo tener en cuenta las características de los alumnos a la hora de preparar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua.

Cuando el MCER habla de determinar y tener presente la consciencia, las destrezas y las habilidades interculturales lo que está promoviendo es el desarrollo de la competencia pluricultural en el alumno. Su propuesta para el

desarrollo de la *competencia intercultural* viene clasificada en tres grandes etapas relacionadas directamente con el alumno y que se denominan: Usuario básico, Usuario independiente y Usuario competente. Estas etapas aparecen subdivididas cada una de ellas en dos niveles que definen el progreso en el aprendizaje por medio de descripciones de lo que el alumno puede hacer mediante el uso de la lengua. Los niveles a los que nos estamos refiriendo son: Nivel A1, Nivel A2, Nivel B1, Nivel B2, Nivel C1 y Nivel C2.

3.4 EL PCIC Y SU PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Tomando como base el MCER el PCIC otorga a la cultura un tratamiento amplio y matizado que incluye la competencia intercultural y la competencia en el control y la gestión del aprendizaje de la lengua por parte del alumno. Para ello tal y como señalábamos en el capítulo dos, clasifica los aspectos culturales en tres categorías: aspectos culturales, socioculturales e interculturales cuyos contenidos se refieren a España y a los países hispánicos y que se relacionan entre sí. Para cada una de estas categorías existe un inventario compuesto por una serie de contenidos que permiten el desarrollo de la competencia intercultural y cuya estructura y composición aparece estudiada en el capítulo precedente del presente estudio. Las especificaciones de los inventarios junto con los objetivos generales del hablante intercultural pretenden incorporar un análisis integrado de los elementos que constituyen la competencia intercultural para que el alumno pueda alcanzar una comprensión más amplia y completa de todos y cada uno de ellos, PCIC (2006:448).

Un apunte importante es que las fases que aparecen en los inventarios que tratan los aspectos culturales y socioculturales no tienen correspondencia con los aspectos relacionados con la dimensión lingüística. Es decir, que el desarrollo de la competencia intercultural no coincide necesariamente con los

Niveles establecidos por el PCIC. De este modo, el PCIC ofrece diferentes posibilidades de selección y distribución de estos aspectos a lo largo del currículo o del programa determinado que estemos diseñando. Tener en cuenta las necesidades de los alumnos y sus expectativas en el aprendizaje de una nueva lengua así como ofrecer una flexibilidad en la programación son dos de las razones que han llevado al Instituto Cervantes a realizar este tratamiento de los elementos culturales.

Cada uno de los inventarios recoge una información determinada. El primero de ellos, el IRC pretende proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad. El segundo, el ISYCS con contenidos exclusivamente españoles, se refiere al conocimiento de la forma de vivir, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, etc. de una determinada sociedad. Por último, el IHAI nos presenta unos procedimientos que, activados de forma estratégica, harán que el estudiante se aproxime a otras culturas (españolas y de países hispanos) desde una perspectiva intercultural. La puesta en práctica de este inventario permitirá superar el mero intercambio de información para desarrollar en el estudiante actitudes de comprensión, aceptación, integración, etc. hacia los modos de ser y de actuar de otras comunidades.

Desarrollar la competencia intercultural en el alumno supone también un cambio en su personalidad para que éste sea capaz de desenvolverse con éxito en el contacto con otras culturas. Bajo esta perspectiva, el IHAI pretende cubrir esta necesidad a través del desarrollo en el estudiante de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan alcanzar una nueva personalidad social más tolerante y cooperativa.

El propósito que persigue el PCIC con este último inventario se ha convertido también en uno de los principales objetivos del presente estudio. El desarrollo de una personalidad intercultural en el estudiante a la hora de abordar el estudio de una nueva lengua es uno de los temas que más nos ha preocupado durante nuestra carrera docente. A lo largo de ella, hemos podido

comprobar que el desarrollo de *actitudes interculturales* en los alumnos supone, no sólo educar en valores de tolerancia y respeto hacia el prójimo (principios esenciales de la educación), sino también contribuir a la preparación para el intercambio con culturas desconocidas que se dan con más frecuencia en nuestra sociedad actual.

3.5 OBJETIVOS FUNDAMENTALES DEL APRENDIZAJE INTERCULTURAL

Wessling (1999: 267-281) clasifica en cuatro los objetivos fundamentales de un aprendizaje intercultural. Éstos aparecen catalogados de forma progresiva; los tres primeros son necesarios para una correcta orientación en otra cultura. La clasificación es la siguiente:

1. Comprender los factores que condicionan mi percepción de la realidad.
2. Adquirir estrategias de investigación que me sirvan para averiguar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, etc.
3. Aprender a comparar de forma profunda.
4. Desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales

De entre todos los objetivos perseguidos al introducir el enfoque intercultural en el aula, quizás el más importante es el de que el alumno se dé cuenta e identifique los aspectos culturales que caracterizan a su cultura y que éstos le ayuden a descubrir otros nuevos. Cuando se funden los valores que traía y los nuevos valores adquiridos, el alumno poseerá una nueva forma de ver e interpretar la realidad que le rodea. Es muy posible que esta nueva forma

sea más abierta, más tolerante, menos parcial, etc. En resumen, más intercultural. Según Castro (2003:69):

"La adopción de un enfoque intercultural en el aula supone que el aprendiente participe como actor social. El alumno se ha socializado en una cultura determinada, por tanto no está obligado a renunciar a sus recursos culturales y a imitar los comportamientos de los nativos de la lengua meta".

En la misma línea López García (2006:61) afirma que los objetivos generales de la enseñanza intercultural deben ser:

- Ayudar a descubrir e identificar los conceptos ocultos detrás de las palabras. Nociones compartidas por los individuos de una misma cultura.
- Desarrollar habilidades que posibiliten una aceptación y un entendimiento entre los participantes de diversas culturas.
- Facilitar la comprensión y la solución de problemas culturales que afectan a la comunicación.
- Motivar y mejorar el aprendizaje de la L2.
- Promover la tolerancia y el respeto hacia los demás.
- Percibir cómo los prejuicios y los estereotipos culturales nos llevan a adoptar posiciones etnocéntricas e impiden llegar a un conocimiento auténtico de las otras culturas.
- Fomentar la valoración crítica de otras formas de concebir la vida reflexionando sobre nosotros mismos y nuestra forma de ver las cosas.

El objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros y desarrollando su competencia tanto intercultural como lingüística. Todo ello se consigue trabajando las actitudes positivas hacia la diversidad cultural, suprimiendo el mayor número de prejuicios al tiempo que se realiza una reflexión crítica sobre la propia cultura utilizando la interacción, la conciencia crítica cultural y preparando al alumno para el encuentro con personas que pertenecen a otras culturas. Todo este trabajo se realiza partiendo de diferentes marcos de referencia. Para cumplir con estos objetivos necesitamos transformar a nuestros alumnos en hablantes interculturales.

3.5.1 El hablante intercultural

Para Byram y Zarate (1994) el hablante intercultural es la persona capaz de establecer lazos de unión entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar las diferencias al tiempo que acepta esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone, (Byram y Zarate,1994. Citado en Byram y Fleming, 2001:16).

La profesora Espuny (2000:70-71) nos informa sobre las características que deben poseer nuestros alumnos para convertirse en un auténtico hablante intercultural. Su propuesta está basada en un trabajo anterior realizado por F.Jandt (1998) y se pueden resumir en:

- tener una personalidad fuerte con actitudes positivas;
- ser un buen comunicador de forma tanto verbal como no verbal;
- tener la habilidad de comprender y usar el lenguaje;

- poseer una conducta flexible especialmente para los momentos difíciles a los que se enfrentará;
- saber interactuar;
- poseer la habilidad de sentir y tener empatía;
- poder adaptarse a nuevos ambientes;
- tener habilidades cognitivas sobre la lengua que se está estudiando.

Nosotros consideramos que es el propio alumno el que tiene que tomar parte de una forma lo más activa posible en su proceso de acercamiento sociocultural siendo él el actor social. Por ello concebimos una pedagogía activa en la que el estudiante sea el principal motor, la figura en torno a la cual se vaya gestando todo. El destinatario es él y por tanto es él el que tiene que estar presente de principio a fin, comparando, haciendo conjeturas, suposiciones, investigando, errando, escuchando, viendo, sintiendo, en definitiva, viviendo todo el proceso desde el inicio de su génesis.

Al mismo tiempo que el hablante intercultural se instruye en una nueva lengua tiene que aprender un nuevo estatus social; tiene que buscar en esa nueva cultura su propio espacio, su individualidad. En esta nueva condición se erige como representante de su cultura de origen y como nuevo integrante intermediario cultural de la comunidad objeto de estudio, Castro (2003:69).

En la realidad externa al aula, el estudiante se va a encontrar además de una nueva realidad social, que será en mayor o menor medida afín a la suya, con una serie de obstáculos que van a disminuir u obstaculizar su proceso de culturización. Es útil que él sea consciente de estos obstáculos que son el etnocentrismo y las actitudes negativas, como el prejuicio y la discriminación. El etnocentrismo es un fenómeno social que se define como la creencia en la superioridad inherente del grupo al que se pertenece y de su cultura. Los individuos que actúan bajo el fenómeno del etnocentrismo tienden a evaluar la

nueva cultura desde la suya propia, la mayor parte de las veces de forma negativa; asimismo también juzgan a lo extranjero como lo anormal, Iglesias Casal (2003:18).

Trujillo (2006:118) señala que para participar en el mercado lingüístico hace falta que el alumno posea una competencia intercultural, formada por: un dominio conceptual, un dominio procedimental y un dominio actitudinal que, en conjunto, forman la totalidad del ser en su actuación social.

De acuerdo con Byram, Gribkova y Starkey (2002), un hablante/mediador intercultural debería de desarrollar los componentes de la competencia intercultural propuestos por Byram (1995, 1997) ya tratados en el presente trabajo cuando hemos abordado la definición de competencia intercultural.

Durante todo este proceso el alumno contará con la ayuda de su profesor que, para ser un buen educador intercultural tendrá que cumplir con una serie de requisitos que pasamos a exponer.

3.5.2 El profesor intercultural

El profesor intercultural, Buttjes y Byram (1991) lo llaman “mediador intercultural”, Kramsch (1998) “agente que opera entre culturas de toda clase”, tiene la misión de despertar en el estudiante todas aquellas señas de identidad que caracterizan la lengua objeto de estudio y que, a priori, el estudiante desconoce o no identifica. Estará atento a que el estudiante desarrolle esta habilidad partiendo de su propia cultura. El profesor puede ayudar a anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales presentes en los encuentros interculturales. Y por último, al profesor le corresponde hacer un seguimiento lo más exhaustivo posible del proceso de incursión del alumno en la lengua objeto de estudio. Así lo recoge (Edelhoff, 1987:76. Citado por Sercu,

2001:255-256) para quien las aptitudes de los docentes de lenguas extranjeras que promueven el aprendizaje intercultural se organizan en torno a tres campos: actitudes, conocimientos y destrezas. Las primeras se identifican en gran medida con aquellas actitudes que se quieren promover en los alumnos. Los segundos, se centran en las nociones sobre los países y las comunidades que usan la lengua objeto de estudio y el tercero, incluye destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, destrezas textuales y destrezas para poder crear entornos de aprendizaje que utilicen como base las experiencias, la negociación y el experimento.

Estos objetivos son los mismos que propone conseguir Guillén Díaz (2004:848) cuando explica que el profesor intercultural debe crear siempre en los alumnos “interrogaciones interculturales”. De esta forma, el profesor intercultural debería:

- Tener un amplio conocimiento de la cultura de la lengua meta tanto de aspectos culturales actuales como históricos.
- Saber motivar en el aula y fuera de ella para que el alumno se integre y se enfrente a nuevos retos culturales en los que los valores sean diferentes a los de su cultura de origen.
- Hacer ver al alumno aquellos elementos de la cultura objeto de estudio que la caracterizan. Incitarle a tener un papel activo con estos elementos y que sea él mismo el que decida su propio rol sin imposiciones.

El profesor Barros (2003:168) realiza una definición más amplia y nos dice que los profesores interculturales deben:

“Ser capaces de comunicarse con los miembros de la cultura meta, adquirir sus conocimientos culturales y llegar a comprender los símbolos de significado cultural.

Adquirir las habilidades y las estrategias de la lengua objeto de estudio para interpretar y comprender otras culturas.

Ser conscientes de las formas de conducta y de los aspectos pragmáticos de la lengua.

Saber actuar adecuadamente en situaciones interculturales.

Analizar los autoestereotipos y los heteroestereotipos a fin de eliminar malentendidos sobre la cultura meta.

Utilizar las estrategias adecuadas para combinar la participación activa con la observación.

Saber interpretar de forma correcta las diferencias y las similitudes”.

En la misma línea, Byram, Gribkova y Starkey (2002:2)⁵⁵ afirman que el “buen profesor intercultural” es aquel capaz de hacer captar a sus alumnos la relación entre su propia cultura y las otras, despertarles el interés y la curiosidad por la alteridad y enseñarles a ser conscientes de la manera en la que otros pueblos u otros individuos les ven tanto a ellos como a su cultura.

Siguiendo estos pasos, Castro (2003:68) expone que las cualidades de un buen profesor intercultural deben pasar primero por haber adquirido él mismo un mayor conocimiento de la cultura que pretende enseñar. Debe tener estos conocimientos activos y saber crear entornos que se presten al aprendizaje basado en la experiencia y en la negociación. Asimismo, debe saber motivar a los alumnos a observar y a analizar el entorno social de la lengua meta partiendo desde su propia cultura. Por último, el profesor debe dejar espacio para que el alumno decida el rol que desea adoptar en la cultura meta y debe conocer y respetar las etapas de aculturación por las que pasa el alumno.

Si el profesor reúne todas estas características, a la hora de llevar al aula un aprendizaje intercultural, tendrá que tener en cuenta algunos aspectos para trabajarla. Santamaría (2008:83) cita los más importantes: tratar de evitar la presentación única de contenidos culturales; presentar la cultura junto con la

⁵⁵ La traducción es nuestra

gramática y el léxico; desarrollar las destrezas lingüísticas a partir de aspectos culturales; fomentar la comunicación verbal y no verbal de los alumnos; promover en el estudiante una actitud positiva ante la diferencia cultural; ayudarle a manejar el *shock* cultural. Todo ello a través de técnicas de grupo que favorecen el intercambio de conocimientos culturales.

En nuestra opinión, el buen profesor intercultural tiene que fijarse especialmente en la organización de sus clases y en la metodología a emplear en ellas para saber transmitir la dimensión intercultural. No es suficiente con poseer conocimientos de muchas culturas, sino que tiene que poseer la capacidad para crear en el aula prácticas que puedan obtener la implicación personal del alumno en el plano intelectual y emocional. Además, sus centros de interés se fijarán en los países y en aquellas comunidades donde la lengua objeto de estudio sirva de vehículo de comunicación así como (utilizando a sus propios estudiantes como intermediarios culturales entre otros recursos) en las culturas presentes en el aula convirtiéndose de este modo en un hablante intercultural.

3.6 CÓMO DESARROLLAR UNA COMPETENCIA INTERCULTURAL EFECTIVA EN EL AULA

Si la idea que perseguimos con este estudio consiste en introducir una competencia intercultural efectiva en el aula, nuestro punto de partida tendrá en cuenta los elementos que la conforman. De esta forma, las propuestas didácticas encaminadas a desarrollarla contarán con los elementos imprescindibles para tener el éxito asegurado.

Uno de estos elementos es la competencia pluricultural inherente al alumno; como señala Trujillo (2006:150), “todo individuo es pluricultural constructo de múltiples identificaciones”. Tener en cuenta las diferentes competencias culturales del alumno interconexionadas facilitará el aprendizaje

intercultural. Por otra parte, considerar todo acto comunicativo como un evento intercultural nos sitúa en la perspectiva de hablantes pluriculturales que intentan negociar un significado único.

En tercer lugar, el proceso comunicativo viene definido por la interacción entre varias culturas; por tanto, se trata de un acto multicultural.

En definitiva, en el desarrollo didáctico de una competencia intercultural eficaz la consideración de estos tres aspectos viene a corroborar el éxito del producto obtenido.

Teniendo en cuenta todos estos preceptos son varias las propuestas didácticas que han surgido en los últimos tiempos. De entre todas vamos a detallar algunas de las más notables.

3.6.1 Propuestas didácticas para desarrollar la competencia intercultural en el aula

El objetivo de desarrollar una competencia intercultural en el aula de ELE ya no es el de adquirir el conocimiento de otra cultura y saber comportarse en ella. Ahora, se pretende trabajar las actitudes del estudiante para que pueda desarrollar nuevas perspectivas más reflexivas y que éstas le permitan actuar de forma adecuada y flexible en el encuentro con otras personas y otras culturas. Para ello, como señala Iglesias Casal (2003:24), las propuestas didácticas deben partir de una combinación de ejercicios de cultura específica que haga hincapié en la aprehensión de una cultura subjetiva particular y que aparezcan mezcladas con propuestas de cultura general que incidan en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general.

Entre estas técnicas y estrategias de enseñanza cultural que tienen en cuenta los elementos citados ocupan un lugar especial los diferentes enfoques

propuestos por Stern que se distinguen por su claridad y sistematización, (Stern (1992. Citado por Trujillo, 2006:152-162):

- La creación de un entorno auténtico en el aula donde se recree la diversidad. Especialmente importante cuando se trata de contextos de distancia entre el estudiante y la cultura objeto de estudio.
- La provisión de información cultural por parte del profesor.
- La solución de problemas culturales por parte del alumno a través del diálogo y la reflexión de exponentes culturales.
- La unidad “audio-motora” que consiste en programar un conjunto de acciones que los estudiantes tienen que ejecutar a través de dramatizaciones o por medio del role-plays.
- El “enfoque cognitivo” que trata de aprender la cultura utilizando lecturas, conferencias, debates, etc. El alumno accede a él de forma activa; reflexionando y criticando el contenido de los mismos.
- La exposición real a la cultura meta por medio de diferentes estrategias: el intercambio de mensajes orales y escritos, la invitación de un hablante nativo a la clase o las visitas a otros países donde la lengua que se estudia sirva como vehículo de comunicación.
- La utilización de los recursos presentes en el entorno cultural del estudiante destacando en ellos su carácter multicultural y pluricultural.

La propuesta didáctica del modelo para el desarrollo de competencia intercultural en el aula de ELE (DMIS) de Milton Bennett (1986 y 1993) consiste en la creación de un marco de trabajo para explicar las reacciones de la gente ante las diferencias culturales. El autor usó conceptos de psicología cognitiva y del constructivismo y organizó esas observaciones en seis etapas de creciente

sensibilidad hacia la diferencia cultural⁵⁶. El DMIS también ofrece soluciones a los profesores de lengua que van encaminadas a evaluar la preparación de sus estudiantes para alcanzar cierto tipo de aprendizaje intercultural y a seleccionar y secuenciar actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia intercultural general, Iglesias Casal (2003: 22). Al mismo tiempo, este modelo sugiere que pueden ajustarse los niveles de dominio lingüístico⁵⁷ y los niveles de sensibilidad intercultural.

Otra propuesta es la realizada por Byram y Fleming (2001) que toma como base la etnografía; metodología elaborada primero por antropólogos y adoptada posteriormente en otras disciplinas, como una manera de entender las prácticas culturales, los significados y las creencias de grupos sociales poco conocidos, Byram y Fleming (2001:9). Si aprender un idioma significa dotar al aprendiente de un instrumento de comunicación e interacción con miembros de otras sociedades y culturas por medio de contextos donde se emplea la lengua meta, la etnografía proporciona los instrumentos de análisis necesarios para lograrlo.

Entre todas las herramientas de análisis que posee la etnografía, hay que destacar el *método etnográfico* como el proceso de investigación realizado por el estudiante al objeto de observar el comportamiento de los individuos de diferentes grupos y el contexto donde esas actuaciones tienen lugar. En el *método etnográfico* después de observar de forma directa (grabaciones, diarios, etc.) o a través de preguntas, se realiza un análisis interpretativo de los resultados obtenidos que exigen una revisión de la programación donde aparecerán los contenidos culturales observados. En este *método*, el estudiante toma la condición de un actor social que, participando de forma activa, desea aprender y comprender a los otros en sus propios términos, que

⁵⁶ Etapas que hemos tratado en el epígrafe referente a la adquisición de la competencia intercultural.

⁵⁷ Bennett distingue sólo tres niveles de dominio lingüístico: nivel elemental, nivel intermedio y nivel avanzado.

pregunta para establecer el significado de las acciones y los objetos y que combina críticamente la perspectiva del observador externo con la del participante en la acción, (Byram y Esarte-Sarries,1991. Citado por Trujillo, 2006:165); cumpliendo así con los objetivos fundamentales del aprendizaje intercultural descritos por Wessling (1999).

Al mismo tiempo, esta técnica de observación está en relación con el desarrollo de la *competencia intercultural* en tanto en cuanto aparecen en él las tres características esenciales señaladas por Byram (1995) (la dimensión sociocultural, la presencia de la cultura original del alumno y el factor emocional-afectivo) al tiempo que establece la relación con la capacidad de aprender. Todos estos elementos están presentes en el concepto de *competencia intercultural*⁵⁸.

Para llevar a cabo estas propuestas Denis y Matas (2002:38-39) proponen utilizar diferentes tipos de pedagogía como son: La pedagogía del descubrimiento, la pedagogía de la interacción y de la negociación, la pedagogía de la diversidad y, por último, la pedagogía favorecedora del descubrimiento. Pedagogías todas ellas encaminadas a desarrollar la alteridad y la intersubjetividad en el aula a través de diferentes tipos de actividades interculturales que pasamos a detallar a continuación.

3.6.2 tipología de actividades interculturales

Las actividades interculturales deben contener elementos culturales que dirijan al estudiante hacia un mundo nuevo y les preparen para comunicarse con el otro y ser capaz de comprenderlo mejor, Denis y Matas (2002:25). Las

⁵⁸ Existen otras muchas técnicas y estrategias que tratan de introducir la *competencia intercultural* en el aula utilizando para ello el teatro o la literatura como por ejemplo Byram y Fleming (2001). Sin embargo, no es nuestro objeto de estudio realizar un análisis exhaustivo de todas estas técnicas.

actividades que se diseñan a partir de estos materiales no poseen una tipología específica. Se trata de ejercicios comunicativos en el que el elemento cultural está presente. Sin embargo, como señala Sánchez (2009:322), la inclusión del elemento cultural requiere que estas actividades dispongan de una serie de características para considerarlas aptas. Así, los ejercicios propuestos deben ser:

1. Actividades interactivas, que incluyan la transmisión de contenido e información relevante.
2. Actividades contextualizadas, que hagan posible la transmisión de elementos culturales relevantes y pertinentes.
3. Uso de todo tipo de ayudas útiles para la contextualización y descripción del entorno en su totalidad, por medio de dibujos, simulaciones, tareas, etc. y utilizando las TICs⁵⁹. Éstos son elementos importantes para la ilustración y contextualización del componente cultural.

Wessling (1999:267-281) en función de los cuatro objetivos fundamentales del aprendizaje intercultural propone la siguiente tipología de ejercicios:

1. “Percepción”. Trata de los procesos de percepción y de los factores que los condicionan. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son:

⁵⁹ Tecnología de la información y de la comunicación. Conjunto de tecnologías aplicadas para proveer a las personas de la información y comunicación a través de medios tecnológicos de última generación.

- a) Comentar fotos: lo que perciben, las asociaciones de ideas y los pensamientos que le sugieren.
 - b) Describir lo que se ve, lo que se oye, lo que se huele.
 - c) Secuenciar las actuaciones de distinta manera.
 - d) Aprender a reconocer, analizar, interpretar situaciones y personas.
 - e) Manipular fotos o imágenes.
 - f) Inventar, contar una historia a partir de una foto.
 - g) Describir una situación, una foto, en tres pasos diferenciados (se trata de fotos e imágenes que reproducen la realidad sociocultural): primero, describir sin interpretar, segundo, interpretar y tercero, formular impresiones y valoraciones personales.
2. Formación de conceptos. Ejercicios destinados a desarrollar y potenciar las estrategias para inferir los significados socioculturales de las palabras. Algunos ejemplos de esta segunda tipología son:
- a) “Huecos”. Pueden ser fragmentos de imágenes, ejercicios abiertos, textos incompletos. La idea es formular hipótesis para despertar nuestra capacidad de percepción y descubrir todos los factores que constituyen el significado.
 - b) Asociaciones. Asociaciones de ideas.
 - c) Hacer collages de significados con fotos y diferentes tipos de texto.

- d) Elaborar asociaciones de ideas colectivas. Cada cultura permite crear asociaciones distintas.
 - e) Situar un concepto en un espacio semántico y ubicarlo en una escala de dimensiones diferentes.
 - f) Establecer prototipos por medio de clasificaciones de animales o frutas.
 - g) Establecer criterios en los intercambios sociales.
 - h) Establecer jerarquías.
 - i) Hacer encuestas.
 - j) Realizar un proyecto para investigar y profundizar el significado de un concepto⁶⁰.
3. Aprender a comparar. Somos incapaces de describir otra cultura sin comparaciones; a través de ellas ofrecemos también información e ideas que subyacen a nuestra propia cultura. Ejemplos de este tipo de actividades son:
- a) Contrastar los resultados.
 - b) Ordenar de acuerdo a distintos criterios.
 - c) Desarrollar la empatía para entender la alteridad (intentar explicar y buscar razones positivas de una situación, de un hecho).
 - d) Reflexionar sobre estereotipos y juicios de valor.

⁶⁰ Un ejemplo de este tipo de actividad lo podemos encontrar en la tarea C de Cultura de la editorial Difusión. Colección de tareas dirigida por Neus Sans.

4. Desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones interculturales. En el intercambio intercultural no se dispone del fondo cultural común a los miembros de un mismo grupo social que sirve de punto de referencia implícito. Cada actuación de los miembros adquiere connotaciones que se escapan al otro. Para salvar este obstáculo, hay que desarrollar mecanismos y estrategias para fijar una base común para la comunicación. Algunos ejercicios para cumplir este objetivo son:

- a) Analizar la intención comunicativa, la expresión lingüística y sus efectos.
- b) Realizar análisis del discurso.
- c) Cambiar de registro.
- d) Utilizar el Feed Back
- e) Realizar análisis conversacional: turnos de palabras, toma de la palabra, etc.
- f) Reformular.

Por su parte, López García (2006:66-67), clasifica las actividades de componente cultural en nueve tipos diferentes distribuidos a lo largo de las cuatro etapas de aproximación propuestas por ella misma, López García (2000:235-239)⁶¹. Para ello siguen unos criterios mínimos a la hora de crearlas: combinar en clase los elementos lingüísticos con los culturales, tener en cuenta la institución en la que se realiza la instrucción, para el diseño de las actividades no olvidar el *estatus* del grupo (monolingües y multilingües), proponer actividades que conecten con la personalidad de los estudiantes y

⁶¹ El contenido de esta propuesta lo hemos analizado en el capítulo 2 del presente trabajo.

que cumplan sus expectativas de aprendizaje, utilizar la dinámica de grupo como forma de trabajar, emplear la experiencia del profesor en la cultura objeto de estudio como un material más y, por último, las actividades deberían desempeñar múltiples funciones y los materiales deberían ser lo suficientemente versátiles.

Partiendo de estos criterios, la propuesta de Barros García y otros (2006: 66-67) queda como sigue: La primera etapa: la *etapa de percepción inicial* incluye actividades del tipo:

1. Actividades de observación directa e indirecta: utilizando técnicas como la *lluvia de ideas* y los *asociogramas*, se muestra el entorno cultural a través de fotografías e imágenes antes de la llegada al país extranjero. Están relacionadas con el mundo de los sentidos (percepción directa de olores, sabores, ruidos y observación visual). La finalidad de este tipo de actividades es determinar las diferentes concepciones que poseen los estudiantes antes y después de instalarse en la C2.
2. Actividades para analizar el choque cultural: sirven para detectar actitudes negativas hacia la C2. Otra variante consiste en describir situaciones conflictivas que les hayan planteado problemas que no hayan podido solucionar.
3. Actividades de presuposición: relacionadas con las actividades de observación y con el mundo de las relaciones sociales. Nos sirven para detectar conceptos erróneos debidos a una mala interpretación de la realidad.

Por su parte, la *etapa de generalización* la componen actividades como:

4. Actividades basadas en estereotipos: cuyo objetivo es el de acabar con las imágenes falsas. La técnica consiste en realzar la parte positiva del estereotipo.
5. Actividades de comparación y contraste: útiles para exteriorizar lo que es igual, parecido o diferente entre culturas. Hay que tener cuidado al trabajar este tipo de actividades por dos motivos fundamentales: el resultado de la comparación directa (exageración o caricaturización de la sociedad) y la aparición de visiones subjetivas de las sociedades que se comparan.

La tercera: la *etapa de reflexión*, el proceso de adquisición se puede realizar por medio de actividades como las siguientes:

6. Actividades de situación: Consisten en la interpretación de determinados roles sociales observados. Para ello se pueden elegir ejercicios de dramatización (cómo vive cotidianamente una familia española, de qué forma se comportan los españoles con los extranjeros, etc.).
7. Actividades de crítica constructiva: Se utilizan como instrumento de recapitulación de los aspectos negativos que se habían desvelado en la etapa de percepción inicial. En este tipo de ejercicios siempre hay que destacar la solución de los problemas, es decir, explicar por qué los nativos de la C2 adoptan determinadas actitudes.

Para la última de estas etapas: la *etapa de conceptualización* las actividades propuestas son del tipo:

8. Actividades de contexto en directo: Con ellas se pretende alcanzar el cambio de código comunicativo y cultural. Para la

realización de las mismas, los alumnos reciben instrucciones sobre cómo actuar en estos contextos.

9. Actividades de información: Han sido las actividades más utilizadas en el terreno docente. Se trata de investigaciones monográficas realizadas por los alumnos sobre temas relacionados con cualquier aspecto de la sociedad (historia, costumbres, geografía, música, cine...). Necesitan cierta orientación y apoyo por parte del profesor, así como un conocimiento alto de la lengua.

No podemos olvidarnos de adaptar los nuevos conocimientos introducidos por medio de estos materiales al nivel de conocimientos que posee el alumno con respecto a la L2. Así como tampoco podemos dejar de lado la validez de los temas y tareas en relación con las condiciones sociales y culturales del aula. Por último, el tratamiento de los contenidos interculturales en el aula promueve, a menudo, dinámicas de interacción para las cuales hay que tener en cuenta las pautas de interacción lingüística, personal y social que se den en el aula, López García (2006:65).

Si utilizando todos los tipos de actividades interculturales propuestos por estos especialistas conseguimos un respeto a la igualdad, una no-discriminación y una diversidad, significará que nuestras actividades están bien diseñadas. A través de ellas el alumno habrá conseguido captar los diferentes valores ajenos o compartidos por su cultura y la cultura que estudia. Nosotros podremos comprobar que realmente estamos realizando una verdadera enseñanza intercultural durante el proceso de captación y asimilación que realiza el alumno. Sin embargo, para obtener este tipo de actividades no podemos olvidarnos de la adecuada selección de contenidos y materiales que estas actividades deben comprender y que configuran su estructura.

3.6.3 contenidos y materiales interculturales

Partiendo de la premisa de que el objetivo general de una competencia intercultural en clase de lengua es la preparación para la comunicación y la comprensión con el otro, Denis y Matas (2002:25) nos ofrecen los criterios de selección de los contenidos necesarios para desarrollarla:

1. dirigirse hacia una perspectiva de comprensión del otro tomando como base la configuración que de éste hace el propio estudiante;
2. considerar la presencia del otro presente en cada uno;
3. apoyarse en la heterogeneidad de culturas, del aprendiz, de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje, etc.;
4. tomar como base la cultura en sus manifestaciones contextualizadas;
5. considera que el fin último de la comunicación intercultural de la clase es la preparación para comunicarse con otros.

El objetivo a obtener es muy amplio y su resultado difícil de observar y evaluar de inmediato. Sin embargo, nos permite precisar el cambio experimentado en el aprendiz y, en caso de necesidad, tomar las medidas correctoras oportunas a través de actividades dentro y fuera de clase, de manera que puedan corregirle y reorientarle hacia una correcta comunicación intercultural.

Una dificultad añadida al problema de la observación y evaluación del desarrollo de la conciencia intercultural es la de establecer una progresión y un modo de trabajo para su enseñanza. En este sentido, dos documentos han venido a resolver estas deficiencias: por una parte, el MCER con las propuestas para el desarrollo de las competencias del alumno especificadas en los niveles comunes de referencia y por la otra, el PCIC (2006) con sus Niveles

de referencia para el español (*Niveles*) en los que se establecen los contenidos y los objetivos para la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua y en los que podemos encontrar un amplio repertorio de actividades. Por medio de los *Niveles* obtenemos una descripción de materiales apropiada a cada nivel que es objeto de enseñanza y aprendizaje.

En lo referente al modo de trabajo, el enfoque por tareas, se ha consolidado desde sus inicios en los años 90 como el método de trabajo más idóneo. García Santa Cecilia (1995:223) dice al respecto:

“[...] significa un conjunto de ideas y principios que fundamentan un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje basado en procedimientos metodológicos que orientan hacia la realización, por parte del alumno, de series de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo”.

El *enfoque por tareas*, permite al estudiante tomar partida en situaciones y resolver problemas presentes de la vida real. De esta forma él se convierte en protagonista de sus acciones. La progresión se realiza en espiral de modo que, aspectos solucionados anteriormente pueden surgir en una nueva tarea y resolverse de modo diferente a como se hizo la vez anterior. Además, en las tareas los contenidos culturales aparecen contextualizados

El objetivo último perseguido es utilizar diferentes técnicas para acercar una nueva cultura al estudiante pluricultural modificando el conocimiento del mundo que posee. Así pues, en nuestro estudio, para materializar en el aula nuestra propuesta vamos a seguir los preceptos del *enfoque por tareas*. Este método de trabajo nos va a permitir organizar, secuenciar y realizar actividades de aprendizaje que incluyen el componente sociocultural, desarrollan la consciencia intercultural y promueven la comunicación real dentro y fuera del aula.

Por lo que respecta a los materiales, si analizamos los manuales de lengua extranjera presentes en el mercado editorial anteriores a la publicación

del PCIC⁶², observamos que conviven dos formas de presentar los contenidos culturales: en la primera, los elementos culturales están presentes en los textos pero, la mayor parte de las veces, subordinados al desarrollo de la competencia lingüística, complementándola. En la segunda, aparecen textos cuyo contenido versa sobre fenómenos sociales, institucionales o de comportamiento que hacen referencia al país y a las personas de la lengua objeto de estudio.

Sin embargo, a la hora de trabajar la adquisición de la *competencia intercultural* nuestro tratamiento debe enfocarse desde la concepción de cultura como una realidad múltiple, como señala García Santa-Cecilia (1996:19):

“[...] una misma lengua puede ser compartida por individuos que pertenecen a distintas nacionalidades y culturas. Esto ocurre especialmente en el caso del español, que hablan personas pertenecientes a realidades sociales y culturales muy diferentes. El profesor de español deberá transmitir a sus alumnos una visión plural del mundo hispanohablante, aunque practique una norma lingüística determinada”.

En el aula, tenemos que presentar la cultura de forma variada y contextualizada. El alumno debe implicarse de forma consciente en este aprendizaje para definir su propia identidad y ayudar a sus compañeros a descubrirla. Para obtener tal fin, se servirá de su característica esencial de individuo pluricultural; siendo consciente de que está realizando una comunicación intercultural en un contexto multicultural. De esta forma ya no estaremos trabajando una *competencia cultural*, sino una *competencia intercultural* caracterizada por ser más analítica, reflexiva y que permite pensar en el diálogo con los otros.

⁶² El análisis de la adquisición de la competencia intercultural en diferentes manuales publicados en España a partir de la puesta en circulación del PCIC es el contenido del capítulo 6 del presente estudio.

Iglesias Casal (2003:5) establece tres campos de estudio para desarrollar la consciencia intercultural: el primero es el integrado por *creencias y actitudes*; su estudio debe abarcar el concepto de cultura de un modo crítico, las ideas acerca de los prejuicios, la discriminación, el etnocentrismo y los estereotipos. El segundo, se refiere a *los conocimientos*, vinculado con la capacidad de conocer nuestra propia perspectiva del mundo para ser conscientes de nuestra propia identidad cultural. El tercero es, *las destrezas*, se trata de las capacidades específicas, las técnicas de intervención, para ser capaces de trabajar con distintos grupos y establecer un diálogo crítico y autocrítico.

A modo de conclusión, tenemos que decir que la labor encomendada a la didáctica de la lengua por parte de la interculturalidad consiste en introducir en los estudiantes una concepción más profunda de los elementos presentes en las culturas. Por eso, la práctica habitual en las aulas debe consistir en favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es diferente; aunando en las actividades propuestas el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia cultural. Lo que acabamos de afirmar es el objetivo de nuestra propuesta que desarrollaremos y explicaremos a lo largo del capítulo siete del presente trabajo. En todo este proceso corresponde al profesor crear una atmósfera de trabajo en clase que dé cabida al encuentro, al intercambio, al contraste y a la negociación de las características propias de las lenguas en juego.

Si lo que pretendemos con nuestro trabajo es el desarrollo de la interculturalidad en estudiantes universitarios de español sinohablantes en un contexto de inmersión, una de las primeras investigaciones que tenemos que realizar es la de conocer cómo funciona su sistema universitario, los programas que siguen, el tipo de enseñanza que reciben, la metodología que se utiliza, los manuales empleados, etc. El objetivo que perseguimos es tener conocimiento de las expectativas de aprendizaje tanto por parte de nuestros alumnos como por nuestra parte. Nos serviremos de las nociones de todos estos

componentes, así como de las dificultades específicas que experimentan los alumnos chinos a la hora de enfrentarse al estudio del español, para marcar nuevas orientaciones en el tratamiento de la interculturalidad de manera que integren a los sinohablantes.

**LA ENSEÑANZA
OFICIAL DEL ESPAÑOL
EN LAS
UNIVERSIDADES
CHINAS**

En el siguiente capítulo tendremos la ocasión de conocer cuál es la situación de la enseñanza oficial del español en las universidades chinas. Comenzamos por un breve repaso de la historia de lenguas extranjeras en este país asiático; el propósito de esta revisión es dar a conocer la realidad actual y para ello ofrecemos una lista de centros oficiales que se dedican a la enseñanza de ELE. En el epígrafe que lleva por título “las universidades chinas y la enseñanza del español: los programas oficiales”, ofrecemos un amplio panorama de la labor que se realiza en este tipo de centros oficiales, avalada por los programas oficiales y que se complementa con la descripción detallada del siguiente epígrafe donde tratamos los planes de estudios de algunas de las universidades más prestigiosas del país. El análisis de la puesta en práctica diaria, la labor del profesorado, el tipo de alumno que asiste a estas clases y el análisis de los materiales que se utilizan, nos permiten ofrecer una visión suficientemente amplia de la situación que se vive actualmente en los centros de enseñanza superior de China.

4.1 HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CHINA

En el anuario del año 2000 publicado por el Centro Virtual Cervantes (CVC) podemos encontrar información precisa sobre los primeros contactos entre España y China. De la lectura de varios libros publicados en el SXVI se desprende que los primeros contactos se realizaron en 1543 por parte de comerciantes; Los misioneros no tardaron en pisar este nuevo territorio aunque no con fines comerciales sino evangelizadores. Los religiosos que llevaron a cabo esta misión utilizaron la lengua española como vehículo de transmisión de sus doctrinas, iniciando de esta manera la presencia de nuestra lengua en este país. El misionero jesuita Diego de Pantoja (1571-1618), fue el primer evangelizador en llegar a China y lo hizo en el año 1597. Sin embargo, estas primeras incursiones se vieron truncadas con la desintegración del imperio español, iniciándose así un largo período de inactividad en las relaciones entre España y China.

Fang Fang Zhu (2001:8) afirma que la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en China ha sido muy lenta. Hasta finales del siglo XIX y principios del XX prácticamente no existía enseñanza de lenguas extranjeras en China. Empezó a desarrollarse a partir del establecimiento de relaciones comerciales con Francia (1964) e Inglaterra. Algunos colegios católicos de algunas ciudades chinas comenzaron con la enseñanza del inglés y del francés.

En 1949 se fundó la República Popular China y en aquel momento la lengua extranjera predominante era el ruso⁶³ que fue obligatorio hasta los años 70. Cuatro años más tarde del nacimiento de la República Popular China, se implantaron los estudios de filología hispánica. Los primeros materiales y los

⁶³ China recibió en ese tiempo una gran influencia de Rusia.

primeros profesores de español fueron rusos y, como no podía ser menos, la metodología también se importó de Rusia. En palabras

del profesor Dong (2009:1):

“En un principio, debido a la carencia de recursos y el bloqueo que sufría China de parte del mundo occidental, se tuvo que introducir todo de la antigua Unión Soviética, incluyendo el profesorado - entre hispanistas rusos y exiliados españoles – y los libros de textos . Pero el procedimiento no tardó en mostrarse inviable a causa del viraje que se produjo en el panorama político internacional, y sobre todo a raíz del cisma ideológico y político que separó China y la antigua Unión Soviética”.

En 1952 con La República Popular China ya proclamada, se organizó en Pekín una conferencia internacional a la cual asistieron delegaciones de diferentes países de habla hispana. Se formó entonces un grupo de intérpretes que, una vez finalizada dicha conferencia, siguieron con el aprendizaje del español y se convirtieron en los primeros profesores de lengua española en China.

Disponemos del relato de la propia profesora Chen Chulan⁶⁴ sobre cómo fueron los primeros pasos de la enseñanza del español en las universidades chinas:

[...] “terminamos nuestro trabajo de intérpretes en diciembre de 1952 y regresamos al Instituto. Nos licenciamos en la Facultad de Francés. La dirección del Instituto decidió que dos compañeros y yo nos quedáramos en el Instituto a trabajar como profesores ayudantes, pero que pasáramos a estudiar español durante tres meses con aquel único profesor chino, el Sr. Meng Fu, para ser futuros docentes de español. Entonces se fundó oficialmente la sección de español en la Facultad de Alemán, Español y Francés del Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing.”

⁶⁴ El texto lo hemos extraído íntegramente del anuario del año 2000 del Instituto Cervantes, disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p02.htm.

El Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing pasó a llamarse Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing y hoy día sigue siendo un referente esencial en lo que a la enseñanza del español se refiere.

Para continuar con la historia de la enseñanza del español en China tenemos que hacer referencia a la Universidad de Economía y Comercio de Beijing. Esta Universidad introdujo cursos de lengua española en el año 1954 y a ella se le unieron otras universidades como la Universidad de Beijing⁶⁵, el Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Normal de la Capital, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái y el Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang, que abrieron sus departamentos de español en 1960.

Con la Revolución Cultural (1966-1976) llegó la ruptura de las buenas relaciones con Rusia y comenzó un período en el que todo lo extranjero se consideraba sospechoso, capitalista o que iba en contra del régimen. Fue en este tiempo cuando se desechó el primero de los manuales creado por el departamento de español del Instituto de Lenguas de Pekín que, con el nombre de *Español*, había supuesto la sistematización del idioma español en China. Ni que decir tiene que en este período no se produjo ningún avance en lo que a enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Lo que se pretendía era conocer la lengua extranjera pero sin incurrir en las ideas extranjeras.

La Revolución Cultural finalizó a finales de los 70. España estableció relaciones diplomáticas con China en 1973 pero ello no supuso, en un principio, avances importantes en lo que a la enseñanza del español se refiere. Fue en 1978 con la llegada al poder de Deng Xiaoping⁶⁶ cuando se recuperó la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, iniciada a principios de los 60. Comenzó así la época aperturista de China que trajo consigo una

⁶⁵ Beida (abreviación de su nombre original, Beijing Daxue).

⁶⁶ Político chino, máximo líder de la República Popular China desde 1978 hasta 1989.

ampliación de los diferentes componentes del currículum tanto metodológico como a nivel de contenidos y de objetivos.

Desde que Jiang Zemin⁶⁷, sucesor de Deng Xiaoping, dirigiera al país por el camino del liberalismo económico se vienen sucediendo una enorme cantidad de intercambios culturales y educativos. En el siguiente epígrafe tendremos la ocasión de comprobar lo que acabamos de señalar; para ello, vamos a realizar una exposición de los centros educativos que se ocupan de la divulgación del idioma español en China.

4.1.1 Centros para la enseñanza del español en China

Lo primero que tenemos que decir al abordar este tema es que, debido a la gran popularidad que en la actualidad tiene nuestro idioma en China, los datos que vamos a ofrecer cambian de manera considerable de un mes a otro. Para nuestro estudio nos hemos basado en los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Embajada de España en China, a través de su página web, así como diversos artículos e informes realizados por el coordinador de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, el profesor Lu Jingsheng.⁶⁸ Estas publicaciones tratan de dar cuenta de los centros, tanto públicos como privados, encargados de la enseñanza del español en China.

Existen universidades que recientemente han creado su departamento de español pero que todavía no lo han comunicado a la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

⁶⁷ Secretario General del Partido Comunista Chino de marzo de 1989 a marzo de 2002 y Presidente de la República Popular China de marzo de 1993 a marzo de 2003.

⁶⁸ Actual decano de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai (SISU).

En la actualidad, según datos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China⁶⁹, la enseñanza del español abarca cuatro ámbitos: Centros de Educación Superior, Centros de Educación Primaria y Secundaria, Centros que responden a la denominación “Universidad Politécnica”⁷⁰. Además del Instituto Cervantes de Pekín.

De acuerdo a esta clasificación, en los Centros de Educación Superior se imparten los estudios de licenciatura, diplomatura, máster, doctorado y algunos ofrecen español como asignatura optativa. Esta lista, según datos no completos y en palabras del profesor Lu Jingsheg (2010:6) está formada por más de 60 centros de los cuales señalamos en primer lugar aquellos que ofertan enseñanza de posgrado⁷¹ y son los siguientes:

Universidades con posgrado

Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, Universidad de Pekín, Universidad de Economía y Comercio Internacional, Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, Universidad de Nanjing, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Universidades y centros superiores que ofrecen licenciatura

Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, Universidad Normal de la Capital, Universidad de Estudios en Medios de Comunicación, Universidad de Estudios Internacionales de Pekín, Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin, Instituto de Asuntos Exteriores de Tianjin, Universidad de Tongling,

⁶⁹ La lista de centros que ofrecemos la hemos obtenido de su página web. disponible en: <http://www.educacion.es/externo/cn/es/datos/centros/impartiresp.shtml>. [consultado en diciembre 2010]

⁷⁰ Artículo publicado por Luz Fernández Calventos en FONTE (formación online de tutores de español), disponible en <http://www.auladiez.com/didactica/>. La autora dice que en realidad se trata de escuelas técnicas puesto que se accede a ellas después de la secundaria pero sin haber aprobado las pruebas selectivas de acceso a la universidad. En estas “universidades” se estudia sobre todo español de los negocios. [consultado en diciembre 2010]

⁷¹ La lista de universidades que imparten enseñanza de posgrado la hemos obtenido de la tesis del profesor Santos Rovira (2010: pág.7).

Universidad Sun Yat-sen (Zhuhai), Universidad de Heilongjiang, Universidad Normal de Harbin, Universidad Normal de Hebei, Instituto Militar de Lenguas Extranjeras de Luoyang, Universidad de Xiangtan, Universidad de Medios de Comunicación de China Nanjing, Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing, Universidad Normal de Nanjing, Universidad de Soochow, Universidad de Jiling, Instituto Universitario de Lenguas Extranjeras de los Huaqiao de Jilin, Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian, Universidad de Qingdao, Universidad Normal de Shandong, Universidad de Shandong, Instituto Xianda de la Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghái, Universidad de Estudios Internacionales de Xi'An, Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, Escuela Universitaria de Chengdu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, Universidad de Tecnología y Electrónica de China (Chengdu), Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste (Mianyang, Sichuan), Universidad Normal de Yunnan, Universidad Yuexiu de Lenguas Extranjeras de Zhejiang, Universidad de Hong Kong, Universidad Católica Fu Jen (Taipei), Universidad Tamkang (Tamsui), Universidad de la Providencia (Taichung) y la Universidad Wenzao (Kaohsiung).

Universidades y centros superiores que ofrecen diplomatura

Por su parte los centros que imparten diplomatura suman un total de veintiuno y son: Universidad Unida de Pekín, Universidad Ciudad de Pekín, Escuela Técnica Sino-Alemana de Tianjin (Instituto AFZ), Instituto politécnico de Shenzhen, Escuela Universitaria Internacional Talento de Guangxi, Universidad de Ciencia y Tecnología de Harbin, Escuela Profesional de Traducción de Shijiazhuang, Instituto Universitario Internacional de Traducción de Shandong, Universidad de la Juventud de Shandong, Escuela Profesional de Leguas Extranjeras de Shandong, Universidad de Ingeniería Electrónica de Shanghái, Escuela Universitaria Zhongqiao de Shanghai, Escuela Universitaria de Lenguas Extranjeras aplicadas al Comercio y la Industria de Shanghái, Escuela Universitaria Bangde, Escuela Técnica Zhonghua de Shanghái,

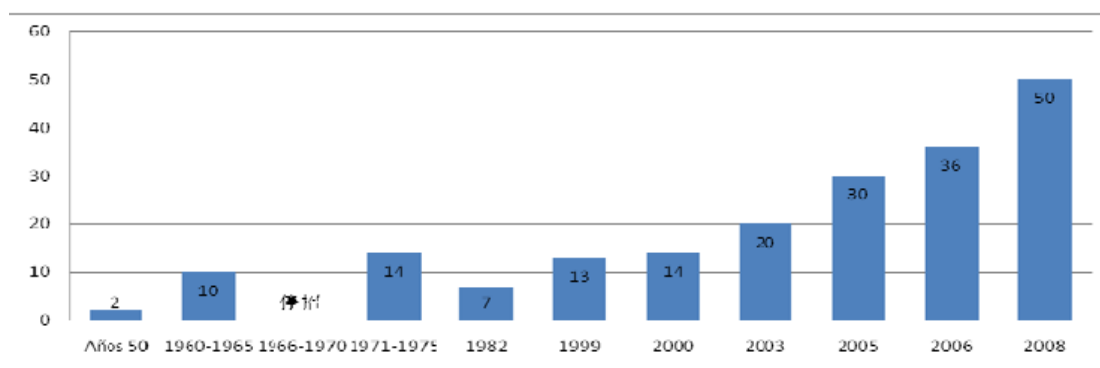
Instituto de Turismo de la Universidad Normal de Shanghái, Escuela Profesional de Turismo de Shanxi, Escuela de Turismo de Zhejiang, Universidad Ciudad de Hong Kong y la Universidad China de Hong Kong.

Universidades y centros superiores que ofrecen español como asignatura optativa

Suman un total de doce y son los siguientes: Universidad de Lanzhou, Universidad de Jinan (Guangzhou), Universidad Internacional de Economía de Hunan, Universidad Normal de Changchun, Universidad de Sichuan, Universidad de Ningbo, Instituto Politécnico de la Universidad de Zhejiang en Ningbo, Universidad de Nottingham, Ningbo, Universidad de Lingnan (Hong Kong), Universidad Politécnica de Hong Kong, Escuela de Formación Profesional y Educación Permanente de la Universidad de Hong Kong y la Universidad de Macau.

En el siguiente gráfico podemos ver cómo crecieron los departamentos de español hasta el año 2008. Es notablemente visible la evolución experimentada y que se mantiene hasta nuestros días.

Evolución del número de departamentos universitarios de español



Fuente: *Lu Jingsheng (2010:6)*

Centros de educación primaria y secundaria que imparten español como lengua extranjera

En el grupo de Centros de Educación Primaria y Secundaria nos encontramos con centros que siguen el sistema educativo chino y con colegios internacionales. Todos ellos suman un total de diecisiete. Entre los primeros se encuentran: Escuela de Lenguas Extranjeras de Pekín, Instituto de Educación Secundaria adscrito a la Universidad Renmin, Escuela de Lenguas Extranjeras del distrito de Xicheng de Pekín, Escuela de Lenguas Extranjeras de Shenzhen, Escuela Bilingüe Sanxin adscrita al Instituto de Educación Secundaria Zhongshan, Escuela de Lenguas Extranjeras de Changchun, Escuela de Lenguas Extranjeras de Jinan, Escuela de Lenguas Extranjeras de Shanghái adscrita a la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái y la Escuela de Lenguas Extranjeras aplicadas a la Industria y el Comercio de Shanghái.

Colegios internacionales que imparten la asignatura de español como lengua extranjera

Los colegios internacionales son: El Dulwich College Beijing, The British School of Beijing, Lycée Français International de Pekín, Dali Experimental School (Guangdong) Shanghai Rego International School, Chinese International School (Hong Kong), St. Paul's Convent School -Secondary Section (Hong Kong) y el South Island School (Hong Kong).

Centros de enseñanza de idiomas que imparten español como lengua extranjera

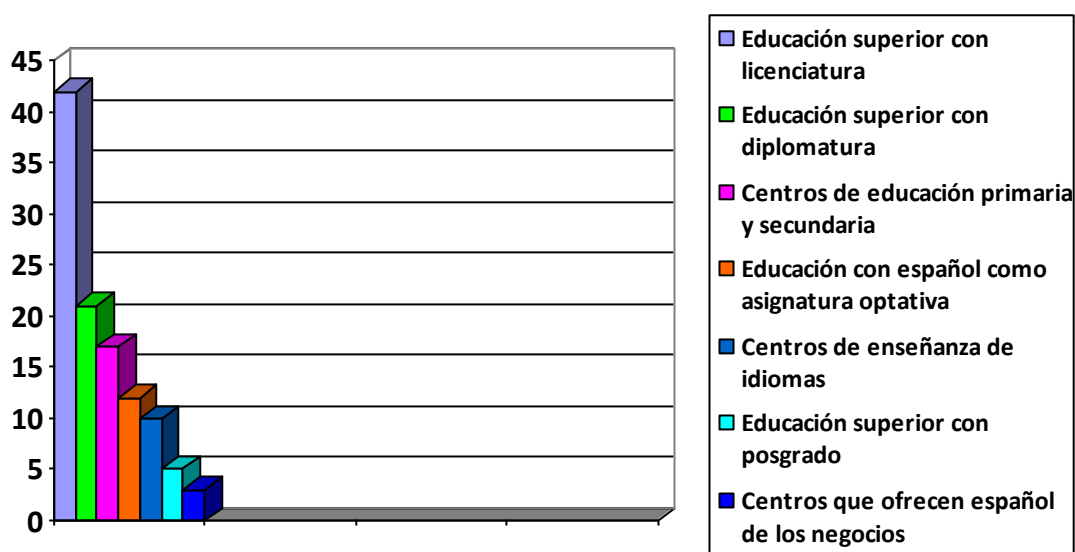
Los centros de enseñanza de idioma que actualmente imparten español son los siguientes: PREMIR (PREMIR Consultoría Educación - Pekín, S.L., Opfun Training Center (Pekín), Hola Shanghái, La Sociedad Hispánica de Hong Kong, Spanish Tutorial Centre (Hong Kong), Spanish World (Hong Kong), Faust Educational Services (Hong Kong), Hong Kong International School, Academic Management Group (Hong Kong) y El centro Amazing Language (Hong Kong).

Centros que imparten español de los negocios

Sólo tres centros en toda China ofrecen cursos de Español de los Negocios. Se encuentran en la provincia de Pekín, Shanghái y Guangdong y son: Cámara Oficial de Comercio de España - Delegación en Pekín, Cámara Oficial de Comercio de España - Delegación en Shanghái y la Cámara Oficial de Comercio de España - Delegación en Guangdong.

Esta lista, formada por un total de ciento cinco centros dedicados a la enseñanza y difusión de la lengua y la cultura española, nos presenta un panorama bastante alentador en lo que a la difusión del español se refiere. El gráfico que presentamos a continuación lo resume.

Centros para la enseñanza del español en China



F

Fuente: Web de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China.

No cabe duda que el idioma de Cervantes está de moda y su estudio es cada vez más popular entre los jóvenes. Prueba de ello son los importantes resultados obtenidos hasta el momento y que quedan reflejados en forma de tesis, tesinas y trabajos de investigación. Al mismo tiempo, continuamente se están registrando nuevos centros que ofertan español como lengua extranjera corroborando de esta manera su actual popularidad.

4.2 LAS UNIVERSIDADES CHINAS Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: LOS PROGRAMAS OFICIALES

La sociedad china es multiétnica: está compuesta por 56 grupos étnicos diferentes en una población de aproximadamente 1.300 millones de habitantes. El 92% de la población pertenece al grupo étnico Han. La lengua oficial es el Putunhua, que tiene como base la pronunciación de Pekín y se llama chino mandarín. Todos los grupos étnicos minoritarios poseen su propio idioma.

Con estos datos que acabamos de facilitar sería de suponer que la forma de aprender español en las universidades chinas posee notables diferencias de unas regiones a otras. Sin embargo, no es así porque el sistema universitario chino está unificado y en aquellas universidades donde se estudia Filología Hispánica siguen prácticamente el mismo modelo con algunas variantes poco significativas.

El Ministerio de Educación de China tiene a su cargo la dirección del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras, dentro del cual hay un departamento que se encarga de la coordinación de español y de otras lenguas extranjeras. Este departamento realiza labores encaminadas a supervisar y sugerir modificaciones sobre aquellos aspectos que atañen directamente a la enseñanza de lenguas extranjeras, como por ejemplo: cuestiones referentes a la formación del profesorado, al programa, al material didáctico o al intercambio de experiencias entre otras. Para el período que va del 2007 al 2011, como expone el coordinador Lu Jingsheng (2010:8), La Coordinación Nacional de Español (nombre del departamento citado anteriormente) se ha fijado diferentes objetivos encaminados a investigar, perfeccionar, promover, coordinar y organizar la formación del profesorado de español, los exámenes de español como especialidad, los materiales didácticos y los encuentros y relaciones internacionales a nivel universitario.

Los primeros diseños curriculares aparecieron en los años 1998 y 2000 y sus líneas maestras están recogidas en dos libros, *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (PCB) (1998), y *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (PCS) (2000), a cargo de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, coordinada por el, anteriormente citado, profesor Lu Jingsheng. Al analizar estas obras vemos que constan de una serie de principios sobre metodología,

programación, objetivos y de una lista de contenidos fonéticos, gramaticales y funcionales. Todo ello forma el currículo oficial seguido por la mayoría de las universidades chinas. En él aparece la enseñanza universitaria dividida en cuatro años. Los dos primeros corresponden al periodo básico y los dos restantes al superior.

Después de haber cursado el segundo ciclo de educación secundaria se puede ingresar en los diferentes centros que imparten educación superior. Lo que nosotros llamamos en España pruebas de selectividad, en China también existen, se llama *gaokao*⁷² y constan de:

- Una prueba de conocimientos culturales sobre todas las materias cursadas durante la educación secundaria.
- Un examen sobre política donde el alumno tiene que demostrar que conoce bien las doctrinas de los líderes comunistas como Mao Zedong, Deng Xioaping, etc.
- Un examen de pruebas físicas
- Entrevistas personales

Para obtener el título de Licenciado en Filología Española⁷³, el alumno debe completar los cuatro cursos de los que consta la carrera universitaria. El plan de estudios a seguir para la obtención del mismo viene determinado por

⁷² Examen que se realiza a nivel nacional, las provincias disponen de cierto margen para modificarlo pero es casi idéntico para todos. Los estudiantes acceden a la universidad a través de la nota final de este examen. Hoy día el *gaokao* es el que permite el salto a las mejores universidades chinas.

Para saber más sobre el *gaokao* consultar el trabajo de Daniel Méndez *Universitario en China*, disponible en: <http://www.zaichina.net/2010/05/21/universitario-en-china/>. [consultado en junio 2011].

⁷³ Queremos destacar que la mayoría de los estudiantes acceden a estos estudios sin ningún nivel de español por lo que la enseñanza empieza prácticamente desde cero.

cada uno de los centros universitarios. Las asignaturas específicas de español ocupan por lo general dos tercios del horario total divididas en dos periodos: dos años de iniciación y dos de especialización. Están clasificadas en dos grupos: el grupo de las asignaturas prácticas tales como español básico, español superior, conversación, lectura, traducción e interpretación, etc. destinadas a la adquisición por parte de los alumnos de las denominadas *destrezas básicas* (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral) más la destreza de la traducción y, el grupo de las asignaturas teóricas que se imparten a partir del 4º o 5º semestre (una vez que los alumnos han adquirido ya formación en lengua) y que está formado por: fonética, gramática, estilística, panorama cultural de España y de América Latina, literatura española e hispanoamericana, etc.

En consecuencia, los programas de filología hispánica persiguen los siguientes objetivos:

- a) Formar profesores en español que investiguen sobre lingüística, literatura, política, historia, cultura y otros aspectos concernientes a la cultura de los países hispanohablantes.
- b) Instruir a traductores e intérpretes para que sean capaces de desempeñar un óptimo trabajo profesional en este campo.
- c) Conseguir que, al finalizar los estudios, los alumnos obtengan una óptima pronunciación y entonación en español; un dominio de la sintaxis, morfología y fonética; una correcta comprensión y expresión oral y escrita y, por último, que sean capaces de traducir adecuadamente.
- d) Por último, dotar a los alumnos de amplios conocimientos humanísticos e instruirles en la actualidad de los países de habla hispana.

Por su parte, en el curso de posgrado, con una duración de dos años o dos años y medio, se pueden cursar cinco especialidades: lingüística hispánica, literatura española, literatura hispanoamericana, estudios de los países hispanohablantes y traducción e interpretación chino-español. Por lo que respecta a las asignaturas el profesor Lu Jingsheng (2010:6) afirma lo siguiente:

“[...] se determinan de acuerdo con el área de estudio y son en general de carácter teórico aunque se sigue exigiendo a los alumnos de posgrado mucho esfuerzo para mejorar su dominio de español en cuanto a las destrezas”.

Cuando los alumnos terminan el período de docencia necesitan defender una memoria ante un tribunal que, en el caso de superarla, les da derecho a recibir el título de Máster en Filología Española.

Sánchez Griñán (2008) realiza una comparación entre el *Programa oficial chino*, el MCER y el PCIC. Este cotejo nos sirve para darnos cuenta de las grandes diferencias existentes entre un diseño y otro. Las conclusiones que se extraen del mismo se refieren al programa oficial chino y son las siguientes:

1. El programa oficial no hace ninguna referencia a la didáctica de lenguas extranjeras y en especial a la enseñanza comunicativa procedente de Occidente.
2. La experiencia del profesor obtiene un gran valor.
3. En las Universidades los programas son rígidos.
4. Las nociones gramaticales, presentadas de mayor a menor grado de dificultad, impregnan y justifican la mayoría de las actuaciones en el aula.
5. Las funciones comunicativas quedan supeditadas a la gramática.
6. Son escasas las menciones a los aspectos socioculturales.

Los diferentes departamentos de español disponen de unos objetivos y unas pautas educativas propias que marcan el desarrollo de su programa. Además de esto, dichos departamentos también tienen en cuenta lo establecido en los programas oficiales anteriormente mencionados. Chang Fuliang (2004) nos ofrece la traducción de los principios generales de estos dos programas y lo aplica al Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica de la Capital. Consideramos oportuno incluir dicha traducción completa en el anexo I para tener una descripción más exacta de la situación académica del español en China.

De la lectura de estos trabajos realizados por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, extraemos los aspectos más destacados sobre su particular modo de ver la enseñanza nuestra lengua⁷⁴. En el objetivo de la enseñanza para los cursos básicos se señala que la forma de enseñar la lengua tiene que ser severa e integralmente. Los principios de este mismo programa aparecen divididos en siete categorías:

- 1.- Carrera e ideología
- 2.- Enseñanza y estudio
- 3.- Dominio lingüístico y arte comunicativa
- 4.- Coordinar justamente las relaciones entre la audición, habla, lectura y redacción.
- 5.- Coordinar el estudio dentro y fuera de la clase

⁷⁴ Para conocer mejor el proceso de enseñanza que se lleva a cabo en las universidades chinas, es preciso conocer el papel otorgado tanto al docente como al discente. En estos programas aparecen especificados sus roles y nosotros le dedicamos un apartado específico.

6.- Relacionar la lengua materna con el español

En todos ellos podemos encontrar vocablos que hacen referencia a la al tipo de comportamiento que se espera obtener por parte del estudiante. Palabras como *desarrollo moral, desarrollo mental, influencias positivas, comportamientos ejemplares, progreso ético, respeto a los profesores y a los mayores, solidaridad con los compañeros*, etc. aparecen diseminadas a lo largo del texto dándonos a entender un tipo de enseñanza que combina los conocimientos lingüísticos unidos a conductas morales que provienen, en la mayoría de los casos, del profesor. En la categoría que coordina el estudio dentro y fuera de clase se enumeran algunas actividades como *concursos de caligrafía y sabiduría*. La primera de ellas nos conecta directamente con la caligrafía china y nos hace ver que estos programas utilizan la lengua materna de sus estudiantes como base de estudio para la adquisición de la lengua meta⁷⁵. Este hecho se repite en varios ejemplos más a lo largo de todo el documento y también en el programa para los cursos superiores. La segunda nos hace pensar en un tipo de enseñanza competitiva que, nuevamente nos lleva a reflexionar sobre las peculiares características de la educación china donde la masificación de las aulas es una realidad y donde sólo alcanzan la meta unos pocos.

Lo primero que nos llama la atención al abordar el estudio del programa para cursos superiores es la primera pauta; ésta posee claramente un marcado carácter político-patriótico⁷⁶ y elimina cualquier resquicio que haga referencia a lo académico. Siguiendo con el análisis de este programa observamos el pragmatismo en su enseñanza cuando se refiere al desarrollo empresarial, a la

⁷⁵ La caligrafía española no es especialmente relevante. Sin embargo la caligrafía china sí lo es.

⁷⁶ Méndez (2010:51) nos informa de que las asignaturas de política comienzan en la educación primaria y van hasta la universidad y los másters. En estas clases se explica el marxismo, la economía socialista, el pensamiento de Mao Zedong y los cambios introducidos por Deng Xiaoping, Jiang Zeming y Hu Jintao (todos ellos presidentes de la República popular de China).

apertura del país al exterior y al objetivo de la educación universitaria que es el de *suministrar* personal especializado a la sociedad. Tomando como base la multidisciplinariedad, el programa aconseja, durante sus dos años de vigencia, abrir asignaturas de otras ramas específicas al objeto de formar “*más personal de lengua extranjera práctico, con aptitudes múltiples y de empleos amplios*” y prestar más atención a las prácticas de manera que éstas sean reflejo de la realidad que el estudiante encontrará a la salida de la universidad.

Todos estos aspectos citados en los dos programas junto con aquellos que se refieren a la parte lingüística y cultural de la lengua y que también figuran en los programas, nos dibujan el panorama de ELE en China.

Terminamos aquí con esta primera aproximación a la enseñanza y el aprendizaje de nuestra lengua en China. En el siguiente apartado vamos a tratar los planes de estudios de las universidades chinas con el fin de conocer de forma detallada y real cómo se está llevando a cabo esta enseñanza.

4.3 PLANES DE ESTUDIOS DE LAS UNIVERSIDADES CHINAS

Para elaborar sus planes de estudios, las universidades chinas, tal y como hemos mencionado anteriormente, toman como referencia el PCB y el PCS⁷⁷.

A lo largo de nuestro estudio hemos investigado en todos los centros oficiales de enseñanza superior que poseen estudios superiores oficiales de Filología Hispánica, conducentes a la obtención de un título reconocido por las autoridades oficiales chinas. Para la recogida de datos hemos utilizado los siguientes procedimientos:

⁷⁷ Tenemos que recordar que se tratan de programas (aunque en ellos se den algunas orientaciones metodológicas) y no de planes curriculares.

1. Información a través de las páginas web oficiales de los centro en cuestión.
2. Información de la página de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China.
3. Cartas enviadas a decanos/as, directores/as de departamento, profesores/as del programa AECI (Asociación española de cooperación internacional), etc.
4. Entrevistas a estudiantes de posgrado procedentes de diferentes universidades chinas.
5. Entrevista con el profesor Lu Jingsheng (con motivo de la celebración del *(II y III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes*, celebrado en Jaén en febrero 2011-2012 respectivamente).
6. Información a través de profesores de español chinos autores de materiales para la enseñanza de ELE.
7. A través de doctores de español que trabajan en China y cuyas tesis versan sobre la enseñanza del español en China.
8. Estudio de los documentos existentes en la página de SinoELE.

Hemos considerado que, la investigación realizada a través de estos ocho procedimientos⁷⁸, nos permite tener conocimiento de primera mano la realidad actual que viven las universidades chinas en cuanto a planes de estudio se refiere.

⁷⁸ Conocer las páginas oficiales de las universidades chinas, los centros oficiales del gobierno, las páginas web que se dedican a al difusión del español como lengua extranjera y, por último, contactar con los profesionales de la enseñanza de ELE, creemos que es el método más completo para la recogida de toda esta información.

Los resultados obtenidos son los siguientes: poseemos los planes de estudios⁷⁹ de algunas universidades (más tarde nos ocuparemos en detalle de ellos); la mayoría de ellas situadas en la China continental⁸⁰. Es en esta área⁸¹ donde hemos centrado nuestros estudios por ser aquí donde se concentra el grueso de universidades chinas que siguen los diseños curriculares de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

Las universidades y los centros de educación superior en China ocupan tres áreas⁸² que son: China continental, Taiwán y Hong Kong. Existen marcadas diferencias entre las tres zonas debido principalmente a factores como: El currículo, los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, etc., los manuales utilizados para la enseñanza del español o la lengua de instrucción.

El profesor Santos Rovira (2010) da cuenta de estos contrastes por áreas y nos ofrece una visión muy actualizada del panorama universitario chino. En las siguientes líneas vamos a hacer referencia a Hong Kong y Taiwán. Dejamos para más adelante la China continental puesto que esta zona merece un análisis más exhaustivo.

Ninguna universidad de Hong Kong posee Departamento de Español ni titulación en Filología Española. Sin embargo, las instituciones hongkonesas de educación superior que ofrecen titulaciones en español se acercan más al tipo

⁷⁹ Cada universidad tiene su propio plan de estudios independiente bajo su responsabilidad. Lo crean los profesores del departamento de español y lo modifican ellos mismos anualmente. Al final lo aprueba el decanato.

⁸⁰ Nombre que aparece en el monográfico publicado en la página de SinoELE por Alberto Sánchez Griñán y otros que lleva por título "Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante". Se trata de un trabajo que, por medio de un análisis cuantitativo y cualitativo de las condiciones curriculares de enseñanza, pretende describir los contextos de enseñanza de ELE en las principales áreas sinohablantes de Asia: China, Taiwán y Hong Kong.

⁸¹ No obstante, también daremos algunas referencias de las otras zonas aunque éstas no sean, a priori, objeto de estudio.

⁸² El profesor Santos Rovira habla de cuatro zonas: China continental, Hong Kong, Macao y Taiwán. Nosotros utilizamos la clasificación de las tres zonas por ser ésta la más ampliamente aceptada entre los documentos que hemos manejado.

de aprendizaje occidental que el resto de las instituciones chinas. Las características más notables son estas:

1. El PCIC sirve de guía para la confección del contenido de las asignaturas.
2. Muchas de ellas poseen un programa de estudios donde se define de forma clara el contenido de las asignaturas.
3. La metodología más utilizada es la de tipo comunicativo. Utilizan libros de texto publicados en España por editoriales españolas como por ejemplo: *Gente* o *Sueña*.
4. Un gran número de profesores son españoles o de origen hispanohablante. Por tanto, la lengua que se utiliza para la instrucción en la mayoría de las universidades es el español.

Por su parte, en Taiwán hay cuatro universidades que tienen Departamento de Español: La Universidad Católica de Fújen, la Universidad de Tamkang, la Universidad de Providencia y el Instituto de Lenguas Extranjeras Wenzao. Estas universidades ofrecen licenciatura y estudios de posgrado. Las características más destacadas de las universidades taiwanesas son:

1. Los profesores siguen mayoritariamente la metodología didáctica tradicional china.
2. No existe la obligación de utilizar ningún manual tal y como ocurre en la China continental.
3. La elección y confección de materiales corre a cargo del centro e incluso del profesor de la asignatura. Por ello, muchos de ellos utilizan, al igual

que ocurre en Hong Kong, manuales publicados en España como los que ya hemos señalado de *Sueña, Gente* o Nuevo ELE.

4. La mayoría de los profesores son chinos.

Desde nuestro punto de vista occidental, consideramos primordial que estos centros superiores posean planes de estudios, currículos, syllabus y otros documentos oficiales en los cuales venga reflejada su filosofía de enseñanza y la metodología empleada en las aulas. Pensamos que esta serie de documentos tienen que ser públicos y que, tanto alumnos como profesores, deberían de conocerlos. Sin embargo, muchas de estas instituciones utilizan este documento a nivel interno pero no lo tienen publicado. Para corroborar lo anterior, en el monográfico publicado en la página de SinoELE por Alberto Sánchez Griñán y otros que lleva por título “Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante”,⁸³ se les preguntaba a los profesores si utilizan algún documento con información referente a objetivos, contenidos, metodología y evaluación de ELE. La respuesta mayoritaria en la China continental fue positiva por un escaso margen. Por ello, los autores llegan a la conclusión de que no hay concienciación hacia el uso del currículo en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Por la que respecta al MCER y siguiendo el citado estudio, parece ser que su presencia todavía no goza del peso que debería en el ámbito educativo universitario puesto que sólo la mitad de los centros lo tienen en cuenta.

De la misma opinión es el profesor Santos Rovira (2010:324) quien afirma que tanto los planes de estudio como las titulaciones poseen su propio camino. En la actualidad, ni el MCER ni el PCIC han producido todavía ningún cambio sustancial. Por tanto, los manuales, materiales, diseños curriculares,

⁸³ El análisis se llevó a cabo con un total de 64 encuestas. En China, Taiwán y Hong Kong, representadas de manera bastante equilibrada.

etc. que utilizan han sido creados específicamente teniendo en cuenta las diferencias que existen entre el español y el chino.

A continuación ofrecemos cuatro modelos que corresponden a las universidades más representativas del país. A través del estudio comparativo de los mismos podemos extraer conclusiones de los objetivos que las Universidades chinas persiguen en sus planes de estudio⁸⁴. Ofrecemos también un ejemplo del contenido del programa de posgrado de una de las más prestigiosas universidades chinas, la Universidad de Economía y Comercio Internacional (UECI), con el fin de conocer y comparar diferentes grados de enseñanza universitaria. Nos ha sido imposible disponer de datos relativos a los programas de doctorados. En las páginas web no están publicados y nuestras pesquisas no han dado el resultado deseado. El único dato que tenemos al respecto es el que nos ofrece el profesor Santos Rovira (2010: 323):

“Los estudios de doctorado, al menos en el campo de la Filología Española, son muy recientes. De hecho, fue en diciembre de 2000 cuando se graduaron los dos primeros doctores en esta disciplina por una universidad china: Chang Fuliang y Liu Jian”.

Nuestro primer ejemplo pertenece al plan de estudios de la carrera de Filología Hispánica de la UECI, el segundo, a la Licenciatura en Lengua Española de la Universidad de Pekín, el tercero, al plan de estudios de la Universidad de Guangdong⁸⁵, y el último, al máster oficial en Filología Hispánica de la UECI.

⁸⁴ Adelantamos que, a pesar de ser específicos de cada universidad, la mayoría coinciden en lo esencial, tal y como nos detallaba Chan Fuliang (2004) en el estudio que hemos incluido en el anexo I.

⁸⁵ Al plan de estudios le hemos adjuntado la descripción detallada de cada una de las asignaturas, la carga lectiva que poseen y los materiales que se usan para impartir la materia. El fin que perseguimos es dar una información totalmente detallada sobre los contenidos específicos de una licenciatura al completo.

Universidad de Economía y Comercio Internacional

Licenciatura en Filología Hispánica (español para comercio y economía)

Fuete: Página oficial de la universidad (en chino, traducción al español)⁸⁶, disponible en: <http://sfs.uibe.edu.cn/zh-cn/page/Default.asp?ID=406>.

I. Objetivos de formación

Formar alumnos cualificados con espíritu de innovación y capacidad en lengua extranjera, desarrollando su moral, su inteligencia y su salud para cumplir con la necesidad de la sociedad del siglo XXI.

II. Formación de la carrera

1. Manejar las teorías básicas del Marxismo, tener puntos de vista correctos sobre el mundo y la vida, amar a la patria socialista.
2. Obtener las capacidades básicas de comprender, leer, hablar, escribir, y traducir de la lengua española, poseer una fonética y un tono correctos, poder traducir e interpretar fluidamente entre el chino y el español y poder responsabilizarse de forma independiente de los trabajos de comercio internacional, de la cooperación económica internacional y de otros asuntos extranjeros.
3. Manejar las teorías básicas de economía y comercio internacional, conocer los conocimientos y las políticas de comercio y cooperación internacional de nuestro país. Obtener amplias miras y buena capacidad de adaptación.
4. El nivel de inglés debe llegar a la exigencia del nivel universitario.

⁸⁶ La traducción es nuestra.

5. Tener buen nivel de composición de chino.

6. Manejar buen nivel de informática.

III. Requisitos de créditos⁸⁷

Para graduarse los alumnos deben cumplir un mínimo de 197 créditos, créditos de cursos y de práctica incluidos.

1. Créditos de asignaturas: 169

1) Asignaturas troncales:

Teorías de política y de ética: 15 créditos

Inglés: 20 créditos

Salud y física: 4 créditos

Composición de chino: 4 créditos

Cursos de humanidades: 6 créditos

Informática: 4 créditos

Cursos de economía, administración, y derecho: 8 créditos

2) Cursos básicos de la carrera: 86 créditos (66 de asignaturas obligatorias, 20 de optativas)

3) Cursos avanzados (líneas de investigación) de la carrera: 22 créditos

⁸⁷ En el anexo II ofrecemos, de forma detallada, las asignaturas de los cuatro cursos de la carrera distinguiendo entre cursos básicos de la carrera (asignaturas obligatorias y optativas) y cursos avanzados de la carrera. Asimismo, para cada asignatura se especifica su nombre, el tiempo que se le dedica, los créditos que le corresponden, el semestre en el que se imparte y las horas por semana que se le dedican.

2. Créditos de prácticas: 28 créditos

Ensayo militar: 2

Investigación social: 2

Otras prácticas (servicios sociales, etc.): 2

Prácticas de trabajo: 10

Tesina: 12

Universidad de Pekín⁸⁸ (Beijing Daxue)

Licenciatura en Lengua Española

I. Presentación de la carrera

El departamento de español es uno de los departamentos con más antigüedad de la Universidad de Pekín. En la actualidad, los profesores que imparten la titulación de lengua y literatura española de la carrera de lengua española son 11: 1 catedrático, 1 profesor asociado y 9 profesores conferenciantes⁸⁹ (de los cuales 3 poseen el Doctorado). Además, anualmente se contratan dos profesores extranjeros visitantes.

La licenciatura en lengua española consta de 4 años, en los que se instruye a los alumnos en las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita) y en traducción, lo que permite que los alumnos lleguen a dominar el conocimiento práctico de la gramática de la lengua española. Para ello se imparten asignaturas tales como: lectura intensiva, lectura extensiva, comprensión auditiva, expresión oral, redacción de documentos, interpretación, traducción, gramática... Además de aprender destrezas fundamentales, los estudiantes adquieren la síntesis de las asignaturas complementarias que oferta la universidad de Pekín y que complementan y enriquecen el ambiente educativo universitario. Los estudiantes también pueden elegir asignaturas optativas de su interés y que complementan su currículo o asignaturas optativas que complementan su especialidad. Además, esta licenciatura ofrece otras asignaturas tales como: introducción a la historia de la cultura española, introducción a la cultura latinoamericana, historia de la literatura española, historia de la literatura latinoamericana, selección de artículos de prensa extranjera, español de los negocios. Todas ellas permitirán ampliar el horizonte de los estudiantes, dotarles de un valioso conocimiento sobre la cultura y la civilización occidental. Al graduarse, aquellos estudiantes con los mejores expedientes académicos podrán matricularse directamente en los estudios de posgrado sin tener que hacer el examen de acceso.

⁸⁸ La traducción es nuestra.

⁸⁹ Grado inferior al profesor titular de una universidad.

Se requiere un método de trabajo concienzudo y un ambiente académico de libertad democrática que permitirán que, una vez graduados, los recién titulados puedan elegir entre una amplia gama de oportunidades y ofertas laborales. La adquisición de una estructura intelectual hará que los licenciados puedan demostrar una capacidad de reflexión, debate y síntesis en su práctica laboral. Todo ello les dotará de un tremendo potencial de desarrollo.

II. Objetivos a alcanzar durante los estudios universitarios.

Adquirir una base sólida de conocimientos sobre literatura española, llegar a poseer un mayor conocimiento extensivo, familiarizarse con la situación política, histórica y cultural de los países de habla hispana, mejorar la comprensión auditiva y lectora, la expresión escrita, las técnicas de traducción, alcanzar un mejor nivel de chino, especializarse en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, el intercambio cultural internacional y presentar diversos trabajos de investigación.

Conseguir un título universitario.

Licenciatura en literatura.

III. Créditos necesarios para superar la Licenciatura en Lengua Española⁹⁰

Número total de créditos: 148, de los cuales:

Asignaturas obligatorias: 90 créditos (asignaturas obligatorias comunes: 32 créditos; asignaturas obligatorias de la licenciatura: 58 créditos).

1. Asignaturas obligatorias comunes (32 créditos)

Inglés: 8 créditos

Pensamiento moral: 2 créditos

Introducción al Maoísmo: 2 créditos

Principios filosóficos del Marxismo: 2 créditos

Política económica en el mundo moderno: 2 créditos

Principios de la economía política marxista: 2 créditos

Teoría de Deng Xiaoping: 2 créditos

Informática aplicada a las humanidades. 6 créditos

Teoría militar: 2 créditos

Educación Física: 4 créditos

2. Asignaturas obligatorias de la licenciatura: (58 créditos)

Lengua española- Lectura intensiva: 34 créditos

Lengua española –Comprensión auditiva: 8 créditos

Lengua española- Comprensión lectora: 4 créditos

⁹⁰ En el anexo II ofrecemos, de forma detallada, las asignaturas de los cuatro cursos de la carrera distinguiendo entre asignaturas obligatorias y asignaturas optativas. En la información ofrecida especificamos el nombre de la asignatura, el número de horas semanales que le corresponden, el número de créditos y el período de tiempo en el que se imparte a lo largo de los cuatro años.

Historia de la Literatura española: 6 créditos

Historia de la Literatura latinoamericana: 6 créditos

3. Asignaturas optativas (54 créditos)

(1) Asignaturas optativas comunes: 12 créditos.

Matemáticas y ciencias naturales: un mínimo de 4 créditos.

Ciencias sociales: un mínimo de 2 créditos.

Filosofía y psicología: un mínimo de 2 créditos.

Historia: un mínimo de 2 créditos.

Lengua, literatura y arte: un mínimo de 2 créditos.

(2) Asignaturas optativas de la especialidad: 16 créditos⁹¹

4. Trabajo fin de carrera: 4 créditos.

IV. Formación complementaria

1.-Requisitos de la formación, objetivos:

La formación complementaria en lengua española tiene el objetivo de formar a los estudiantes para que alcancen una mejor comprensión lectora, la esencia de la traducción, la comprensión auditiva y la expresión oral. Asimismo, propicia que los estudiantes sean capaces de hacer uso de la lengua extranjera como una herramienta que les dotará de una conciencia de los conocimientos relacionados con la carrera y desarrollar dotes comunicativas básicas. La formación complementaria concluye cuando los estudiantes alcanzan un nivel avanzado en la lengua extranjera.

2.- Créditos y asignaturas.

Asignaturas obligatorias: 32 créditos.

Primer cuatrimestre

Lengua española, lectura intensiva (1) 4 créditos.

Lengua española, comprensión auditiva (1) 1 crédito.

Lengua española, lectura extensiva (1) 2 créditos.

Segundo cuatrimestre

Lengua española, lectura intensiva (2) 4 créditos.

Lengua española, comprensión auditiva (2) 1 crédito.

Lengua española, lectura extensiva (2) 2 créditos.

Tercer cuatrimestre

Lengua española, lectura intensiva (3) 4 créditos.

Lengua española, comprensión auditiva (3) 1 crédito.

Lengua española, lectura extensiva (3) 2 créditos.

⁹¹ En el anexo II Incluimos la tabla de asignaturas optativas de la especialidad.

Introducción a la historia y la cultura española 2 créditos.

Cuarto cuatrimestre:

Lengua española, lectura intensiva (4) 4 créditos.

Lengua española, comprensión auditiva (4) 1 crédito.

Lengua española, lectura extensiva (4) 2 créditos.

Introducción a la historia y la cultura Latinoamérica 2 créditos.

Universidad de Estudios Extranjeros de Guandong

Programa de Formación para la obtención del Diploma de Licenciado en Letras en Lengua y Literatura Españolas⁹².

I. Objetivos de formación

El programa del Departamento de Español tiene por objetivo preparar profesionales de alto nivel, dotados de una sólida base de la lengua española y conocimientos científicos y culturales comparativamente amplios, capaces de dedicarse a labores profesionales como traducción, investigación, docencia o administración, etc., en entidades de asuntos exteriores, económicas y comerciales, culturales, de prensa, de investigación científica, de turismo.

Los alumnos estudiarán principalmente teorías y conocimientos básicos sobre la lengua y literatura hispanas, la historia, la política, la economía, las relaciones exteriores, la sociedad y la cultura, etc., y mediante un debido entrenamiento en audición, expresión oral, lectura, redacción y traducción, entre otras habilidades, deben dominar determinados métodos de investigación científica y estar dotados de un nivel y una capacidad profesionales bastante altos.

II. Formación de la carrera

Los graduados en esta especialidad deberán adquirir los siguientes conocimientos y capacidades.

- 1). Conocer las orientaciones, políticas y leyes concernientes del país;

⁹² La información sobre este programa nos la ha procurado la Responsable del Departamento D^a Lin Jing. El programa es público y no aparece en la red.

2). Asimilar los conocimientos básicos concernientes de la lingüística, literatura, humanidades y ciencia y técnica;

3). Estar dotados de una sólida base de la lengua española y tener un gran dominio de habilidades en comprensión auditiva y de lectura, expresión oral y escrita y traducción;

4). Conocer las condiciones del País y la sociedad y cultura de los países de habla hispana;

5). Estar dotados de una capacidad expresiva bastante alta en chino y una capacidad básica de investigación;

6). Dominar determinada capacidad en la aplicación práctica de la segunda lengua extranjera;

7). Dominar los métodos fundamentales de la búsqueda de documentos y la consulta de datos y ser capaces de realizar investigación científica elemental y otras labores prácticas.

III. Requisitos de créditos⁹³

a) Total de horas de créditos

En esta especialidad, son en total 2754 horas lectivas, con un total de 160 créditos, de los cuales, asignaturas obligatorias: 36 créditos, que ocupan un 60,6%; asignaturas optativas: 51 créditos, que ocupan un 31,9,6%; prácticas: 12 créditos, que ocupan un 7,5%. 45 para las asignaturas comunes destinadas a todos los alumnos de la Universidad (28.13 %)

72 para las asignaturas obligatorias de español (45%)

31 para las asignaturas optativas de español (19.38%)

2 para las teorías y entrenamiento militar (1.25%)

2 para la práctica (1.25%)

2 para las prácticas sociales (1.25%)

6 para la redacción de la memoria (3.75%)

⁹³ En el anexo II ofrecemos la lista de asignaturas obligatorias y obligatorias para esta carrera. Al igual que en los ejemplos anteriores, en la tabla que presentamos aparece reflejado el nombre de la asignatura, el tiempo que se le dedica, los créditos que le corresponden, el semestre en el que se imparte y las horas por semana que se le dedican.

- b) Asignaturas vertebrales: Lengua y literatura española
- c) Asignaturas centrales: Español Básico, Español Audiovisual, Español Superior, Traducción del Español al Chino, Traducción del Chino al Español.

IV. Práctica social

Los alumnos tienen que participar en trabajos físicos y prácticas sociales, organizados por la Universidad (aproximadamente una semana) y, durante el 3º y 4º año realizarán ejercicios prácticos a nivel profesional (de 2 a 4 semanas). En el 4º curso redactarán su memoria de licenciatura.

V. Duración de escolaridad: Cuatro años

VI. Grado académico: Licenciado en letras

A nivel general, es importante señalar que los planes de estudios de enseñanza del español en las universidades chinas contemplan, de forma general, una combinación entre la enseñanza de contenidos lingüísticos y una enseñanza ético-moral⁹⁴. Esto se observa claramente en el programa de la UECI. Vemos que el principio de *Concertar la educación de la carrera y la de la ideología*, aparece bien definido cuando se presentan los objetivos de formación. En la parte en la que los planes describen los conocimientos a adquirir, todas coinciden en señalar que el principal objetivo a alcanzar en la lengua objeto de estudio tienen que ser: la adquisición de las cuatro destrezas básicas (comprensión y expresión auditiva y oral) más la traducción. También señalan la necesidad de perfeccionar el chino y de dominar los métodos de investigación que, en el caso de la UECI, incluye el inglés. En lo concerniente a

⁹⁴ Méndez (2010:52) nos dice al respecto que las universidades chinas incluyen entre dos y cuatro semanas de entrenamiento militar. Estas prácticas se realizan en instalaciones militares, datan de 1989 y los objetivos que persigue el gobierno son: Fomentar el patriotismo, mejorar la actitud militar de los jóvenes, reforzar la disciplina, conocer el funcionamiento del ejército, entrenar a los estudiantes en la adversidad de la vida y fomentar el compañerismo.

la carga lectiva repartida entre los cuatro años, oscila entre los 160 créditos de Guandong y los 197 de la Universidad de Pekín, repartidos en asignaturas obligatorias comunes a todas las carreras universitarias, las propias de la especialidad y las asignaturas prácticas.

De la comparación de los tres planes destacamos que, por lo general, se ciñen a lo estipulado en los programas oficiales y siguen todas sus pautas. Para nosotros, lo más destacable es la inclusión en los planes de estudio de lo que señalábamos al inicio del párrafo anterior cuando hablábamos sobre la combinación de contenidos lingüísticos y ético-morales. Parece ser, como señala Santos Rovira (2010), que los profesores chinos justifican la inclusión de estos contenidos porque contribuyen a la formación básica del alumnado. Chang Fuliang (2004:1) nos ofrece la siguiente información:

“Los egresados deben:

Conocer las tesis esenciales del marxismo, de los pensamientos de Mao Zedong y de las teorías de Dengxiaoping y Jiang Zeming...

Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista, formar personal especializado en la lengua española para la empresa de la construcción moderna del socialismo de nuestro país; en los cursos superiores sobre todo, reforzarles a los alumnos la inculcación en el patriotismo y colectivismo, fortificarles la conciencia política y disciplinaria, y hacerles saber asimilar críticamente las esencias culturales del mundo y dar mayor esplendor a la civilización china”...

Universidad de Economía y Comercio Internacional

Máster oficial en Filología Hispánica

Fuete: Página oficial de la universidad (en chino, traducción al español), disponible en: <http://sfs.uibe.edu.cn/zh-cn/page/Default.asp?ID=415>.

I. Forma de formación

1. Se encarga por los tutores y se forma por grupos de profesores.

2. Además de las clases, se pueden usar formas de discusión de temas, seminarios etc.

II. Objetivos de formación

Formar alumnos con bases teóricas teorías y de conocimientos profesionales sólidas, después de graduarse, podrán dedicarse a los trabajos de investigación y enseñanza en las universidades superiores, en el gobierno y en empresas relacionadas con asuntos extranjeros.

Objetivos concretos:

1. Aspecto de teoría profesional: tener conocimientos amplios, conocer completamente el esquema de esta carrera, manejar las teorías y los conocimientos de las investigaciones y establecer una base para el futuro estudio y la investigación.
2. Aspecto de capacidades: A través del estudio del curso y de numerosas lecturas, obtener los conocimientos, la información y disponer de buenas capacidades.
3. Aspecto de la investigación: formar las capacidades de investigación de los alumnos a través de la concreción de líneas de investigación, recopilar datos y escribir artículos.

III. Tiempo: dos años

IV. Líneas de investigación

1. Lingüística hispánica
2. Literatura del mundo hispánico
3. Estudio de España y América Latina (Economía, Política, y Sociedad)
4. Español para negocios

V. Requisitos de curso y créditos⁹⁵

1. Existen asignaturas obligatorias y optativas.
2. Hay que cumplir un mínimo de 38 créditos (19 asignaturas obligatorias y 19 asignaturas optativas).
3. Hay que obtener una media de 70 puntos sobre 100 y ninguna asignatura por debajo de 60 para solicitar el título de máster.

VI. Etapas y requisitos

1. En el segundo semestre del primer año los alumnos eligen temas de la tesina y el comité de investigación de la facultad decide los temas y los tutores.
2. Hay que entregar las tesinas al comité de investigación al final del primer semestre del segundo año. Después de obtener el aprobado, se puede acceder a la etapa de defensa pública.
3. Los alumnos deben asistir por lo menos a 3 seminarios o conferencias cada semestre, y deben leer una cantidad de artículos.
4. Los alumnos deben hacer prácticas como enseñanza o administración tanto dentro de la universidad como fuera de la misma.
5. Los alumnos deben hacer investigaciones durante el estudio del máster. Se recomienda la publicación de algunos artículos pero no es un requisito obligatorio.

VII. Defensa de la tesina

⁹⁵ Igual que en los ejemplos anteriores, en el anexo II ofrecemos, de forma específica, las asignaturas de los dos cursos del máster oficial distinguiendo entre asignaturas obligatorias y optativas. Asimismo, para cada asignatura se especifica su nombre, el tiempo que se le dedica, los créditos que le corresponden, el semestre en el que se imparte y las horas por semana que se le dedican.

1. Los alumnos deben terminar la tesina antes del final del primer semestre del segundo año y entregarla para la aprobación del comité.
2. Los alumnos que cumplen los siguientes requisitos pueden entrar en la defensa de la tesina:
 - aprobar todas asignaturas y cumplir 38 créditos.
 - cumplir otros requisitos de la universidad.
 - haber pagado la cuota de estudio correspondiente.
3. Antes de la defensa, habrá un examen de la tesina por parte de expertos de otras facultades y de otras universidades.
4. La defensa será entre abril y mayo.
5. Después de aprobar la defensa, la universidad ofrece a los alumnos el título de máster.

El objetivo del máster es especializar al licenciado en las diferentes líneas de investigación ofrecidas con el fin de obtener los trabajos más cualificados en la sociedad. Después de haber obtenido el título de Licenciado en Filología Hispánica y haber cursado los dos años del programa de máster, con la aprobación de la tesina por parte del tribunal y la defensa de la misma por parte del alumno, se obtiene el título de máster.

4.4 LA MÉTODOLÓGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

En la China imperial no existía la enseñanza de lenguas extranjeras debido a la ideología de aislamiento dominante en este período que se extendió hasta el SXX.

Hasta mediados del siglo XIX no se hizo patente la necesidad de abrirse al mundo. Fue con ocasión de las derrotas del ejército chino frente a ejércitos

extranjeros lo que propició la necesidad de una modificación en el sistema político y social. En este cambio, el aprendizaje de lenguas extranjeras fue decisivo para realizar una apertura hacia el exterior (Santos Rovira 2010: 188).

El Instituto de Idiomas de la Capital abrió sus puertas en el año 1862 convirtiéndose así en la primera academia oficial de enseñanza de lenguas extranjeras. A él le siguieron otros centros en Shanghái y Cantón iniciando de esta forma la expansión de lenguas y culturas extranjeras por toda China.

Con la llegada del Partido Comunista y la Instauración de la República Popular de China en 1949, la enseñanza de idiomas empezó a implementarse poco a poco. La revolución cultural en 1971 supuso una interrupción a esta tendencia al considerar la educación prescindible para alcanzar los objetivos de la misma. A la muerte de su líder (1976) y debido al deseo de establecer lazos con Occidente, la enseñanza de idiomas volvió a recuperar el camino emprendido años atrás. En un primer momento comenzaron con el ruso por afinidad ideológica, pero poco a poco se dieron cuenta de que el dominio de otras lenguas extranjeras era necesario para disponer de una representación en otros países. Desde entonces, el estudio de lenguas extranjeras liderado por el inglés y seguido por las “lenguas mayoritarias” (francés, alemán, ruso, japonés y español), no ha parado de crecer.

Junto con el establecimiento de estas nuevas enseñanzas llegaron, lógicamente, las formas de estudiarlos, los métodos. En un primer momento el método utilizado fue el método de gramática-traducción, también llamado método tradicional, que empezó a desarrollarse en Europa en el S.XIX para la enseñanza del francés y del inglés. Este método proviene de la enseñanza del latín y otras lenguas clásicas; las llamadas “lenguas muertas”. La base de su enseñanza es el estudio de reglas gramaticales para utilizarlas a la hora de traducir de una lengua a otra. El aprendizaje del vocabulario se realiza de una forma descontextualizada. Los materiales se reducen al libro de texto y al diccionario bilingüe y existe un claro predominio de lo escrito sobre lo oral. A la hora de utilizarlo en el aula, se observa que el método de trabajo se caracteriza

por la individualidad del alumno sin interacción con el resto de la clase. En España, en la enseñanza de ELE mantuvo su influencia hasta los años setenta. Sin embargo, en China tal y como explica Sánchez Griñán (2008: 76):

"Los rasgos que definen el método de gramática-traducción han caracterizado la forma de enseñar y aprender las lenguas extranjeras en China, desde su aparición hasta la actualidad".⁹⁶

Dentro de la cronología de los métodos utilizados en China y siguiendo el estudio del citado autor, tenemos que mencionar los comienzos del método audiodiolingual. Los primeros intentos de introducirlo en las aulas fueron entre 1960 y 1966 abandonado posteriormente con la Revolución Cultural que consideraba negativo todo lo procedente de sistemas políticos capitalistas. Desde entonces, el binomio formado por los métodos de gramática-traducción y el método audiolingual, convivieron en las aulas chinas con claro predominio del primero sobre el segundo.

No fue hasta el período de apertura política que comenzó en 1978 cuando empezó a producirse una apertura educativa. Como escribe Sánchez Griñán (2008: 87):

"[...] apertura educativa en todos los niveles curriculares: metodológico, de contenidos y de objetivos. Paulatinamente, los contenidos de los manuales de lenguas extranjeras abandonaban los temas políticos; los objetivos se empezaban a abrir a la comunicación intercultural y los procedimientos didácticos retomaban características del método audiolingual".

Desde los años 80 y hasta nuestros días, ha habido y sigue habiendo numerosos intentos de introducir la enseñanza comunicativa en la clase. Sin

⁹⁶ Esta cita forma parte de un estudio pormenorizado que el profesor Alberto Sánchez Griñán realiza sobre los métodos utilizados en China desde los comienzos de la enseñanza del español hasta nuestros días y que incluye en el capítulo I de tu tesis doctoral.

embargo, los profesores se resisten a abandonar la combinación de métodos anteriormente citada. Todo ello suscita un debate tratado por varios estudiosos del tema sobre la implantación del método comunicativo en las aulas chinas que trataremos de analizar más adelante.

La siguiente división que los profesores Liu Yongxin y Chen Chulan realizan sobre las etapas por las que ha pasado la historia de la metodología, nos permite observar de una forma más gráfica cuatro períodos que serían los siguientes, (Liu Yongxin y Cen Chulan, 2003. Citado por Yang Ming, 2004:56):

“De 1953 a 1964, uso del método tradicional gramática-traducción.

De 1964 a mediados de la década del 70, etapa de método audio-oral.

De finales de los años 70 a mediados de los años 80: amplios estudios e introducción de los métodos extranjeros.

Desde mediados de los años 80 hasta hoy día, periodo en que se toma cuerpo gradualmente el método combinado en la enseñanza del castellano.

“Al mencionar el método combinado, nos referimos a un sistema metodológico con peculiaridades chinas, abierto a todo tipo de innovaciones. Incorpora aquellos elementos de los distintos métodos tanto chinos como extranjeros con que se puede obtener el mejor efecto durante la enseñanza del español. Por lo tanto, no existe tal método combinado sino que en el aula los profesores aprovechan diversos métodos para enseñar mejor el español a sus alumnos”.⁹⁷

4.4.1 Metodología empleada en las clases de las Universidades chinas

Lo primero que tenemos que destacar es el enorme peso que poseen los programas oficiales PCB y PCS anteriormente estudiados. Por una parte, se utilizan como criterio para controlar el progreso del curso y por otra, para certificar el nivel de los alumnos en lo que al dominio del español se refiere. En dichos programas hablábamos sobre la presencia del idioma materno como base de estudio. El hecho de conocer las diferencias existentes entre el chino y

⁹⁷ Este “método combinado” es el binomio al que Sánchez Griñán hace referencia y que está formado por el método de gramática-traducción y el método audiolingual.

el español nos sirve como punto de partida para reflexionar sobre la metodología empleada en las clases de las universidades chinas.

El profesor Lu Jingsheng⁹⁸ (2008) coordinador de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, parte de estas diferencias para explicar la metodología que se sigue en las Universidades chinas. De acuerdo con el profesor Lu Jingsheng (2008:10), para ser un buen profesor de español para extranjeros en China, hay que conocer bien los aspectos contrastivos de los dos idiomas. El uso de la lengua es un hábito y el único camino para llegar a los objetivos propuestos es por medio de ejercicios intensivos y estructurales, a veces, repetitivos y monótonos pero con mucha fuerza.

Las afirmaciones de este profesor configuran un tipo de pensamiento cuyo modelo de instrucción es seguido en China por la mayor parte de los docentes. Según su teoría, cuyo modelo didáctico está basado en las características contrastivas de las dos lenguas que entran a formar parte del proceso de enseñanza poniendo especial énfasis en las particularidades de aprendizaje del estudiante chino, los profesores tenemos que conocer las grandes diferencias que existen entre la cultura china y nuestra cultura para promover la interculturalidad en clase y para modelar un alumno que pueda establecer y aceptar lazos de unión entre otras culturas y la suya. Es evidente que esta teoría está contextualizada en aulas donde los alumnos poseen la misma lengua materna y estudian la lengua extranjera en su país. Sin embargo, todo se desmorona cuando confluyen diferentes nacionalidades en el aula y, además, la enseñanza se realiza en inmersión. No ya porque el profesor tendría que conocer todas y cada una de las culturas existentes en clase, sino

⁹⁸ El artículo publicado en agosto de 2008 en México “Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino”, proviene de éste otro del mismo autor titulado “La lengua de Cervantes en tierra de Confucio”, publicado en marzo de 2007, en Cartagena de Indias. En nuestra bibliografía incluimos los dos.

porque, también el alumno, debería conocerlas para comprender el discurso que se generaría en el aula, cosa materialmente imposible de llevar a la práctica.

La explicación que el profesor Lu nos ofrece sobre la metodología utilizada en las universidades es la siguiente, Lu Jingsheng (2007:5):

“En la metodología didáctica, para los cursos de licenciatura, se enfatiza un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, que combina los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo y nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción. Para una asignatura determinada predomina algún que otro método concreto, y en el conjunto de asignaturas se juntan lo aprovechable y lo ventajoso de diversos métodos para conseguir el mayor rendimiento posible. Para algunos cursos con fines específicos prevalece el método comunicativo en algunos casos y el de lectura-comprensión en otros”.

En las universidades chinas trabajan profesores nativos chinos⁹⁹ que conocen bien estas diferencias. El trabajo de estos profesionales de la enseñanza se complementa con las aportaciones de los profesores hispanohablantes a quienes se les recomienda conocer las diferencias lingüísticas y culturales entre el chino y el español.

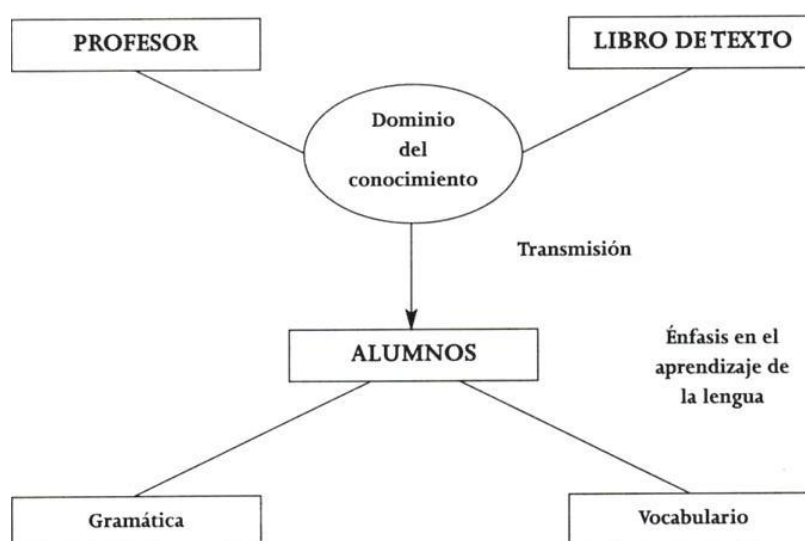
En el monográfico que SinoELE dedica a los contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante (2011:38), encontramos la siguiente afirmación:

“[...] en el ámbito sinohablante, uno de los rasgos que describen la enseñanza de lenguas es la combinación de elementos que, en la cultura occidental, serían tildados de contrarios. Así, no es raro encontrar en un mismo contexto procesos de enseñanza/aprendizaje tan distintos como la explicación metalingüística exhaustiva y su consiguiente memorización, y procesos de inferencia de significado a partir de muestras reales de lengua”.

⁹⁹ A propósito del profesorado chino, Santos Rovira (2010:308) explica que los profesores de los departamentos son fundamentalmente nacionales. Todos poseen la titulación de Filología Hispánica y una minoría tiene estudios de posgrado. Además, desde el año 2005 se les exige un título de Máster.

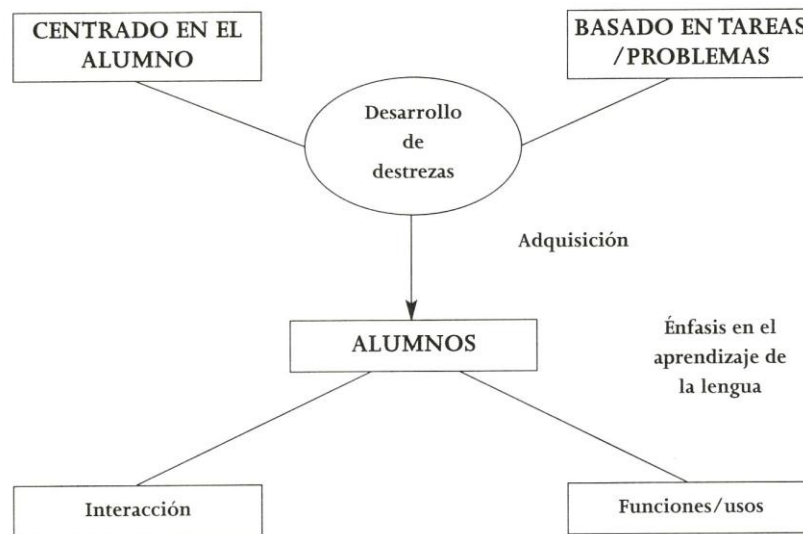
Esta visión de la realidad encuentra su explicación en la distancia existente entre la forma de aprender en occidente (con todas sus variantes) y la forma de aprender de oriente (también con las suyas). Parece ser que en oriente y en concreto los sinohablantes comparten “*cierto grado de culturalidad común*” Jin y Cortazzi (2001:108) que corresponden a la lengua, a una misma concepción de lo que supone ser chino basado en percepciones culturales tradicionales y en la metodología que se debe seguir a la hora de aprender. Estos esquemas reflejan los modelos culturales tan diferentes entre unos y otros¹⁰⁰:

Modelo cultural chino para el aprendizaje del inglés



¹⁰⁰ Estos esquemas, Jin Y Cortazzi (2001:108-109), fueron diseñados a partir de los resultados obtenidos en la investigación que consideraba el inglés como lengua extranjera. Nosotros hemos observado y corroborado que son perfectamente aplicables a la enseñanza del español como L2.

Modelo cultural occidental para el aprendizaje de lenguas extranjeras



Fuente: Jin y Cortazzi (2001:109)

Podemos observar que para un estudiante chino el dominio del conocimiento proviene de dos fuentes: una es el profesor y la otra, el libro de texto. El vocabulario, la pronunciación, la gramática, etc. proceden de estas dos fuentes y todo lo aprendido se va acumulando en la cabeza del alumno. Los alumnos chinos creen que el dominio de una lengua viene dado principalmente por medio del aprendizaje lingüístico.

El segundo esquema nos presenta un aprendizaje centrado en el alumno y en el desarrollo de destrezas. Destrezas que el estudiante tiene que dominar para poder comunicar. Es de la comunicación de donde surgen los problemas que se solventan a través del dominio de diferentes “habilidades” que van complicándose a medida que el estudiante adquiere más nivel de competencia

comunicativa. El fin último del aprendizaje de idiomas es la correcta interacción con el grupo teniendo en cuenta los usos y las funciones de la lengua.

De este modo, la metodología más común utilizada en China sigue los preceptos del modelo cultural chino y la mayoría de las técnicas de enseñanza occidentales están basadas en el modelo cultural occidental para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La opinión expresada por el profesor Sánchez Griñán (2008:100) sobre la metodología empleada por parte de los profesores chinos y de los profesores occidentales es perfecta para concluir con este apartado. Tras haber analizado de forma exhaustiva la historia de la metodología en China y la evolución de los métodos empleados, este profesor concluye que, existe una divergencia entre la forma de impartir la clase por parte de profesores chinos y la que utilizan los profesores nativos creándose dos grupos. Ambos grupos hacen uso de distintos manuales y aplican diferentes métodos de enseñanza.

4.4.2 Papel del docente y del alumno en la enseñanza del español en China

Conocer los roles asignados en el PCE y PCS nos sirve para hacernos una idea más completa de la manera de pensar y actuar de estas dos partes implicadas directamente en el aula y así poder actuar en consecuencia cuando recibamos a estos alumnos a vivir la lengua y la cultura en inmersión. Como ya hemos expuesto con anterioridad, estos programas tienen un carácter orientativo y son seguidos por la mayor parte de las universidades. Los profesores también siguen sus pautas, tanto en lo que se refiere a contenidos como a actitudes. Así pues, las directrices propuestas en ellos nos sirven para definir el perfil de “profesor modelo”, el de “alumno modelo” y para conocer las relaciones que se establecen en clase entre alumno y profesor y entre los mismos alumnos. Del análisis de lo propuesto obtendremos conclusiones que

nos servirán para marcar diferentes actuaciones en el aula. Nos vamos a valer de este conocimiento para tender puentes que faciliten la integración del estudiante chino que llega a nuestras aulas de occidente.

La descripción aparece dividida en dos niveles. Por tanto, tenemos un tipo de docente y de alumnado en el nivel elemental que tiene que cumplir unas características y otro diferente para el nivel superior.

Nivel elemental

Papel del docente: El profesor debe desempeñar el papel dirigente para adiestrar a los alumnos en el manejo del idioma con las siguientes funciones:

1. Ser un buen modelo de moral para que el alumno crezca adoptando un comportamiento ejemplar.
2. Investigar, renovar, elevar la calidad de la educación y organizar las actividades según las características del alumnado.
3. Intentar desarrollar la inteligencia de nuestros alumnos enseñándoles a ser autodidactas, analíticos y sintéticos.

Papel del alumno:

1. Ilusionarse con la especialidad y tener una actitud positiva hacia ella, además de tener claro el objetivo de estudio.
2. Respetar a los profesores y a los mayores y tener una actitud solidaria con los compañeros.
3. Tener buena predisposición hacia la práctica de la lengua. Tener una buena planificación de los estudios e inducir leyes y reglas propias del aprendizaje del español.
4. Reforzar la conciencia de competición.

Nivel superior: Se debe ajustar más la relación entre el profesor y el estudiante en la docencia.

Papel del docente:

1. El profesor tiene que estimularle al estudio.
2. Capacitar al alumno para realizar estudios independientes.
3. Animarle a intervenir en la evaluación de los procesos de enseñanza y en discusiones e intercambios entre los profesores y sus propios compañeros.
4. Impulsarlos con fuerza en el progreso ideológico, ético, cultural y mental, para que sean personas especializadas, deseadas por la patria.
5. Marcar el ritmo de las acciones a realizar por el alumno.
6. Seleccionar materiales para la lección.
7. Perfeccionar los métodos de evaluación.
8. Acomodar la didáctica a las necesidades del alumno.
9. Disponer de un amplio abanico de posibilidades para utilizar la más acertada en el momento idóneo

En esta segunda etapa se acentúan las aptitudes para el trabajo independiente por parte de los alumnos. En consecuencia, se les pide mayor autonomía que se puede resumir de la siguiente manera:

Papel del alumno:

1. Analizar y juzgar con criterios propios la cultura y la literatura occidentales.
2. Ser autodidacta e iniciar sus propias investigaciones científicas utilizando los medios técnicos necesarios.

3. Ser capaz de desplegar tratos sociales y de gestión con el extranjero.
4. Manejar con soltura diccionarios y material de consulta.

Las conclusiones a las que llegamos responden a un modelo de aprendizaje tradicional en el que se otorga un gran protagonismo al profesor. El profesor es el modelo lingüístico-moral a seguir; él propone y dispone. A los alumnos se les pide que estén ilusionados, motivados, que sean competitivos y autodidactas, pero no se tiene en cuenta ni su estilo de aprendizaje ni sus experiencias previas. Si cumplen con lo que se les pide, saldrán de la universidad bien preparados para asumir un trabajo de responsabilidad, objetivo final de la enseñanza educativa universitaria.

Puig Ferré (2008:14) expone que en la práctica diaria los alumnos tienen miedo a “*perder la cara*”¹⁰¹ en clase, con las consecuencias que ello acarrea a la hora de hacer que participen. Existe una gran dificultad para utilizar actividades comunicativas porque los alumnos piensan que a través de ellas no van a conseguir un aprendizaje efectivo. Muchos alumnos tienen tendencia a acumular conocimientos sin necesidad de buscarles un uso práctico y, una última observación, la mayoría de los estudiantes tienen una gran confianza en su manual *Español Moderno*.¹⁰²

Por su parte, los programas oficiales enfocados hacia la enseñanza comunicativa¹⁰³ ven la lengua como instrumento de comunicación, fijan su atención más en el contenido que en la forma y por último no sólo la competencia lingüística o gramatical importan sino que también tienen

¹⁰¹ Dar una imagen de lo que socialmente está considerado como correcto.

¹⁰² Manual de referencia en prácticamente la totalidad de universidades chinas. Más adelante dedicamos un epígrafe completo a su estudio.

¹⁰³ Programas que se llevan acabo sobretodo en occidente.

importancia la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Con estas premisas, el profesor se convierte en guía-facilitador del aprendizaje. Su misión primordial radica en crear las mejores condiciones de aprendizaje para que el alumno se sienta cómodo y construya su saber sobre la base del que ya posee. Además, estimula al alumno para que éste coopere con sus compañeros y también con el profesor.

El PCIC¹⁰⁴ (1994: 100-101), fue uno de los primeros documentos oficiales donde se recoge el papel del profesor. Un profesor es:

Un instructor: Imparte conocimientos

Un director: Crea las condiciones perfectas para el aprendizaje.

Un guía: Organiza a los alumnos para que su aprendizaje sea eficaz y resuelve sus problemas.

Un organizador: Secuencia la clase y selecciona los materiales.

Fuente de información: Informa y se adapta al nivel para que los alumnos realicen las actividades correctamente.

Una fuente de recursos: Selecciona los materiales más apropiados para cada actividad.

Un informante: Transmite nuevos conocimientos de manera que sean comprensibles por los alumnos.

Un investigador: Estudia y analiza las necesidades de sus alumnos con el fin de utilizar diferentes procesos pedagógicos para que los alumnos obtengan mejores resultados.

Un evaluador: Examina tanto el progreso de sus alumnos y el suyo propio con el fin de mejorar.

Entre las funciones que le han sido atribuidas en calidad de profesor y dentro de la clase figuran las siguientes:

Realiza análisis de necesidades a sus alumnos.

¹⁰⁴ El Instituto Cervantes se creó en 1991 (ley 7/1991, de 21 de marzo). La primera edición del documento llevaba por título «La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes» se presentó en público en abril de 1994. En este apartado hemos utilizado esta primera edición.

Se convierte en modelo para la presentación de estructuras lingüísticas y es la primera fuente de input comprensible.

Verifica el progreso.

Corrige errores.

Facilita la comunicación dentro del grupo y él mismo participa en las interacciones.

Asesora a sus estudiantes.

Dirige y controla el proceso.

Enseña y evalúa.

Contribuye a crear un bajo nivel de ansiedad proporcionando un entorno donde el alumno se siente seguro.

Aporta a la clase actividades variadas y en la práctica las va combinando.

Transmite autoridad y confianza.

Es un referente para consultas.

En resumen, hay una reconversión del papel del profesor como único transmisor del conocimiento, que era el papel que desempeñaba en el método tradicional, éste deja de ser el protagonista del proceso de enseñanza y se transforma en alguien que aconseja, ayuda y facilita el aprendizaje a sus alumnos. Asimismo anima a la interacción dentro del grupo incluyéndose él mismo. Su motivación es especialmente importante en el proceso para conseguir el aprendizaje individualizado y llegar al autoaprendizaje por parte del alumno que es el objetivo último.

Los nuevos roles que adquiere el profesor se relacionan directamente con los del alumno. En el momento en el que se lleva al aula el método comunicativo, el alumno se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Para ello se le pide una toma de conciencia de los factores que determinan el proceso de aprender una segunda lengua. Debe participar activamente para hacer frente a estos factores de aprendizaje; iniciando conversaciones, proponiendo actividades, interactuando con sus compañeros, trabajando en parejas o en grupos y creando estrategias de aprendizaje propias para la autoevaluación de tal forma que le proporcionen mayor autonomía.

El primer PCIC (1994:94) ya fijaba dentro de sus objetivos primordiales, la voluntad de capacitar a los alumnos para el uso efectivo del español con fines comunicativos, desarrollar actitudes y valores pluralistas con respecto a la sociedad internacional y conseguir que el alumno tenga un mayor control de su proceso de aprendizaje a través de la autonomía adquirida durante el transcurso del mismo. Voluntad clara de considerar al alumno como el centro o eje de las decisiones que se vayan adoptando en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“Es importante que el alumno dé su opinión sobre las actividades que se realizan en clase, sobre su propio progreso y sobre la marcha de la clase en general. Todo esto permitirá al profesor orientar su labor docente hacia las necesidades y las expectativas del grupo”.

El nuevo PCIC (2006:30) va más allá y propone lo siguiente:

“Redefinición de los objetivos generales y específicos del currículum, a partir de una visión ampliada de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como “agente social”, como “hablante intercultural” y como “aprendiente autónomo”.

En clase, los dos agentes que participan son el profesor y el alumno. Ellos son los máximos responsables de lo que allí ocurre, por eso, ambos tienen la responsabilidad de respetarse y de participar.

Cortazzi y Jin (2006:11) Realizaron un estudio de caso en China y confeccionaron un cuadro resumen donde se recogen un conjunto de impresiones acerca de los profesores (tanto chinos como occidentales) por parte de estudiantes de inglés.

Características de los profesores occidentales y chinos

Comentarios de los alumnos sobre:	PROFESORES OCCIDENTALES	PROFESORES CHINOS
PENSAMIENTO	Es beneficioso para los alumnos y aprenden pensamientos diferentes.	Los alumnos no esperan tener que aprender cultura.
ESCRITURA	Alumnos confusos: los profesores no entienden su escritura.	El juicio del profesor concuerda con las expectativas del alumno.
VOCABULARIO	Simplifican el vocabulario.	Enseñanza sistemática y eficaz.
LENGUAJE ORAL	Amistosos, ayudan a los alumnos a practicar; animan a los alumnos.	Imparten conocimientos sobre la lengua.
GRAMÁTICA	No le dan importancia; no conocen la gramática; no corrigen los errores.	Buenos conocimientos; Corrigen errores.

Llegados a este punto, nos parece oportuno sintetizar en un esquema el papel adoptado por profesores seguidores del *método tradicional* y por profesores que usan el *método audio-oral*. Para ello, tomamos como base el trabajo del profesor Aquilino Sánchez (2004: 679-686), donde realiza una comparación entre los tres métodos más característicos del siglo XX: El *método tradicional*, el *método directo* y el *método audio-oral*.

Papel del profesor según los distintos métodos

Papel del profesor que usa el método tradicional.	Papel del profesor que usa métodos activos.
El profesor es el protagonista de la clase.	El profesor es el protagonista.
El profesor es la autoridad en la clase.	El profesor es mediador.
El profesor actúa de modelo a seguir por sus alumnos.	El profesor es modelo a seguir.
El profesor y la autoridad escolar gestionan y dirigen la clase.	El profesor y la autoridad escolar gestionan y dirigen la clase.
El profesor hace que los alumnos participen a veces, especialmente durante las prácticas.	Los alumnos participan activamente en la repetición de estructuras, guiados por el profesor.
El profesor o la autoridad educativa son los responsables de lo que se enseña en clase.	El profesor actúa como mediador que transmite los objetivos definidos por los lingüistas.
El profesor imparte saber y el alumno lo recibe de forma pasiva.	El profesor guía.

Las conclusiones a las que llegamos a través de este análisis son obvias. En la enseñanza tradicional el rol del profesor es dirigir, en la enseñanza de tipo más comunicativo el profesor adquiere un papel más de orientador o guía sin olvidar sus labores de director de la clase. La diferencia

más significativa la encontramos en el rol activo o pasivo que el alumno adopta en los dos tipos de enseñanza. Mientras que en la enseñanza tradicional el alumno es eminentemente pasivo, en la comunicativa se convierte en el eje principal y debe adoptar un papel activo.

4.4.3 La enseñanza comunicativa en China

El profesor Alberto Sánchez Griñán (2008) afirma que la implementación de la enseñanza comunicativa en las aulas chinas ha sido un fracaso. Los motivos por los cuales no funciona se han buscado en la cultura de aprendizaje utilizada por los chinos (Cortazzi y Jin, 1996) y también en las condiciones del actual sistema educativo en China en general y más particularmente en la parte correspondiente a enseñanza de idiomas. La descripción que corresponde a la cultura de aprendizaje china la define como una cultura preocupada por el dominio del conocimiento sobretodo gramatical y léxico que provienen de dos fuentes muy concretas: el profesor y el libro (Cortazzi y Jin 1996-108). Por su parte, el sistema educativo chino posee un sistema de evaluación acorde con el modelo de cultura de aprendizaje en el que priman los conocimientos anteriormente citados y la capacidad de traducción. Todos estos factores dan como resultado alumnos a los cuales les resulta imposible comprender la enseñanza comunicativa. El sistema de evaluación es, en opinión del profesor Sánchez Griñán, el “culpable” de tener en las aulas chinas este tipo de alumnado.

Otro de los agentes implicados en esta cuestión corresponde a la tradición educativa china que, con una trayectoria de miles años, ejerce una gran influencia en el desarrollo diario de las clases y en la concepción de las mismas tanto por parte del estudiante como por la del profesor. El profesor Guangwei Hu afirma que el concepto de educación viene caracterizado desde Confucio por un profundo respeto; esto hace que docentes y discentes

consideren la educación como una empresa que, como tal, necesita un profundo compromiso y un constante esfuerzo. Se trata de algo serio y, por eso, las actividades lúdicas comunicativas no pueden formar parte de esta empresa por considerarse poco serias, (Guangwei, Hu, 2002. Citado por Sánchez Griñán, 2006).

Sin embargo, Antonio Riutort Cánovas y Esther Pérez Villafañe (2007) argumentan la capacidad de adaptación de los alumnos chinos a las metodologías de tipo comunicativo durante sus estancias en países occidentales¹⁰⁵. Para ello citan una serie de trabajos como los de Gieve y Clark, 2005; Gu y Schweisfurth, 2006; y Shi, 2006. La tendencia a homogeneizar y a generalizar la manera de aprender de los chinos son temas tratados por Liu y Littlewood, 1997; Kember, 2000 y Kennedy; 2002; (también citados por Riutort y Pérez) que la consideran injusta y exponen que las limitaciones a las que están expuestas los estudiantes chinos pueden ser tratadas y superadas con los recursos y las técnicas adecuadas. Por último, y después de citar otra serie de obras en las que se analizan cuestiones más concretas como la autonomía del aprendizaje (Ho y Crookall, 1995); las habilidades orales (Luchini, 2004) o la auto-evaluación (Yuyan y Yongjie, 2003), todos coinciden en lo mismo y es que en China, una enseñanza comunicativa tal y como la concebimos en occidente no es posible y por tanto se necesitan opciones diferentes de enseñanza.

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, si se quisiera implantar el método comunicativo tendría que hacerse considerando la cultura de aprendizaje china como eje principal y teniendo en cuenta la tradición implícita

¹⁰⁵ Tesis a la cual nos sumamos basándonos en nuestra propia experiencia docente.

en ella. Esta es la mejor solución por la que abogan varios estudiosos del tema¹⁰⁶ y con la cual estamos de acuerdo.

La manera más correcta de proceder a la hora de implementar el enfoque comunicativo en las aulas chinas sería según Sánchez Griñán (2009b:14) la siguiente:

“[...] el punto de partida para investigar el cambio de paradigma debería ser las necesidades de aprendizaje de los primeros interesados, los alumnos. Consideremos en primer lugar una descripción prototípica de los aprendices chinos, junto con las dos interpretaciones que tratan de explicar algunas actitudes y comportamientos destacados. A continuación extraeremos algunos puntos de interés del cambio de paradigma en Occidente que pueden servir de indicadores para diseñar una vía de aplicación de aquel o aquellos modelos de enseñanza comunicativa que mejor se puedan adaptar al contexto chino”.

4.5 DESCRIPCIÓN DE MANUALES Y MATERIALES COMO HERRAMIENTAS DE TRABAJO

El análisis de manuales y recursos que se usan en las aulas chinas viene justificado por la necesidad de examinar el tercero de los componentes que, junto con alumnos y profesores, completa los elementos indispensables para que se dé una enseñanza eficaz. Asimismo, este estudio¹⁰⁷ nos va a permitir corroborar el tipo de enseñanza que se lleva a cabo en las clases. A través de ellos, tanto alumnos como profesores, irán adquiriendo los roles que les son asignados en los programas oficiales.

¹⁰⁶ Nos referimos a: Burnaby y Sun, 1989; Anderson, 1993; Rao, 1996, 2002; Li, 1997; Zhang, 1997; Hui, 1997; Liao, 1996, 2000; Sun y Cheng, 2000; Wei, 2001; Hu, 2002, 2005; Ouyang, 2000, 2003; Zhang, 2004; Jin et al., 2005, etc. (citado en Sánchez Griñán 2009b: 7).

¹⁰⁷ Para este estudio hemos utilizado las tres áreas: China continental, Taiwán y Hong Kong. Parte de la información obtenida incluye también todo tipo de centros tanto públicos como privados así como centros que imparten español a diferentes niveles.

Para conocer la realidad más actual vamos a analizar el estudio realizado por Sánchez Griñán y otros¹⁰⁸. Del total de encuestas analizadas en el estudio realizado por se desprende que un porcentaje muy alto (62,5%) de los casos combina manuales comerciales con materiales diseñados por el profesor; en mayor medida los primeros sobre los segundos. En el caso de Hong Kong, estos materiales son elegidos por el 50% de los profesores mientras que en las otras regiones como son China y Taiwán, sólo un 29.3% y un 17.6%, respectivamente lo eligen.

Los libros de texto provienen en algo más de un 50% de países de habla hispana. En un 21,8% de los contextos utilizan una combinación de libros locales con libros importados; en mayor medida los primeros sobre los segundos. Le siguen los contextos donde un 20,3% utiliza sólo libros locales. Por último, los manuales provenientes de países donde el español no es lengua materna ocupan la última posición con un 14%. En la tabla siguiente aparecen los resultados obtenidos, Sánchez Griñán y otros (2011:44):

¹⁰⁸ Estudio financiado y homologado por el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación de España en el año 2010. Hemos tomado los datos de este estudio por considerarlo representativo y actual de la situación que se vive hoy en día en China.

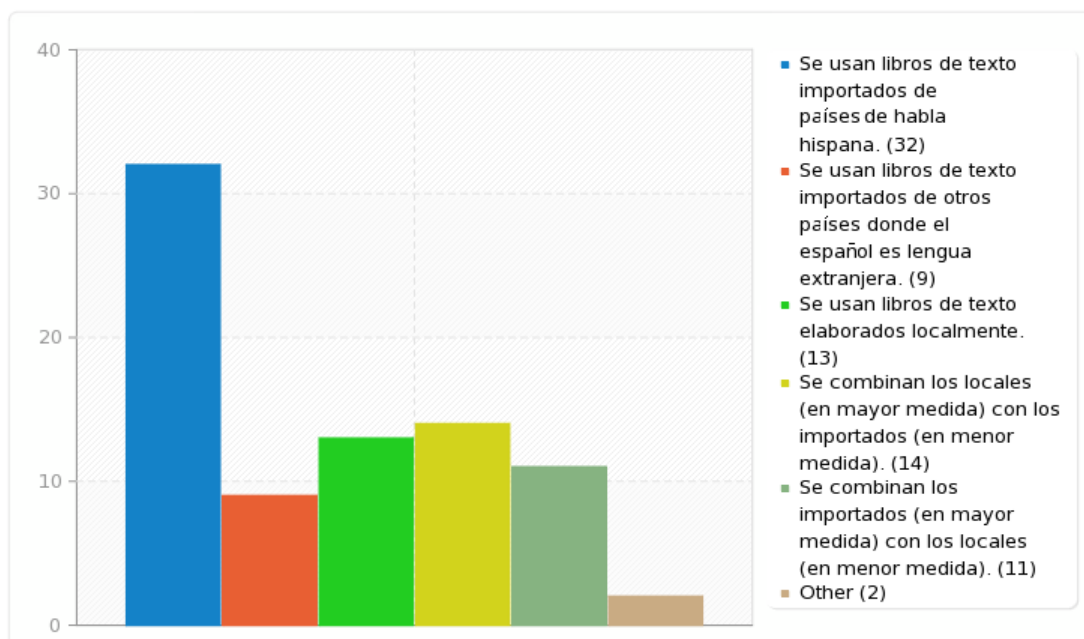


Fig. 11. 2. – Procedencia de los materiales utilizados

Fuente: Contextos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito sinohablante.

“Sin embargo, si analizamos estos datos por regiones, se aprecian contrastes significativos. Por un lado, aunque en las tres zonas la tendencia es usar libros importados de un país hispanohablante, las diferencias porcentuales son importantes: en Hong Kong representa un 60% del total, mientras que en Taiwán y en China se reduce a un 40% y un 32.43%, respectivamente”.

Parece ser que los materiales se adecúan bastante bien a los contextos en las regiones de Hong Kong y Taiwán mientras que en China no ocurre lo mismo y un 60% valoran los materiales entre un 2 y un 3 sobre 10.

La lectura que hacemos de todos estos datos nos lleva a dos conclusiones:

1. En aquellos lugares como Hong Kong donde existe mayor “libertad” a la hora de elegir los materiales, se produce, lógicamente, una valoración más positiva de los mismos que en el resto de zonas.
2. El escaso margen existente ente la utilización de manuales locales y extranjeros, en su mayoría de países de habla hispana, nos lleva a

pensar que prevalece la metodología tradicional china pero que, a su vez, se está produciendo una ligera apertura hacia nuevas formas de estudio.

Para comprender mejor cómo se ha llegado a esta situación, nos tenemos que remontar a los manuales más tradicionales. Libros que se utilizan prácticamente desde el inicio de la enseñanza del español en ese país, algunos de ellos con sus correspondientes actualizaciones. Las primeras obras fueron escritas sólo por profesores chinos y editadas por editoriales chinas. En algunas de las más actuales podemos ver que tanto profesores chinos como españoles aparecen como coautores. Estos manuales están publicados por editoriales chinas y por editoriales españolas.

Además de los libros, existen una serie de materiales que, en muchos casos, complementan la labor del profesor y en otros éste se sirve de ellos como único material para el diseño de su asignatura. La introducción que aparece en la página web de SinoELE con motivo de la celebración en junio de 2011 de las *IV Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera en China*, en las que se va a hacer especial hincapié en la didáctica y en los materiales en el aula de ELE en China nos sirve para darnos cuenta de cuál es la situación que se vive en estos momentos. Dice así:

“En los últimos años se han creado, publicado y adaptado multitud de materiales para la clase de ELE en China. Estos materiales conviven con otros más antiguos, con materiales no específicamente adaptados al contexto chino y con los que el propio profesor crea o improvisa dentro del aula. Al mismo tiempo, la enseñanza del español ha aumentado mucho en China y se han introducido cambios metodológicos en algunos contextos con resultados diversos [...]”.

En 1980, La Comisión de Estado de Educación de China¹⁰⁹ creo a nivel nacional, una comisión encargada de libros didácticos de idiomas extranjeros

¹⁰⁹ Actual Ministerio de Educación chino.

para centros docentes; la sección de español vio la luz un año más tarde. La misión de esta comisión es la de coordinar y planificar la creación de libros didácticos para la enseñanza del español. A continuación pasaremos a exponer en orden cronológico de publicación, algunos de los libros más utilizados en las universidades chinas y publicados bajo la supervisión de esta comisión; pero antes vamos a explicar en palabras del profesor Lu Jingsheng (2000:107) la base teórica sobre la que se fundamentan:

“Dada la gran diferencia entre chino y español, los Departamentos de Español suelen dedicar buena parte de sus esfuerzos a elaborar libros didácticos adecuados al aprendizaje de los estudiantes chinos. Para unas asignaturas (tomos básicos de español, ejercicios de fonética y morfosintaxis, cursos de traducción e interpretación, etc.) hay que establecer un nuevo sistema cuyo contenido, forma y progreso se organiza según los objetivos concretos del curso y los problemas de aprendizaje de los estudiantes chinos. Para otras (conversación, lectura, audiovisual, etc.) se hacen adaptaciones a los materiales importados y a veces se usan éstos en su forma original”.

Lista de los libros más utilizados en las Universidades Chinas

- Xiongwu, Z. (1978): *Gramática de la lengua española*, Beijing, Shangwu.
- Yian, L. y otros (1980): *Selección de textos científicos en español*, Beijing, Shangwu.
- Fu, M. (1982): *Breve historia de la literatura española*, Sichuan, Popular de Sichuan.
- Erxi, J. (1983): *Conversación en español, tomos I y II*, Beijing, Shangwu.
- Shoulin, W. (1984): *Breve historia de la literatura latinoamericana*, Beijing, Universidad del Pueblo de China.
- Don, Yansheng, (1985-1991): *Español, tomos I –VI*, Beijing, Ed. Shangwu.
- Qinghai CH. (1985): *Sintaxis práctica del español moderno*, Beijing, Corp. De Traducción y Publicación de China.

Xuhua, Z. y otros (1986): *Ejercicios de la pronunciación española*, Shanghái, Audiovisual en lenguas extranjeras de Shanghái.

Sun, Yizhen, (1987): *Nuevo curso de gramática española práctica*, Shanghái, Educación de lenguas extranjeras de Shanghái.

Xuhua Z. (1987): *Manual español de documentación y correspondencia*, Shanghái, Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Sun, Jiameng, y otros (1988): *Curso de traducción del español al chino*, Shanghái, Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Xiaofang, F. y otros (1988): *Lecturas en español, tomos I –IV*, Beijing, Enseñanza e investigación de Lenguas Extranjeras.

Zhao, Shiyu, y Chen, Guojian, (1989): *Curso de traducción del chino al español*, Beijing, Enseñanza e investigación de Lenguas Extranjeras.

Xuhua, Z. y otros (1989): *300 frases del español*, Shanghai, Audiovisual en lenguas extranjeras de Shanghai.

Deming, Z. y otros (1989): *Historia de la literatura latinoamericana*, Beijing, Universidad de Beijing.

Sheng Li (1989): *Traducción oral*, Pequín, Ed. Educación del Turismo.

Zhang, Xuhua (1990): *Estilística de la lengua española*, Shanghái, Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Zhang Xuhua (1990): *Manual español de documentación y correspondencia*, Shanghái, Ed. Educación en Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Li, S. (1990): *Curso de interpretación en español*, Beijing, Educación del Turismo.

Meijin, L. (1991): *Panorama de la cultura española*, Shanghái, Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Zheng Yumiao y otros (1991): *Español (libro de referencia para el Examen Nacional para Profesionales del Comercio Exterior)*, Pequín, Editorial Educativa de Comercio Exterior.

Weilun, L. (1992): *200 juegos para la enseñanza del español*, Beijing, Instituto de Idiomas de Beijing.

Huang, Fushun, (1993): *Diálogos sobre comercio exterior*, Beijing, Educación sobre comercio exterior.

Jiameng, S. (1994): *Español Superior*, Nanjing, Universidad de Nanjing.

Pingyuan, W. (1995): *Español 300*, Beijing, Universidad de Beijing.

Jingsheng, L. (1998): Breve historia de relaciones entre China y América Latina, Shanghai, SISU.

Zhao Shiyu. (1998): *Nuevo Curso de Traducción Chino-español*, Editorial de Enseñanza e Investigaciones de Lenguas Extranjeras.

Li Duo (2000): *Nuevo manual de lecturas en español*, Pequín, Ed. Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Zhang Xuhua. (2000): *Manual Español de Correspondencia y Documentación (Edición corregida y aumentada)*, Editorial Educativa de Lenguas Extranjeras de Shanghai.

*Fuente: Enseñanza e investigación del español en China: Informe bilingüe español-chino.*¹¹⁰, Lu Jingsheng (2000: 107.)

De todos estos manuales hay uno que está considerado como la “biblia” para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Aparece en todos los

¹¹⁰ Esta lista la hemos actualizado con las aportaciones de Santos Rovira (2010: pp.330-331).

planes de estudios que hemos citado en el epígrafe anterior y se utiliza para impartir todos los cursos de lengua tanto los de nivel básico como los de nivel superior. Es decir, prácticamente todos los estudiantes universitarios de la República Popular de China lo tienen como manual de referencia. Dada la enorme repercusión que este manual tiene en las aulas, merece la pena hacer una presentación del mismo.

4.5.1 El “método” Español Moderno

El análisis exhaustivo que hacemos de este manual y la puesta en práctica por parte de su autor, nos permitirá deducir las líneas metodológicas empleadas por los docentes que utilizan este manual.

El profesor Sánchez Griñán dedica el capítulo II de su tesis doctoral al estudio de este manual. Resulta de máximo interés el estudio que hace del mismo y que nosotros sintetizamos en las siguientes ideas:

Existen diversas razones para justificar el estudio de este manual, algunas de ellas son:

- Se trata de un manual utilizado en la mayoría de las Universidades chinas para la asignatura principal de la carrera de Filología Hispánica.
- En china, el libro de texto tiene una gran importancia. En él se dan instrucciones sobre cómo debe de ser la enseñanza del idioma. La labor del profesor y la actitud del alumno. Por tanto, su estudio nos permite conocer de una forma más profunda, la filosofía sobre el aprendizaje de lenguas que subyace en este manual.

- Es un manual prototipo que comparte con otros manuales, características metodológicas. Todos ellos se utilizan en la enseñanza de idiomas reglada.

Parece ser que el manual *Español Moderno*, Sánchez Griñán (2008: 104):

“[...] cubre las necesidades de un conocimiento fonético, gramatical y léxico, con una amplia serie de ejercitaciones basadas en la repetición, pero no aborda las necesidades comunicativas a las que el sistema sirve, es decir, las necesidades que precisamente activan la competencia gramatical como recurso para la comunicación efectiva”.

En 1985 la editorial Shangwu publicó los seis tomos del segundo de los manuales de español con el mismo título que el anterior: *Español* cuyo autor fue Dong Yansheng. Entre el año 1999 y 2007 el mismo autor, publicó de forma escalonada la edición revisada de la colección *Español* que pasó a llamarse *Español Moderno*. En la actualidad se está trabajando en una nueva versión más actualizada de este manual.

Desde 1962 es el manual más utilizado en las universidades chinas y por tanto (debido al número de alumnos) el más usado en el mundo. Se trata del único manual aprobado por el Ministerio de Educación de China. Los tomos I, II y III se utilizan para la asignatura “Práctica del español oral y escrito” correspondiente al primer ciclo de enseñanza. Los tomos IV, V y VI para las clases de “lectura intensiva” que corresponden al segundo ciclo de enseñanza. Con el tiempo se ha ido actualizando, la última revisión comenzó en 1999 y terminó en el 2007. Para comprender la idea con la que fue creada este manual reproducimos el pensamiento de su autor, Dong Yansheng (2009: 2):

“La secuenciación de los manuales está pensada para que se usen durante más de tres años, y contemplan, de manera progresiva y acumulativa, las necesidades de

aprendizaje del nivel elemental al nivel elevado en seis semestres de unos estudiantes chinos cuyo perfil es considerablemente homogéneo en términos de edad, conocimientos lingüísticos previos, bagaje cultural, formación secundaria, e incluso, programas de estudios universitarios”.

Español Moderno está configurado de la siguiente forma: Consta de seis tomos y cada uno de ellos, a excepción del primero, consta de 16 a 18 lecciones. Pensadas para un período de tiempo de 18 semanas. Cada lección posee las mismas secciones:

Sinopsis: todas las lecciones comienzan con una sinopsis que indica los ítems de gramática y de léxico que se van a enseñar en la lección.

Dos textos: uno de tipo narrativo y otro descriptivo, seguidos de notas y vocabulario referente a los textos. A partir del tercer tomo aparece un único texto en alguna de las dos formas anteriormente citadas.

Vocabulario nuevo bilingüe hasta el quinto tomo indicando la categoría y el género, en el quinto y en el sexto tomo el vocabulario aparece sólo en español para que los alumnos tengan que buscar en el diccionario monolingüe (en español) su significado.

Una lista de verbos irregulares nuevos.

Léxico: compuesto por palabras usuales en sus diferentes acepciones y regímenes.

Gramática, que desarrolla el tema del ítem o los ítems que hay que enseñar en cada lección; con ejemplos en español y traducidos al chino.

Y por último, ejercicios con indicaciones en chino y en español para practicar las reglas gramaticales aprendidas en la lección. A propósito de los ejercicios su autor dice: Dong Yansheng (2009: 5):

“Ejercicios cuyo cometido en los primeros tres tomos consiste en proporcionar al profesor un apoyo didáctico para enseñar ítems gramaticales y léxicos fijados para la lección, y en los últimos tres tomos, un instrumento para conseguir que los alumnos capten el contenido del texto y sean, además, capaces de ampliar el tema por su propia

cuenta. Esto último también se toma en cuenta en los primeros tres tomos, pero de manera mucho más superficial, debido a la escasez de recursos lingüísticos”.

“Los tres primeros volúmenes cubren la mayor parte de la gramática usada normalmente y en el primero de ellos se hace especial hincapié en la pronunciación que abarca las doce primeras lecciones. A partir del cuarto tomo, existe un libro del profesor con indicaciones sobre cómo tratar cada lección”.

Según el propio autor existen diferencias lingüísticas importantes entre el español y el chino que justifican la estructura progresiva y acumulativa del libro. Estas diferencias significativas son cuatro:

- 1.- Escollos fonéticos en concreto a los sonidos /p/, /t/, /k/ y /b/, /d/, /g/.
- 2.- Concordancia de género y número que no existe en chino.
- 3.- Tiempos verbales inexistentes en chino.
- 4.- El asíndeton propio de la lengua china frente al polisíndeton al que tiende la lengua española.

La manera propuesta por resolver la mayoría de estos contrastes es mediante *“intensivos ejercicios”*.

Para comprender mejor la forma de implementar este manual en clase y la metodología empleada, vamos a resumir lo que el profesor Dong nos explica sobre su puesta en práctica.

Explica que en los primeros tres semestres el objetivo es inculcar en el alumno nociones elementales del español referentes a pronunciación, gramática y léxico. Por ello su forma de proceder se puede resumir como sigue: El profesor comienza la clase repitiendo tres veces de formas diferentes la historia que constituye el argumento de los textos del inicio (cambia personas, tiempos verbales, etc.). A mayor nivel mayor dificultad de las diferentes versiones. El paso siguiente es el de las preguntas sobre lo leído que cumplen una doble función: por una parte comprender si los alumnos han entendido los

textos (deben responder con los libros cerrados) y por otra, en esas preguntas se incluyen los ítems gramaticales y léxicos nuevos de la lección. Si el profesor necesita ayuda recurre a los ejercicios que aparecen al final de la lección (ejercicios elaborados con dicha finalidad). Una vez captada la idea del texto los alumnos pueden pasar a hacer preguntas. A continuación, el profesor elige a tres alumnos de la clase para que reciten el texto; el primero es el más avanzado, el segundo es de nivel medio y el último es de nivel básico. El autor cita a este respecto: “Aparentemente la práctica puede parecer repetitiva y monótona, pero en realidad no. Pueden servir de aliciente la novedad y el anhelo de probar” ,Dong Yansheng (2009:7).

Cuando el profesor piensa que los alumnos han comprendido todo, llega el momento de abrir el libro y de comenzar a repetir por turnos, varias veces los textos, párrafo por párrafo, al objeto de corregir la entonación y de adquirir una buena dicción. Si algo no se pronuncia bien se corrige y se vuelve a recitar el texto. Los problemas gramaticales y léxicos se resuelven también a través de la lectura del texto y se van asimilando utilizando los ejercicios que aparecen al final de las lecciones. El profesor advierte que es preferible que el estudiante haga todos los ejercicios de forma oral sin mirar al libro. Estos ejercicios pueden ser de traducción, de conjugaciones, de preguntas-respuestas, etc.

Todo este proceso dura entre seis y ocho horas. El resto de las horas se dedican a actividades de expresión libre sobre el contenido del texto o afines. La lección finaliza con una serie de consultas por parte del alumno. La tarea para casa consiste en un trabajo escrito que figura en la sección “ejercicios” y que consiste en traducción de frases o en escribir una composición.

Finaliza con estas palabras: Dong Yansheng (2009:8):

“Debido a la total ausencia de recursos expresivos, el profesor tendrá que apelar a todo tipo de medios para hacerse entender: objetos, dibujos, mímicas, movimientos corporales, etc. El único objetivo es evitar que los estudiantes adquieran el hábito de traducir mentalmente”.

En lo referente a los contenidos culturales que aparecen en este manual, la profesora Donés Rojas (2009) concluye que *Español Moderno* está pensado para alumnos chinos por dos razones: La primera, porque se corresponde con una metodología tradicional propia de la cultura educativa china y la segunda, porque el alumno se siente cómodo e identificado con los aspectos culturales tratados en él. Para llegar a estas conclusiones Donés ha examinado los contenidos culturales que aparecen en las lecciones del manual. La profesora nos ofrece diferentes hipótesis para justificar el porqué este manual no entorpece el aprendizaje de los estudiantes a pesar de introducir aspectos culturales que poco o nada tienen que ver con la cultura china. Las hipótesis esgrimidas son las siguientes:

1. Al tratarse de un manual escrito por autores chinos de reconocido prestigio, se sobreentiende que han adaptado el material de las lecciones a las características que definen al estudiante chino.
2. No estamos hablando de un manual de corte comunicativo, sino de un manual que utiliza la cultura de aprendizaje china. Ello hace que el alumno se sienta cómodo con este libro.
3. Los contenidos culturales muchas veces sirven como ejercicios de apoyo a los contenidos gramaticales o léxicos. Este tratamiento recibido sigue la línea de los otros ejercicios del libro. Se trata de un todo continuo que no entorpece el proceso de aprendizaje a pesar de introducir conceptos y contenidos culturales nuevos.

La conclusión a la que llegamos es que estamos frente a un manual anticuado debido a varios aspectos como son: diseño, forma de proceder en clase, objetivos que se pretenden alcanzar y, por último, contenidos gramaticales, léxicos, culturales. Sin embargo, tal y como hemos dicho anteriormente, se trata del manual más utilizado en el mundo, que tiene en

cuenta una serie de diferencias lingüísticas del chino con respecto al resto de las lenguas, que condicionan la forma de aprender de este tipo de alumnado y también la forma de enseñar de los profesores.

Nosotros provenimos de una metodología comunicativa, en nuestras clases existe una gran pluralidad en lo que se refiere a origen del alumnado y lengua materna. A lo largo de nuestra labor docente hemos utilizado diversos manuales comunicativos y menos comunicativos. El objetivo que siempre perseguimos es la comunicación, por ello nos ratificamos en las conclusiones del profesor Sánchez Griñán (2008) especialmente cuando dice que el manual no está diseñado para desarrollar la capacidad comunicativa del alumno.

Publicaciones provenientes de países de habla hispana

Nos tenemos que remontar al año 2007 para ver las primeras publicaciones españolas específicas para estudiantes chinos. A partir de ese año no son muchas las obras escritas o adaptadas para este tipo de “público”. En las siguientes líneas trataremos de dar cuenta de ellas, para ello utilizaremos reseñas publicadas por profesores que trabajan con estos materiales. Comenzamos por la primera de las publicaciones aparecida:

Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos, de Cortés Moreno, Maximiano y Fang, Shuru publicado por la editorial Santillana en el 2007.

Tomando como base el Marco Común de referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, este manual bilingüe, ideado para un nivel de usuario básico, recoge los contenidos gramaticales y los recursos comunicativos que corresponden a este nivel. Una de sus características es que trabaja los contrastes existentes entre el chino y el español a nivel morfosintáctico, de pronunciación y ortográfico en la primera parte. La segunda parte de corte más

pragmático, es donde se trabajan las funciones comunicativas relativas a situaciones habituales de la vida real y donde encontramos numerosas explicaciones socioculturales.

Aprende gramática y vocabulario, de Castro Viúdez, Francisca (versión china) publicado por Shanghai Translation Publishing House en el año 2007.

Se trata de una serie de cuatro volúmenes que van desde el nivel A1 al B2. Cada libro está dividido en dos, una parte dedicada a la gramática y la otra al vocabulario. En la versión china y en palabras de Sánchez Griñán¹¹¹:

[...] “las descripciones de uso de las formas gramaticales están en chino. También se traducen los ejemplos (al menos en el libro 1) y los enunciados de los ejercicios. En la segunda parte, se traduce directamente todo el vocabulario” [...]

[...] “Los ejercicios, por escrito, gramaticales y de vocabulario, atienden sobre todo a la forma lingüística, como (probablemente) no pueda ser de otra manera si el empleo de libro es individual”.

“Desde luego, un material recomendable como complementario al de clase o para el autoaprendizaje” [...].

Español para hablantes de chino, de Cortés Moreno, Maximiano, publicado por SGEL en el año 2008.

Este manual está concebido como un libro de autoaprendizaje y para ello se presenta un solucionario al final del mismo. Está dividido en diez unidades pensadas para un nivel que oscila entre el A2 y el B2 del Marco Común de Referencia. Las unidades poseen una parte teórica, que aparece al principio, seguida de su correspondiente práctica. En la parte práctica se pueden apreciar diferentes notas aclaratorias en ambos idiomas con el fin de evitar los errores más comunes de los estudiantes. Las actividades que se proponen aparecen graduadas de menor a mayor complejidad,

¹¹¹ Reseña del manual *Aprende gramática y vocabulario* de Castro Viúdez Francisca que aparece en la página de SinoELE en el apartado titulado *Reseñas de materiales/ E/LE para sinohablantes*. Disponible en: <http://www.sinoele.org/>, [consultado en febrero de 2011]

interrelacionadas entre sí y que corresponden a una tipología muy diversa. Por último, cabe señalar que la cultura española aparece a lo largo de todo el libro.

Claves del español para hablantes de chino, de Liu, Jian, publicado por SM en el año 2008.

Es un manual que trata de reforzar la sistematización de aquellos aspectos formales de la lengua que se les resisten a los sinohablantes en el aprendizaje del español. La base sobre la que se fundamenta es la gran distancia interlingüística existente entre el español y el chino y para ello dedica 27 capítulos a tratar diferentes aspectos formales de nuestra lengua (haciendo uso de la traducción en muchos casos), resaltando y trabajando los errores más frecuentes cometidos por este tipo de alumnado. Los ejercicios de tipo estructuralista que aparecen en la segunda parte de los capítulos, son fiel reflejo de su obra más famosa *Español Moderno*, y constan de: traducciones, relleno de huecos, errores a corregir, etc.

Español: primer paso, de Cortés Moreno, Maximiano, publicado por Massbook, en el año 2009.

Este libro trata de ofrecer una alternativa a los manuales editados en España que pecan de ofrecer una gran cantidad de información lingüística y cultural en cada unidad. La idea es utilizarlo como manual de todo un curso escolar. Ideado para un nivel A1, la obra presenta de forma clara, precisa y concisa los contenidos del nivel mencionado adaptados al ritmo del aprendiente chino. Para ello se sirve también de la traducción en sus enunciados, sus notas y su vocabulario. A lo largo de sus quince unidades, van apareciendo las diferentes funciones comunicativas que corresponden al nivel A1 del Marco de Referencia Europeo. Los ejercicios y las actividades propuestas responden a una correcta graduación y están bien conectados unos con otros.

En el CD que acompaña al libro del alumno se pueden escuchar un total de 95 grabaciones de fácil comprensión.

En resumen, y según palabras de la profesora Fang Shuru:¹¹²

[...] “mis alumnos muestran un mayor grado de satisfacción con este nuevo material que con el que empleábamos anteriormente. En clase el libro les resulta más claro y fácil de entender; la gran cantidad de fotografías en color les resulta atractiva y motivadora. En casa, ahora que ya tienen el libro, también pueden estudiar mejor. Ellos mismos me confirman que pueden seguir bien las grabaciones del CD” [...].

Temas de gramática española para sinohablantes 1, del profesor José María Blanco Pena, publicada por Caves Books, en el año 2010.

Diseñado para los niveles que van desde A1 hasta B2 (tal y como dice la portada), lo destacable de esta obra reside en que para llegar a la gramática parte del significado y uso real de la lengua y no al contrario como marca la tradición china. Las explicaciones gramaticales de los pronombres de complemento, el imperativo, los tiempos del pasado, el futuro y el condicional, los verbos *ser* y *estar*, y las preposiciones de este primer libro, vienen acompañadas por numerosos ejemplos y apoyadas por el uso de la traducción para llegar a comprender su significado. Además, vienen presentadas en forma de “*espiral*”, es decir, tratándolos varias veces en los diferentes niveles. Los ejercicios son de tipo estructuralista y están pensados para el autoaprendizaje para lo cual, el alumno dispone de una clave de soluciones. Es un manual que se adapta a las necesidades del público al que va dirigido y puede ser utilizado en las clases de gramática española¹¹³.

¹¹² Autora de la reseña que aparece en la página de SinoELE que hemos mencionado anteriormente.

¹¹³ Para saber más de esta obra consultar en la página de SinoELE y dentro de la reseña de su libro, las palabras del mismo autor. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=8&Itemid=100&lang=es, [consultado en febrero de 2011]

La publicación más reciente es *Español: segundo paso*, de Cortés Moreno, Maximiano, publicado por Massbook, en el año 2011¹¹⁴.

Elaborado específicamente para alumnos taiwaneses, es la continuación de *Español primer paso* y juntos se complementan para alcanzar el nivel A1 del MCER. Con una metodología ecléctica (mezcla técnicas y principios de la tradición china de enseñanza/aprendizaje con enfoques comunicativos más propios de la metodología occidental) las novedades que introduce con respecto a su predecesor son:

- 1.- Se ejercita la competencia fónica al mismo tiempo que la ortográfica.
- 2.- Se desarrolla la competencia sociocultural e intercultural partiendo de escritos sobre personas y países de habla hispana.
- 3.- Se potencia el autoaprendizaje para que el alumno sea cada vez más autónomo y competente.

Según Fang Shuru, a los alumnos les resulta mucho más fácil entender este nuevo material debido a la traducción al chino de diferentes instrucciones y contenidos del manual. Por su parte, la labor del profesor también viene simplificada por la traducción en el libro del profesor de las notas lingüísticas y culturales que aparecen en chino en el libro del alumno.

Entre las publicaciones provenientes de países de habla hispana y más concretamente de España, encontramos manuales que están adaptados como es el caso de *Sueña*, otros que no han sufrido ningún cambio como por ejemplo *Nuevo ELE* y, unos terceros, concebidos explícitamente para alumnos chinos como es el caso de *¿Sabes? curso de español para estudiantes chinos*.

¹¹⁴ Reseña realizada también por Fang Shuru.

Con anterioridad, existían en el mercado otro tipo de materiales no diseñados especialmente para sinohablantes. En ocasiones adaptados como es el caso de *Sueña*. En la página de SinoELE aparece una reseña del profesor Sánchez Griñán donde explica que este manual de tipo comunicativo (publicado en China en el 2008-9) es el primero que se adapta a alumnos sinohablantes. Las adaptaciones corresponden a los niveles A1, A2 y B1 y consiste en:

“Una lección inicial -libro 1- (14 páginas) dedicada exclusivamente a la fonética (todo en chino, excepto los ejemplos).

La traducción de los temas y los enunciados de las actividades, que aparecen en los dos idiomas.

En algunos textos, la traducción de frases que pueden resultar difíciles de comprender.

Al final de cada “ámbito”, un resumen gramatical en chino y una lista de vocabulario español-chino ordenada por las páginas a que hace referencia”.

“El cuaderno de ejercicios cuenta también con la traducción de los enunciados de los ejercicios, mientras que el libro del profesor está en español, incluyendo la traducción completa de algunos textos y audiciones”.

De acuerdo con las explicaciones de Sánchez Griñán, entre las ventajas de esta adaptación figura el hecho de la traducción que, llevada al aula, facilita enormemente la tarea del docente y del discente. Sin embargo, entre sus desventajas figuran las siguientes: Una gran cantidad de input, muchísimas funciones comunicativas condensadas, una falta de conexión entre estas funciones comunicativas y la gramática (hecho que produce un gran desconcierto entre el alumnado) y por último, y en opinión de profesores que lo han utilizado, una falta de explicaciones gramaticales. La conclusión es que no hay una adaptación metodológica al contexto chino ni tampoco de la manera de proceder. Además, del análisis de la cultura se deduce que los autores no han tenido en cuenta el desconocimiento de varios contenidos culturales que aparecen en los manuales y que son totalmente desconocidos por los alumnos chinos.

También existían otros materiales no adaptados entre los que incluimos *Nuevo ELE Inicial 1 y 2* de la editorial SM (ediciones de 2003 y 2006, respectivamente). Manual utilizado en el Instituto Cervantes de Pekín y en la Universidad de Tamkang (Taiwan) presentados por José Miguel Blanco Peña y Lee Jing-jy. Los autores han publicado un artículo donde realizan un repaso por varias actividades que aparecen en estos manuales y ofrecen sugerencias de adaptación al contexto chino. De esta forma y siguiendo sus experiencias, el manual *Nuevo ELE* se puede adaptar perfectamente al contexto chino. Las adaptaciones consisten en sustituir fotografías de lugares europeos por lugares chinos, cambios de formas gramaticales a la hora de presentar diversas actividades, sustituciones de escritos hechos a mano por otros a ordenador donde sea más legible o reemplazar fotografías de famosos por otras de personajes célebres en la cultura china.

¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos, es un manual concebido exclusivamente para aprendientes sinófonos. Se trata de una obra original, no de una adaptación. Publicado en el 2010 el nivel A1-A2 y en el 2011 el nivel B1, las autoras declaran en el prólogo del primero las siguientes intenciones, Wen Lin Ding y otros (2010:3):

“En este manual se han querido aunar dos metodologías principales: el enfoque comunicativo y el enfoque más tradicional, creando un material más acorde y cercano al alumno chino.

[...] “De esta forma, se ha creado un material propio para este alumnado. [...] “Los objetivos y actividades de ¿Sabes? se adaptan a los recursos específicos de los alumnos chinos y les proporcionan las herramientas lingüísticas y culturales que necesitan para desenvolverse con autonomía en contextos personales, educativos y profesionales dentro del mundo hispanohablante”.

Sin embargo, en opinión del profesor Rachid Lamarti,¹¹⁵ en el libro aparece un claro predominio del enfoque tradicional; el cuaderno de ejercicios es totalmente estructural y en el libro del alumno son escasas las actividades que promueven la interacción. A la hora de mencionar las ventajas, parece que este manual posee una buena graduación de contenidos enmarcados dentro de una buena coherencia interna que facilita una correcta asimilación de los mismos por parte de los alumnos. Otra de las ventajas es la incorporación de la traducción para facilitar la tarea del profesor y del alumno. Sin embargo, parece ser que no ofrece suficientes explicaciones gramaticales.

La última de las declaraciones que las autoras hacen en el prólogo y que hemos reproducido más arriba, parece no cumplirse ya que la única diversidad lingüística y cultural que ofrecen se refiere a España. Tampoco aportan muchos contrastes ni a nivel sociocultural ni a nivel lingüístico éstos aparecen en la obra en contadas ocasiones.

La conclusión a la que se llega es que, a pesar de las desventajas presentadas, se ve que las autoras dominan las dificultades específicas de este tipo de alumnado y las adaptan por medio de una buena estructura de las lecciones y un ritmo más pausado de las actividades adaptándose así al ritmo y al modo de aprendizaje de este tipo de alumnos.

A la forma tradicional de enseñar lenguas con el libro de texto, hace ya tiempo que se le unió las TICs como herramientas de trabajo. El lugar que ocupan en la educación actual nos permite ver el avance experimentado. Por ello, para terminar con este apartado, vamos a hacer una mención del uso que el profesorado hace de las TICs. como herramientas de trabajo.

En las aulas chinas prácticamente no se usan por varios motivos; el primero y principal es la falta de medios económicos para implantarlas, seguido

¹¹⁵ El profesor Lamarti realiza una reseña de este manual que aparece en la página de SinoELE en la sección que lleva por título: *Reseña de materiales/ E/LE para Sinohablantes*. Disponible en: <http://www.sinoele.org/>, [consultado en febrero de 2011].

de la poca motivación y el escaso conocimiento de la mayoría de los profesores en este terreno y unido a la poca predisposición al cambio metodológico por parte de la mayoría. Tenemos constancia de que existen profesores que utilizan internet para consultar, extraer y crear materiales de trabajo para sus clases pero eso es todo. En países tan alejados de la cultura objeto de estudio como es el caso que nos ocupa, esta herramienta se ha revelado como una de las más útiles y eficaces a la hora de realizar un acercamiento por parte de los alumnos. Sin embargo, en China, muchas páginas web están vetadas por el gobierno y ello se traduce en unas grandes limitaciones a la hora de utilizar nuevas tecnologías.

Terminamos aquí con este estudio que nos permite deducir que, al igual que en otros campos referentes a la enseñanza del español como lengua extranjera, en el campo de los materiales, todavía queda mucho por hacer. Vemos que, al inicio y debido al poco contacto con occidente, los libros que se utilizaban eran exclusivamente chinos y editados por autores y editoriales chinas. Situación que, todavía hoy perdura ya que existe cierta reticencia a pensar que los materiales creados en occidente no se adaptan bien al alumnado chino; Por ello, se sigue utilizando el manual *Español Moderno* que tanta controversia crea entre los profesores occidentales. En los últimos años, tal y como adelantábamos al inicio, ha habido varios esfuerzos tanto por parte de profesores chinos como por parte de profesores extranjeros por introducir materiales nuevos. La idea de la que parten es la de enseñar español desde el español (aunque en determinados casos haya que usar la traducción para una mayor comprensión). En la actualidad, esta labor está en proceso de instauración y maduración por lo que es pronto para aventurar sus resultados. Lo que sí queda claro es que se ha iniciado un cambio. Esta transformación, acaecida ya en Europa, viene de la mano del MCER y del PCIC. Las modificaciones emprendidas no afectan a todos por igual, al igual que ocurre con cualquier novedad, posee sus partidarios y sus detractores. Sin embargo, ya se vislumbra una ligera apertura en los manuales utilizados, especialmente

en las áreas más aperturistas de China como por ejemplo, Hong Kong, Taiwán y en las universidades de la China Continental más vanguardistas. Libros de texto que, o bien se adaptan a los estudiantes chinos, o bien se crean ya teniendo en cuenta sus características de aprendizaje. Lo que sí queda claro es que, de una u otra forma, tanto alumnos como profesores se inclinan por materiales de corte más tradicional donde la figura del profesor es incuestionable. No podemos olvidar mencionar que, la mayoría de las veces, la meta que se quiere alcanzar con el estudio del español es la superación de un examen en el que prima la nota final y se obvia el resto.

4.6 CONCLUSIONES SOBRE LA DIDÁCTICA ACTUAL DEL ESPAÑOL EN CHINA

Después de haber analizado los programas oficiales para la enseñanza del español en China, ver la evolución histórica que ha tenido este tipo de enseñanza y analizar la metodología y los materiales más utilizados, estamos en condición de ofrecer algunas conclusiones sobre la didáctica actual del español en China.

A pesar de los avances experimentados en diferentes universidades de China, parece ser que permanece por toda China la idea de que sólo con el estudio de la gramática se llega a dominar la lengua. El manual *Español Moderno*, combina la metodología tradicional de gramática- traducción con métodos estructuralistas. El objetivo que persigue es el dominio de la gramática y todas las secciones de las que consta se dedican a ello. Un aspecto relevante es que las clases de lengua en China no son comunicativas porque no se estudia la lengua con fines comunicativos. En este tipo de enseñanza el profesor y el libro son el principal input que recibe un alumno con actitud poco “activa”, cuya misión consiste en hacer acopio del máximo de información para

poder superar unas pruebas finales basadas, principalmente, en la memorización.

El resultado final es que, una vez superados los exámenes y con el diploma en su poder, el alumno se enfrenta a la dura realidad laboral que, en el caso de lengua extranjeras, consiste en interactuar la mayor parte de las veces, de forma oral. Es entonces cuando el alumno se da cuenta de que todo lo aprendido, le sirvió durante sus años de universidad pero una vez acabado el período de formación eso no es suficiente.

La solución sería un giro en la didáctica de lenguas extranjeras orientado hacia la comunicación. De esta manera se conseguiría reducir las distancias entre alumnos y profesores y superar el miedo a “perder la cara” por parte de los alumnos. La clase se convertiría en un lugar de aprendizaje efectivo de lenguas más natural y el alumno sería el principal beneficiario de esta transformación.

De momento, los principales escollos a los que se enfrentan son varios entre ellos destacan los siguientes:

1. Los exámenes que, con una larga tradición que se remonta a la China imperial, son los que determinan el futuro de los estudiantes.
2. La falta de concienciación por parte de profesores hacia un cambio pedagógico que potencie la lengua oral.
3. La idea extendida entre todo el profesorado chino y propiciado por las altas esferas educativas, de que el aprendizaje de lenguas extranjeras efectivo se debe realizar forzosamente a través de la comparación con la lengua materna.
4. El escaso apoyo recibido por las autoridades educativas para propiciar un cambio en el tipo de enseñanza.

5. La alta consideración de la que goza el manual “*Español Moderno*” y que imposibilita la introducción de otros manuales de corte más comunicativo y menos tradicional.
6. En general, una férrea resistencia al cambio por parte de todas las partes implicadas (administración, profesorado y alumnado) avalada por la tradición milenaria china.

La enseñanza del español en China está en proceso de creación. Ahora es el momento de establecer unos cimientos sólidos para que este desarrollo y expansión evolucionen de la manera correcta. Tendremos que estar atentos a los cambios que se vayan produciendo en los próximos años para que a la enseñanza de la lengua extranjera en China se le dé un giro más práctico y menos teórico.

Terminamos aquí este capítulo sobre la enseñanza oficial del español en China. En el próximo capítulo vamos a tratar algunas de las dificultades que experimentan los alumnos chinos a la hora de enfrentarse al estudio del español. Dificultades a nivel morfosintáctico y también a nivel cultural.

**ASPECTOS
LINGÜÍSTICOS Y
CULTURALES
DIFERENCIADORES
ENTRE LA CULTURA
CHINA Y LA CULTURA
ESPAÑOLA**

Conocer los aspectos lingüísticos y culturales que diferencian la cultura china de la española supone sentar una de las bases sobre las que se sustenta nuestro estudio. Este capítulo lo hemos dividido en tres partes: una primera parte de contenido teórico que nos sirve de apoyo a la hora de justificar nuestro estudio. Esta parte está subdividida a su vez en toda una serie de epígrafes que tratan de dar cuenta de las corrientes teóricas iniciales en la enseñanza/aprendizaje de una LE; teorías en las que se basan los currículos de LE en China. Una segunda parte en la que tratamos, sirviéndonos del análisis contrastivo, las dificultades fonéticas, morfosintácticas y de léxico experimentadas por nuestros estudiantes a la hora de aprender español y, por último; una tercera parte dedicada a los aspectos culturales que, al igual que la segunda parte, se sustenta en un análisis contrastivo entre la cultura china y la española. Nuestro objetivo, en este capítulo es ofrecer un amplio panorama de la realidad de la enseñanza de español a chinos haciendo hincapié en sus características específicas a nivel lingüístico y cultural. De forma que, una vez expuestas y analizadas, puedan utilizarse en el aula.

5.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA LE

Describir las transferencias, interferencias y errores que van apareciendo a lo largo del proceso de adquisición de una L2/LE nos va a ser útil para poder planificar y plantear nuestra propuesta. Para ello, nos basaremos en la conjugación de los modelos de Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) e Interlengua; modelos de investigación que se enmarcan en la Lingüística Contrastiva (LC) que es considerada como una subdisciplina de la Lingüística Aplicada (LA).

La finalidad primordial de la LA, cuya primera fundamentación teórica corrió a cargo del profesor S.P. Corder en su obra titulada *Introducing Applied Linguistics* (1975), consiste en explicar el proceso de concepción, creación, estimulación y juicio de la competencia lingüística. La profesora Santos Gargallo (1999:10) la define de la siguiente manera:

“La Lingüística Aplicada es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”.

Desde sus inicios, la LA ha sido una disciplina científica de gran relevancia, puesto que se nutre de los conocimientos teóricos que ofrece la Lingüística Teórica a través de disciplinas como: la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnología de la Comunicación, la Pragmática, el Análisis del Discurso y las Ciencias de la Educación. Una de sus principales características es la evolución que como disciplina ha experimentado a lo largo del tiempo, abarcando, al inicio de su andadura en los años 40, el análisis del proceso de enseñanza de la lengua materna para centrarse posteriormente en lo referente al proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Fue en el ámbito de la LA donde nació una nueva disciplina, la LC.

Los estudios desarrollados en el ámbito de la LC suelen tener como objetivo la elaboración de una gramática contrastiva, generalmente, de un par

de lenguas. Se trata, por tanto, de una descripción fundamentalmente contrastiva que pone de relieve las diferencias existentes entre las lenguas objeto de estudio. El fin que persigue es poder predecir las dificultades que los hablantes nativos de una lengua pueden encontrar en el aprendizaje de una L2 o de una LE. El propósito específico de la LC es el de resolver los problemas generados por el uso del lenguaje en una comunidad lingüística y, en especial, los relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por otra parte, la LC pretende estudiar los efectos producidos por las diferencias y similitudes entre las estructuras de la Lengua Materna (L1) y la LE/L2, planteando una comparación sistemática de ambas lenguas desde la perspectiva descriptiva.

En términos generales, puede hablarse de dos tipos de LC, a saber: una *lingüística contrastiva teórica* (LCT) y una *lingüística contrastiva aplicada* (LCA). La LCT persigue desarrollar los conceptos intrínsecos a la comparación como pueden ser: la noción de comparación en general, la idea de equivalencia formal y contextual, el concepto de transferencia, las posibles técnicas y modelos para la comparación, la ‘cuantificación’ de la comparación, etc. La LCA es claramente descriptiva y tiene como finalidad la realización de las comparaciones propiamente dichas. Para ello se sirve de los conceptos, modelos y técnicas proporcionados por la LCT y de la aplicación de las comparaciones realizadas a campos concretos como son: traducción o gramáticas pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de una LE.

Asimismo, tenemos que tener en cuenta que la LC ha de entenderse como una disciplina que debe contribuir a un mejor conocimiento de la teoría general del lenguaje junto con una mejor descripción de una lengua concreta.

La LC establece que la mejor manera y más operativa de plantearse la comparación de dos lenguas tiene su base en la comparación de uno de sus cuatro componentes: el fonológico, el morfosintáctico o gramatical, el léxico o el pragmático. En nuestro estudio nos vamos a servir de los tres primeros componentes y vamos a comparar la lengua china y la lengua española a estos tres niveles.

El desarrollo de la LC presenta distintas etapas y cada una de ellas refleja un modelo o perspectiva de investigación: el modelo clásico de análisis contrastivo, el de análisis de errores y el establecido sobre el concepto de interlengua. Son modelos que surgen con principios metodológicos, *corpus*, resultados y aplicaciones didácticas diferentes entre sí, y que, en realidad, establecen un *continuum* en la LC, es decir, son modelos que representan avances consecutivos desde el origen, en que nuevos conceptos se van conectando como consecuencia lógica, Santos Gargallo (1993: 19).

5.1.1 El Análisis Contrastivo

Lin Tzu-Ju (2003) nos dice que sus principios teóricos están basados, principalmente, en los estudios de C. Fries (1945), E. Haugen (1953), U. Weinrich (1974) y R. Lado (1973).

El AC nace por la necesidad de comprender el proceso de adquisición de una L2 y con el objetivo primordial de construir una gramática donde aparezcan de forma clara las similitudes y las diferencias que existen entre la L1 y la L2. De esta forma se podrán crear jerarquías de diferencias a distintos niveles del análisis lingüístico. Una vez conseguido lo anterior, estaremos en disposición de graduar el aprendizaje y corregir, en la medida de lo posible, las interferencias que vayan surgiendo. El AC persigue erradicar la formación de malos hábitos basados en las diferencias de las lenguas contrastadas, describir la naturaleza de los mismos y prevenir errores. Los principios teóricos de esta teoría toman como base la similitud de las estructuras lingüísticas de la L1 y de la L2. Cuanto mayor sea la aproximación mayor será el éxito de aprendizaje y se producirá una *transferencia positiva*. Sin embargo, cuanto mayor sea la diferencia irán apareciendo más áreas de dificultad y se producirá una

*transferencia negativa, interferencia*¹¹⁶. Las interferencias pueden tener su origen en la L1 en cuyo caso reciben el nombre de *interferencias interlingüísticas* o en la L2, llamadas *interferencias intralingüísticas*.

Este modelo está basado en una teoría conductista, el alumno irá aprendiendo la L2 a través de la adquisición de nuevos hábitos relacionándolos con los de su lengua materna, para ello tomará como base las similitudes y las diferencias existentes entre ambas lenguas. De forma inconsciente y con el fin de crear esos hábitos, irá transfiriendo las estructuras lingüísticas de la L1 a la L2; a lo largo de este proceso el alumno irá cometiendo una serie de errores. Precisamente la crítica a este modelo tiene su base en estos errores. Lin Tzu-Ju (2003) nos expone las principales críticas recibidas por el AC al que se le achaca que adolece de un corpus de errores y que la explicación de que todos los errores provienen de la interferencia interlingual no es totalmente válida. Por eso, según sus propias palabras Lin Tzu- Ju (2003:44):

“[...] a finales de los años 70 empieza a tomar impulso la teoría del análisis de errores como intento didáctico de identificar y remediar los errores en las producciones reales de los estudiantes de lenguas extranjeras y de hacer patentes los procesos de aprendizaje de la LE”.

5.1.2 El Análisis de Errores

El AE, con la elaboración de un corpus basado en los errores cometidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje de la L2, intenta subsanar los errores cometidos por el AC. Este análisis toma como referencia la forma de proceder del alumno y no se basa en el contraste de la L1 y la L2, sino en la comparación entre la lengua transitoria (Chomsky) o la interlengua (Selinker) y

¹¹⁶ El alumno lleva los hábitos de la lengua materna a la lengua segunda, este hecho recibe el nombre de *interferencia*. Este término implica que los hábitos de la lengua materna impiden al aprendiz de alguna manera adquirir los hábitos de la lengua segunda, (Corder, 1967b).

las dos lenguas que forman parte del proceso, la L1 y la L2. Los errores que van apareciendo muestran que el alumno está en el camino correcto hacia la adquisición de los conocimientos lingüísticos y provienen de las tres fuentes citadas, a saber: la lengua transitoria o interlengua, la L1 y la L2. Se pueden distinguir dos tipos de errores: los sistemáticos y los esporádicos; la información que nos proporcionan los primeros nos permite ver la competencia transitoria del aprendiente y actuar para corregir o impedir posibles desviaciones. Al AE le interesa descubrir los mecanismos y las operaciones psicolingüísticas que inducen a las producciones de los alumnos y analizar la naturaleza, las causas y las consecuencias que estas tienen en el proceso de aprendizaje de la L2. Asimismo, es importante señalar que el AE Incluye el error en el proceso de aprendizaje lo cual supone una aceptación del mismo y la pérdida del miedo a cometerlo. Además de lo señalado, el AE tiene en consideración otros aspectos, lingüísticos y no lingüísticos como son: el aspecto cultural, el psicológico o el sociológico, por citar algunos de ellos.

La revisión que Santos Gargallo (1993:76) realiza de esta metodología nos permite ver de forma resumida los valores citados y otros nuevos fundamentales para comprender este tipo de enseñanza:

- a) Contribuye de forma significativa a la LA; cambia el concepto en torno al error y amplía el ámbito de sus fuentes.
- b) Supone una aclaración para el docente y para el investigador, pues muestra en qué punto del aprendizaje se encuentra el estudiante, y de qué estrategias se está valiendo.
- c) Establece un orden jerárquico de dificultades, señalando las que deben ser prioritarias en la enseñanza de LE.
- d) Fomenta la producción y publicación de materiales de enseñanza y fuerza la revisión de los ya existentes.

- e) Construye una serie de test que son muy importantes para determinados objetivos y niveles de enseñanza.

En consecuencia, llevada a la práctica de clase, esta teoría permite, llegado el momento, diseñar un nuevo programa de estudio tomando como base nuevos criterios con el fin de evitar y corregir los errores cometidos anteriormente. Posibilidad que aparecerá reflejada en nuestra propuesta.

El AE está constituido por dos componentes que se articulan estrechamente entre sí, Corder (1967a:45) los denomina de la siguiente manera:

- a) *Componente teórico*: forma parte de la metodología de la investigación sobre el proceso de aprendizaje. Para comprender la naturaleza de este proceso necesitamos los medios que nos permitan describir el sistema lingüístico no nativo.
- b) *Componente práctico*: Lo obtenido a través del análisis debe servir para tratar el error a nivel pedagógico, para el diseño de programas, elaboración de materiales, etc. Todo ello adaptado a las necesidades de los alumnos e incorporado a la programación.

La metodología del AE sigue una serie de etapas establecidas por Corder (1971), quien, además, estableció las bases de la investigación de este modelo. Las etapas son tres:

- a) La primera etapa es la que corresponde al reconocimiento del error: *identificación* del error.
- b) La segunda etapa, meramente lingüística, es la de la *descripción* del error.

- c) La tercera etapa se mueve en el campo de la psicolingüística y a ella le corresponde la *explicación* del error.

Teniendo en cuenta estas etapas se pueden distinguir distintos criterios de clasificación según el aspecto desde el cual se enfoquen los errores. Existen numerosas taxonomías en relación con la clasificación de los errores, recogemos aquí la propuesta por Vázquez (1999) y con aportaciones de otros investigadores, como Santos Gargallo (1993) y Torijano (2002), por considerarla la más completa.

Clasificación de los errores

CRITERIOS	TIPOS DE ERRORES
<p>Gramatical: de acuerdo con este criterio, el error perjudica a las estructuras gramaticales en todos los niveles. El análisis de dicho criterio es muy frecuente y tiene como objetivo evaluar la competencia gramatical del estudiante.</p>	<p>a) <i>fonológico</i> b) <i>ortográfico</i> c) <i>morfosintáctico</i> d) <i>léxico-semántico</i></p>
<p>Lingüístico: considerado por muchos autores como el más práctico y mejor cuantificable y suele ser el más utilizado en las descripciones de errores con fines terapéuticos.</p>	<p>a) <i>adición</i> b) <i>omisión</i> c) <i>yuxtaposición</i> d) <i>falsa colocación</i> e) <i>falsa selección</i></p>
<p>Etimológico: busca conocer el origen del error, estableciendo contraste entre la lengua materna y la interlengua del aprendiz.</p>	<p>a) <i>interlingüísticos:</i> se deben a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • similitud fonológica u ortográfica • extensión por analogía • falta de habilidad para distinguir aspectos gramaticales de la lengua extranjera con respecto a los de la lengua materna • empleo de extranjerismos <p>b) <i>intra lingüísticos:</i> se deben a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • simplificación • generalización • inducción • producción excesiva

<p>Comunicativo: clasifica los errores según el efecto comunicativo desde la perspectiva del oyente, tratando de evaluar los errores y considerándolos como tales en tanto que obstaculizan la transmisión del mensaje.</p>	<p>a) <i>locales</i></p> <p>b) <i>globales</i></p>
<p>Pedagógico: es notablemente didáctico; pretende saber qué errores se deben corregir y de qué manera afectan a la clase o al alumno en particular. Constituye uno de los criterios más cercanos a la realidad de la clase de una lengua extranjera.</p>	<p>a) <i>individuales</i></p> <p>b) <i>colectivos:</i> pueden ser de dos categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • errores fosilizados • errores transitorios:

Fuente: Vázquez (1999: 28), con aportaciones de otros investigadores, como Santos Gargallo (1993) y Torijano (2002).

Existe una gran controversia en torno a la categorización de los errores debida a la falta de criterios que la normalicen. Esto ha propiciado la proliferación de taxonomías muy diferentes en el estudio de la misma área. Con frecuencia, tomando como referencia una base más o menos unificada cada uno de los estudios desarrolla su propia clasificación, utilizando criterios y perspectivas diferentes. Esta gran diversidad dificulta e imposibilita la comparación entre los trabajos ya que establecen una base taxonómica distinta y, en consecuencia, los resultados son diferentes.

Fue en los años 80 cuando empezó a cuestionarse el papel que juega la L1 en el proceso de aprendizaje de una LE. De este modo surgieron nuevos estudios cuyos resultados ponían de relieve el hecho de que la L1 no era responsable de una transferencia mecánica de estructuras, como había planteado el AC tradicional, sino de una acción más sutil y diversificada; y ahora más que las interferencias, cabe considerar la *influencia interlingüística*, Kellerman y Sharwood Smith (1986).

5.1.3 La influencia de la L1 sobre el aprendizaje de la L2

Hoy en día, todavía no existe una teoría exacta que nos permita explicar el proceso de adquisición de una L2. En el camino hacia la búsqueda de esa teoría, muchos lingüistas han dedicado sus estudios a examinar la influencia que la L1¹¹⁷ ejerce en el proceso de aprendizaje de una L2. Estos trabajos parten de diferentes presupuestos teóricos, persiguen diferentes objetivos de estudio y con ello crean distintas teorías. La profesora Tzu Ju-Lin (2003) en su tesis doctoral realiza un estudio en profundidad de estas teorías. De todas ellas, ofrecemos a continuación las bases sobre las que se fundamentan dos de las más importantes y que han servido de base para la creación de la mayoría de los métodos didácticos: la teoría conductista y la teoría innatista¹¹⁸.

La teoría conductista exige una formación de hábitos a través de la repetición de las pautas de oración o de estructuras lingüísticas. En ella, la transferencia de la L1 influye en el proceso de aprendizaje de L2; la considera como un factor único y determinante. En la psicología conductista se contempla el aprendizaje como la adquisición de hábitos nuevos en la dinámica *estímulo-respuesta-refuerzo*, Martín Martín (2004:11). Se cree lógico y natural que el estudiante se apoye, de forma consciente o inconsciente, en los conocimientos adquiridos en su L1 provocando con ello transferencias e interferencias (positivas y negativas) en la nueva lengua objeto de estudio. La dificultad estriba en discernir lo beneficioso o perjudicial de esa interferencia y el mayor o menor grado que esa influencia posee en el aprendizaje de lenguas muy distanciadas o poco distanciadas, lingüísticamente hablando. Sin embargo,

¹¹⁷ Para saber más sobre el papel que ejerce la L1 en el aprendizaje de la L2, véase, Galindo (2010).

¹¹⁸ Doctrina según la cual algunos conocimientos (o todo el conocimiento) son innatos, es decir, no fueron adquiridos por experiencia, sino que ya nacimos sabiéndolos (o determinados a adquirirlos).

Fuente: Wikipedia. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Innatismo>.

este modelo remarca el carácter positivo y beneficioso de esta transferencia, apoyo y sustento para hacerse con las nuevas normas que rigen en la L2.

Por su parte, el modelo innatista fue propugnado por Chomsky (1974) a través de su gramática generativa-transformacional, quien defiende que estamos dotados genéticamente de un mecanismo –*dispositivo de adquisición del lenguaje*– que nos permite aprender la L1 sólo estando en contacto con ella; esta relación hace que se active el dispositivo. Nace así el concepto de *competencia lingüística* que viene definido como el conocimiento inconsciente de un hablante oyente ideal en una comunidad hablante completamente homogénea. Esta competencia se obtiene sobre los cimientos del entendimiento de las reglas y, a mayor competencia, mejor dominio de la LE. Este modelo, está íntimamente ligado al concepto de la interlengua (IL)¹¹⁹ acuñado por Selinker (1969) y (1972) que postula, en primer lugar, que la producción interlingüística subyace a la estructura psicológica y que ésta es diferente de la estructura lingüística y, en segundo lugar, que el proceso de aprendizaje-adquisición de una L2 tiene relación con la L1, con la naturaleza de la lengua meta y con otros factores.

5.1.4 La Interlengua

La insatisfacción, por parte de algunos estudiosos, sobre el modelo de investigación seguido por el AE unida a las modificaciones de sus presupuestos teóricos, propiciaron un nuevo modelo de análisis de datos en el área de la enseñanza-aprendizaje de L2. Este nuevo modelo recibió el nombre de *Interlengua*, continuidad entre el AC y el AE. Se usa para definir el sistema

¹¹⁹ Sistema que resulta de la combinación de su lengua materna con la segunda lengua que aprende y que se manifiesta durante el proceso de adquisición de la L2.

lingüístico de un hablante no nativo; sistema que en principio se halla entre la L1 y la LE, que posee sus propias reglas y que gradualmente el aprendiente va perfeccionando. La IL se ocupa de cada una de las etapas o estadios del aprendizaje por las que pasa este aprendiz en su intento por hacerse con una LE y que vienen marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza. La IL considera el sistema no nativo del aprendiz como un lenguaje autónomo y evalúa positivamente el papel de la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2, a partir de un supuesto esencial, esto es, que el aprendizaje de lo nuevo se basa en lo conocido¹²⁰.

En la Interlengua de los estudiantes se pueden observar los cinco procesos que se suponen centrales a la hora de adquirir una L2. Estos procesos son: la transferencia lingüística, la transferencia de la instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la L1. Las transferencias se realizan a nivel fonético, morfosintáctico, léxico y pragmático y sus manifestaciones pueden ser clasificadas de distinta manera. R.Ellis (1994) las clasifica en: *errores, facilitación, evitación y abuso*. Esta teoría afirma la evidencia de la influencia que ejerce la interlengua en el proceso de aprendizaje, ya que el estudio de determinadas estructuras lingüísticas está íntimamente ligado a la L1.

Por lo que respecta a la metodología utilizada por la IL, Tarone (1988:37) señala la forma de proceder para los estudios que utilizan como base este método:

- a) determinar el perfil del informante;

¹²⁰ Para una evaluación de los estudios sobre la interlengua y el papel de la transferencia como estrategia de compensación de la falta de conocimientos en la L2, véase, Baralo (2004); sobre Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje de ELE, véase, Fernández López (1997).

- b) determinar el tipo de análisis, que puede ser longitudinal o transversal;
- c) diseñar la tarea, con la seguridad de que el modelo empleado sea el correcto para limitar los aspectos objeto de estudio. Tener en cuenta aspectos como: tema de conversación, lugar de la prueba, la relación existente entre el informante y su interlocutor, etc.;
- d) examinar los factores a tener en cuenta como causantes de la variabilidad en la interlengua;
- e) analizar los datos siguiendo el criterio de los contextos obligatorios.

Estos procedimientos son pasos imprescindibles en el desarrollo de cualquier investigación que tome como base la IL; además, persiguen demostrar que los hallazgos no son casuales y que caracterizan a grupos de aprendices que se encuentran en situaciones muy parecidas.

Podría parecer que, debido a las diferencias existentes entre el AC, el AE y la IL estos tres modelos no tienen relación entre sí. Sin embargo, tenemos que decir que no se excluyen sino que se complementan, ya que las reflexiones del AC fueron perfeccionadas a posteriori por los otros dos modelos. Debido a esta complementariedad, muchos estudiosos creen oportuno utilizar los tres modelos en conjunto para que profesores y teóricos puedan manifestar sus consideraciones y proponer alternativas para optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes.

Nosotros nos sumamos a esta tendencia y por ello la base teórica de nuestro estudio nace de la combinación del AC con el AE y la IL. El AC nos permite conocer los puntos en los que el aprendizaje de la L2 viene condicionado por la L1 y así poder actuar en consecuencia. Por su parte, el AE nos proporciona datos de los errores concretos sobre los que poder actuar a la hora de realizar nuestra propuesta de programación. A su vez, la IL nos da

acceso a las diferentes etapas del proceso y nos permite actuar e ir corrigiendo los errores que van surgiendo en cada una de ellas.

Dentro de nuestra investigación, lo primero que tenemos que tener en cuenta es que la L1 de nuestros alumnos posee una tipología completamente diferente de la L2 que desean aprender. Como ya hemos señalado en el capítulo anterior, las universidades chinas se hacen eco de estas diferencias especialmente por medio del AC y del AE, utilizan sus principios para diseñar sus planes de estudios y la teoría que contienen sobre el estudio-aprendizaje de una LE se ve reflejada a través de la metodología empleada en sus clases.

Antes de pasar a realizar una propuesta concreta, conviene recordar los errores que cometen nuestros alumnos sinohablantes y que se producen en dos diferentes planos: errores producidos en el plano lingüístico y errores que están relacionados con la cultura.

5.2 DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL POR PARTE DEL ALUMNADO CHINO EN FONÉTICA, MORFOSINTAXIS Y EN EL LÉXICO.

La influencia que la L1 ejerce en el estudiante a la hora de afrontar el estudio de una L2 es esencial y así lo hemos señalado en el apartado anterior. En el caso de nuestros alumnos chinos es, si cabe, todavía más importante debido especialmente a la gran distancia existente entre su lengua y el español. Las diferencias son muchas y los principales planos a los que afectan son: el plano morfológico, sintáctico, léxico y el plano cultural¹²¹.

¹²¹ Penadés (2003:16) apunta que no existe acuerdo sobre la denominación ni sobre el contenido de estas taxonomías de la lingüística aplicada. La autora propone aunar, compaginar e interrelacionar la lingüística teórica y la aplicada a la hora de clasificar los errores lingüísticos.

Vamos a analizar estas influencias de manera que, una vez estudiadas, seamos capaces de aproximar a los alumnos a nuestra lengua desde un punto más cercano a su realidad y, de este modo, mejorar nuestra didáctica en el aula.

El resumen que la profesora Querol Bataller (2009:416-417) realiza sobre la organización política y lingüística de China nos da una idea del complicado entramado organizativo chino:

“China es un estado con una compleja organización política, pues se divide en: 23 provincias, cinco regiones autónomas- asociadas con cinco minorías étnicas (los tibetanos, los uigures, los mongoles, los hui y los zhuang) de las cuales todas, excepto la provincia Hui de Ningxia, tienen una lengua propia distinta del chino-, cuatro municipalidades- (Pekín (Běijīng, 北京市), Tianjin (Tiānjīn, 天津), Shanghai (Shànghǎi, 上海) y Chongqing (Chóngqìng, 重庆)- que junto con sus áreas metropolitanas tienen un estatuto similar al de una provincia, y, por último, dos regiones- las antiguas colonias europeas de Hong Kong (Xiānggǎng, 香港) y Macao Àomén, 澳門 – con un régimen administrativo especial, ya que gozan de una gran autonomía”.

[...] De las distintas variedades de lengua china habladas hoy en día, todas, a excepción del pǔtōnghuà, (普通话), variedad que constituye el chino estándar moderno, tiene el estatuto de dialecto, [...] Así pues, el putonghua al igual que el español, es la única lengua oficial común a todo el estado chino, no obstante, en aquellas regiones o provincias en las que se asienta algunas de las 56 nacionalidades minoritarias reconocidas por el gobierno, se reconoce también la oficialidad de su lengua”.

En España denominamos chino mandarín¹²² a la lengua oficial establecida en la República Popular de China desde 1909 durante la dinastía

¹²² El mandarín estándar es oficialmente conocido en la República Popular de China como Pǔtōnghuà, en la República de China (Taiwán) como Guóyǔ y en Malasia y Singapur como **Huáyǔ**. Los tres términos son usados intercambiamente en comunidades chinas alrededor del mundo. Lo hablan alrededor de 836 millones de personas. Fuente: Wikipedia.
Disponble en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Chinomandar%C3%ADn>.

Desde mediados del siglo XX, debido en gran parte a los esfuerzos oficialistas, el chino mandarín se ha impuesto como el idioma dominante. De estos esfuerzos además nace el sistema oficial de transcripción del chino mandarín, que es llamado pinyin; este permite escribir y leer el chino usando caracteres occidentales junto con símbolos para marcar los acentos y pronunciaciones. Se basa en una letra por cada fonema que se pronuncia (28 en total). Fue aprobado oficialmente por el gobierno de la República

Qing y que se conoce con el nombre de putonghua¹²³ (普通话). Esta lengua procede de la unificación de varios dialectos, toma como pronunciación el dialecto pequinés, la gramática del mandarín, y el vocabulario de la literatura moderna. Posee su sistema fonológico, morfológico y sintáctico. Es hablada por el 70% de la población que reside en Pequín, Taiyuán, Chéngdu y Nánjing. Pertenece a la familia de las lenguas sino-tibetanas y más concretamente a la subfamilia de las lenguas siníticas o lenguas chinas que proceden del antiguo chino. Santos Rovira (2010:128) nos informa sobre su utilización en las aulas chinas y realiza la siguiente afirmación:

“Hoy en día, el putonghua es la lengua oficial de China y la que deben conocer todos los ciudadanos chinos, por lo que es la única que puede ser utilizada en los centros docentes; tanto es así, que todos los profesores, independientemente del nivel educativo en el que impartan sus clases (ya sea primaria, secundaria o superior), deben utilizar esta lengua”.

Lin, Tzu-Ju (2005) nos explica que, aunque los dialectos hablados en China pertenecen a la misma familia, poseen diferentes entonaciones, formas de pronunciar y usos léxicos que dificultan la comunicación entre diferentes regiones.

El Putonghua es una lengua aislante (tiende a ser invariable en las palabras), tonal y analítica; puede tener hasta cuatro tonos dependiendo de la pronunciación y la estructura gramatical se basa en el orden de las palabras en

Popular China, en el año de 1958. Fuente: Wikipedia. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Idiomachino>

¹²³ El profesor Santos Rovira (2010) nos ofrece los siguientes datos sobre el término *putonghua*: La palabra *putonghua* fue definida en octubre de 1955 (fecha de celebración del *Congreso nacional para la reforma de la escritura* y del *Congreso para la estandarización del chino moderno*) por el ministro de Educación de la República Popular de China como sigue: “*Putonghua* es la lengua común hablada por el moderno grupo *han*, la lengua franca de todos los grupos étnicos del país. La lengua está basada en los dialectos del norte y la gramática está diseñada siguiendo la lengua vernácula usada en los clásicos literarios chinos modernos”.

la oración sin distinción de género o número. Los verbos no varían según la persona, el número o el tiempo gramatical. Es un idioma que posee una escritura ideográfica (Hànzi); cada símbolo representa a ideas o palabras completas. Este tipo de escritura supone el mayor obstáculo para el aprendizaje en alumnos extranjeros.

El profesor Lu Jingsheng (2008) muestra las diferencias lingüísticas más notables entre el chino y el español; situando a los dos en los dos extremos, en medio de los cuales estarían lenguas como el francés o el latín. Nosotros hemos tomado únicamente las diferencias entre las dos lenguas objeto de nuestro estudio: el chino y el español. El resultado es el siguiente:

Comparación lingüística entre el chino y el español

	CHINO	ESPAÑOL
Genealogía	Chino-tibetana	Indo-Europea :Latina
Escritura	Caracteres	
Etimología		75% Latín
Clase palabra	-art. + clasif.	9 clases iguales
Demarcación de palabra	Conceptual y funcional	Formal (separabilidad)
Flexión	Casi nula	Abundante
Género	–	Sust. Art. Adj. Pronom.
Número	–	Sust. Art. Adj. Pronom.
Conjugación formas	–	115-118

Fuente: Lu Jingsheng 2008

5.2.1 Dificultades fonéticas y ortográficas

La pronunciación china, debido a sus características propias, es totalmente diferente a la pronunciación del español. Conocer estos aspectos diferenciadores nos servirá como base a la hora de programar nuestras clases de pronunciación y para corregir los posibles errores ortográficos que tengan nuestros alumnos.

En lo referente a las vocales, en chino existen estos siete fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /ü/, y /ə/. Cinco diptongos crecientes: /ja/, /je/, /wa/, /wo/ y /ye/, cuatro decrecientes: /ai/, /ei/, /au/ y /ou/ y cuatro triptongos: /jau/, /jou/, /wai/ y /wei/.

Fonemas vocálicos de la lengua china

TIPOS DE VOCALES		ANTERIORES	CENTRALES	POSTERIORES
CERRADAS	NO REDONDEADA	i		
	REDONDEADAS	ü		u
SEMIABIERTAS	NO REDONDEADAS	e	ə	
	REDONDEADA			o
ABIERTAS	NO REDONDEADA		a	

Fuente: Cortés 2009

Por su parte el español posee los siguientes fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. Estas cinco vocales se pueden agrupar en diptongos y triptongos.

Los diptongos son “ia”, “ie”, “io”, “iu”, “ai (o ay)”, “ei (o ey)”, “oi (o oy)”, “ui (o uy)”, au, eu, ou, ua, uo; y los triptongos, “iai”, “iei”, “uai (o uay)” y “uei (o uey)”.

Fonemas vocálicos del español

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
CERRADA	i		u
MEDIA	e		o
ABIERTA		a	

Parece ser que los sinohablantes no encuentran demasiados obstáculos a la hora de pronunciar las vocales del español porque, como podemos apreciar en los dos cuadros, existen prácticamente las mismas (con pequeña diferencias) en una lengua y en otras.

El caso de la pronunciación de las consonantes es el siguiente: poseemos varios fonemas similares como por ejemplo: /f/, /p/, /k/, /m/, /t/, /n/, /l/, /s/, /ŋ/ y /x/, pero las diferencias entre el chino y el español son muy grandes en este nivel.

Los dos cuadros con las consonantes correspondientes a una y otra lengua nos permitirán observar estas diferencias de una forma más gráfica.

Fonemas consonánticos de la lengua china

MODO DE ARTICULACIÓN		OCLUSIVAS		AFRICADAS				FRICATIVAS		N A S A L E S	L A T E R A L		
		LUGAR DE ARTICULACIÓN	ACCIÓN DE LOS PLIEGUES VOCALES	no aspiradas	aspiradas	no retroflejas		retroflejas				no retroflejas	retroflejas
						no aspiradas	aspiradas	no aspirada	aspirada				
BILABIALES	sordas	p	p ^h										
	sonora									m			
LABIODENTAL	sorda							f					
DENTOAL-VEOLARES	sordas	t	t ^h	ts	ts ^h			s					
	sonoras									n	l		
ALVÉOLO-PALATALES	sordas			tʃ	tʃ ^h			ʃ					
PALATALES	sordas					tʂ	tʂ ^h		ʂ				
	sonora								ʐ				
VELARES	sordas	k	k ^h					x/h					
	sonora									ŋ			

Fuente: Cortés (2009).

Fonemas consonánticos del español

PUNTO DE ARTICULACIÓN		MODO DE ARTICULACIÓN					
		OCLU SIVAS	AFRICA- DAS	FRICATIVAS	NASALES	LATERA- LES	VIBRAN TES
BILABIALES	SORDAS	p					
	SONORAS	b			m		
LABIODENTA- LES	SORDAS			f			
	SONORAS						
DENTALES	SORDAS	t					
	SONORAS	d					
INTERDENTA- LES	SORDAS			θ			
	SONORAS						
ALVEOLARES	SORDAS			s			
	SONORAS				n	l	r, R
	SORDAS	k		x			

VELARES	SONORAS	g					
	SORDAS		tʃ				
PALATALES	SONORAS				ŋ	ɮ	

Por medio de los cuadros expuestos podemos apreciar la inexistencia de algunos sonidos en chino como es el caso de las alveolares vibrantes sonoras erre y ere o la alveolar lateral sonora l al final de palabra. Otro fenómeno observable es que en las oclusivas, africadas y fricativas chinas no existen los fonemas sonoros y los estudiantes los confunden con sus equivalentes fonemas sordos /p/ por /b/, /t/ por /d/, /k/ por /g/, /l/ por /r/, etc. El siguiente cuadro lo demuestra:

Confusiones entre el español y el chino a nivel de escritura y pronunciación

FONEMAS ESPAÑOLES	b Oclusivo bilabial sonoro	d Oclusivo dental sonoro	g Oclusivo sonoro en posición inicial absoluta. Fricativo sonoro en posición intervocálica	r Alveolar vibrante sonora	θ Interdental fricativa sorda
LOS CONFUNDEN CON :	p Bilabial oclusiva sorda	t Dental oclusiva sorda	k Velar oclusiva sorda	l Alveolar lateral sonora	s Alveolar fricativa sorda
ALGUNOS EJEMPLOS	Pandera en vez de bandera, preve en vez de breve.	Atenter por atender, tartar por tardar	Cato en vez de gato	Pelo en vez de pero frigorífico en vez de frigorífico	Sapato en vez de zapato

Así, en chino, la oposición fonológica pertinente no es entre sordas y sonoras, sino entre aspiradas y no aspiradas; por ejemplo: /ph/- /p/, /th/ - /t/ y /kh/- /k/.

Una persona culta llega a dominar entre 3.000 y 4.000 caracteres chinos de los casi 50.000 que existen. Estos caracteres poseen un número preciso de trazos y, en general, son pictogramas o ideogramas que representan ideas¹²⁴.

¹²⁴ Para saber más, véase, Lu Jia (2008)

Cada carácter corresponde a una sílaba. Si lo comparamos con la escritura en español, deducimos que el aprendizaje ortográfico de esta última lengua es infinitamente más sencillo. Por todo ello, a nivel ortográfico y, al igual que le ocurre a los alumnos hispanohablantes, los chinos cometen errores entre las consonantes *b* y *v* por ejemplo: baso y aperitibo Lan (2004: 458). Lo mismo ocurre con la *c*, la *z* y la *s* que producen un sinfín de problemas tanto a nivel de pronunciación como a nivel ortográfico, Lan (2004: 459): zesar, ziego, corasón, cenisa, etc. También existen otros casos de confusiones entre pares de consonantes como por ejemplo entre la *ll* y la *y* y la *g* y la *j* y la *s* y la *x* produciendo palabras como girafa, jerente, escallola, llacimiento, esamen o escursión, Lan (2004: 460). El último caso es el de la consonante *h* que, al no tener pronunciación los alumnos por lo general no la escriben produciendo palabras como: exhibir, almoada, o coete, Lan (2004: 460).

5.2.2. Dificultades morfológicas y sintácticas

Cortés (2009) afirma que las categorías que los gramáticos occidentales crearon para las lenguas indoeuropeas, probablemente no son las más adecuadas para describir la gramática china.

El chino, al ser una lengua aislante, sin flexión, influye sobremanera en el aprendizaje del español (lengua flexiva). Los errores más frecuentes según señala Lin (2005), se deben a la no distinción del género y del número del sustantivo lo cual genera confusión a la hora de elegir el artículo. Otros errores pertenecientes a este apartado están relacionados con las preposiciones, los pronombres, los verbos, la concordancia y por último, otros errores sintácticos en la oración. Lan (2004) es de la opinión que, todos estos fallos se ponen de manifiesto a través de tres formas diferentes: adición, omisión y elección errónea.

Pasemos ahora a analizar los errores que se producen a nivel morfológico y sintáctico dividiéndolos en categorías gramaticales¹²⁵. De esta manera, seremos más conscientes de los problemas reales a los que se enfrentan nuestros alumnos y actuar en el aula por medio del diseño de actividades encaminadas a corregir estas deficiencias.

5.2.2.1 El artículo

El chino mandarín carece de artículos tanto definidos como indefinidos (aunque a veces el numeral *li/ (uno)* se usa como artículo indefinido) para actualizar, identificar o definir el referente del sujeto. La solución a esta carencia queda establecida por medio de los determinantes nominales, el orden de palabras y el concepto de tópico. A través de ellos podemos deducir el uso obligatorio del artículo definido, indefinido o de otros determinantes en el sintagma nominal del español; así lo afirma Lin, Tzu-Ju (2005)¹²⁶

De este modo, cuando nuestros alumnos están aprendiendo nuestra lengua, tienden a cometer tres tipos de errores, Lan (2004: 463-464):

1. Errores de adición del artículo:

Ej.: *Yo tengo la amistad con mi amigo*

Ej.: ¹²⁷**Espero que pongáis más los abrigos y no...*

2. Errores de omisión del artículo

¹²⁵ Analizamos sólo aquellas categorías gramaticales que suponen problemas a nuestros alumnos dejando de lado categorías como por ejemplo los adverbios.

¹²⁶ Lin, Tzu-Ju (2005) realiza una descripción general contrastada de la estructura de los sintagmas nominales en chino y en español, con especial atención al paradigma de los artículos.

¹²⁷ Los ejemplos marcados con un * los hemos tomado de Penadés Martínez (1999)

Ej.: *Hemos quedado a --- 4 de la tarde (las)*

Ej.: **Cuando termina la cena van a --- discoteca*

3. Errores cometidos por elección errónea

Ej.: Un perro que está en el parque es de mi hermana

Ej.: **Mi casa es el apartamento que tiene cinco pisos*

5.2.2.2 El nombre

Los nombres en chino no hacen distinción de género y por eso, encontramos palabras diferentes a la hora de hablar de uno y otro género. Tampoco es habitual marcar el plural en la misma palabra. En los casos en que sí se especifica el número se hace a través de determinantes numerales o por medio de otros elementos que aparecen en el contexto (prefijos, sufijos, etc.). Los sustantivos que se refieren a objetos, ideas, sentimientos, etc. carecen de cualquier tipo de marca gramatical de género, Cortés

(2009: 8). Algunos ejemplos son los siguientes:

Ej.: *Las alumnas son un poco perezoso.*

Ej.: *Ellas están muy triste.*

5.2.2.3 El Pronombre

El profesor Cortés nos explica que en chino una única sílaba, /wo/, equivale, dependiendo del caso, al pronombre personal de sujeto *yo*, a los de complemento *me*, *mí* e incluso a veces al adjetivo posesivo *mi*. Si a ésta le añadimos el morfema de plural /mǎn/, obtenemos /womǎn/, que equivale al plural *nosotros*, *nosotras*, *nos*, *nuestro*, *nuestra*, *nuestros* y *nuestras*. Y lo mismo ocurre en la 2ª y 3ª personas, Cortés (2009:8):

Ej.: Nosotras ciudad está al sur

*Ej.: *Luego tomé unas copas y pensé en tú*

Los pronombres demostrativos que corresponden al adverbio de lugar ahí (eso/e/a) no existen en chino y, por tanto, la búsqueda de un equivalente causa muchos problemas al estudiante chino.

Un ejemplo de lo que acabamos de afirmar lo encontramos en Lan (2004: 467):

Ej.: No me gusta eso tiempo. (Cuando quiere decir "ese")

También los pronombres relativos se prestan a confusión. Dando lugar a ejemplos como el siguiente Lan (2004:470):

Ej.: El martes hicimos un juego con mis compañeros como se llama "policía y ladrón". ("que")

El conflicto que se genera para diferenciar los pronombres indefinidos de los artículos supone otra dificultad referente a los pronombres, Lan (2004: 467):

Ej.: No había una gente que quiera entrar aquí. (Adición errónea por influencia de la traducción china)

La diferencia que encontramos entre el chino y el español a nivel de pronombres se refiere al hecho que, mientras que nuestra lengua tiene la tendencia a colocar los pronombres interrogativos al inicio de la frase, el chino lo hace al final, dando lugar a construcciones del tipo, Cortés (2009: 8):

Ej.: ¿Ése es quién?

Ej.: ¿Tú vives dónde?

Ej.: ¿Quieres tomar qué bebida?

5.2.2.4 El adjetivo

La tendencia del español es a posponer el adjetivo al sustantivo mientras que en chino o en inglés (lengua de referencia de muchos alumnos chinos), se coloca normalmente delante, Santos (2010:445). Una dificultad añadida es la de anteponer sustantivos a otros sustantivos con el fin de modificarlos, produciendo enunciados como el siguiente, Cortés (2009: 9):

Ej.: Tú eres España profesor.

Ej.: Mi vida es corto

Ej.: Ella es aburrido

En chino no existe la diferencia entre los adjetivos demostrativos y los pronombres. Tampoco se diferencian los adjetivos posesivos de los pronombres personales; el papel de los primeros lo desempeñan los segundos.

Como ya hemos señalado anteriormente, la dificultad más grande que encuentran nuestros alumnos a la hora de aprender los adjetivos corresponde a su concordancia en género y número con el sustantivo al que acompañan.

5.2.2.5 El verbo

La característica esencial del verbo en español es su valor temporal, éste se construye añadiendo morfemas a la raíz y, por medio de ellos, expresa tiempo, aspecto, modo, número y persona. Un verbo español posee los siguientes accidentes gramaticales: voz, modo, tiempo, número y persona. Por su parte, el chino carece de flexión verbal, no existe ningún morfema que, añadido al verbo, exprese tiempo presente, pasado o futuro. El valor temporal se formula a través de medios léxicos (adverbios y complementos circunstanciales, principalmente). El sistema aspectual, que se expresa a

través de afijos, constituye una categoría fundamental, está claramente definida y permite ver la constitución temporal interna de una situación. Todas estas diferencias afectan al aprendizaje y provocan que nuestros alumnos cometan numerosos errores que afectan a la conjugación verbal, al modo y al tiempo. Los modos indicativo y subjuntivo y la diferencia de los tiempos en pasado, son dos de los principales problemas a los que se enfrentan los sinohablantes a la hora de estudiar ELE¹²⁸, Cortés (2009: 9). La profesora Lan (2004: 472-473) muestra algunos ejemplos de estos errores:

1. Errores de conjugación verbal:

Ej.: Su prima morió la semana pasada. ("murio")

Ej.: Ellos no entender la clase de ayer (entendieron)

Ej.: El no tener la culpa ayer (tuvo)

2. Errores de tiempo:

Ej.: Anoche me llamaba mi novia por teléfono. ("llamo")

Ej.: Aquel día he ido a visitarle. ("fui")

Para comprender mejor las dificultades a las que se enfrentan nuestros alumnos en lo referente a la construcción de los tiempos de pasado más utilizados (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto), hemos tomado como base la comparación establecida por Lan (2004: 476) y el resultado obtenido aparece reflejado en el siguiente cuadro:

¹²⁸ Problemas compartidos por la mayor parte de los estudiantes independientemente de cual sea su lengua materna.

Construcción de tiempos del pasado en chino y en español

TIEMPO PASADO EN ESPAÑOL	TIEMPO PASADO EN CHINO
<p>PRETÉRITO PERFECTO: Se forma con el presente del verbo auxiliar haber más el participio pasado del verbo que se conjuga.</p> <p>He cantar = cantado Has comer = comido Ha + vivir= vivido</p> <p>Hemos Habéis Han</p>	<p>1. verbo + -le (了) 2. verbo + -gùo 1 (過) 3. verbo + -gùo 2 (過)</p>
<p>PRETÉRITO IMPERFECTO: Se forma añadiendo al radical del infinitivo las desinencias propias de la conjugación.</p> <p>Para la 1ª conjugación: -aba, -abas, -aba, -ábamos,- abais, -aban. Para la 2ª y 3ª conjugación: -ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían</p>	<p>1. zài- (在) + verbo 2. verbo + -zhe (著)</p>
<p>PRETÉRITO INDEFINIDO: Se forma añadiendo al radical del infinitivo las desinencias propias de la conjugación.</p> <p>Para la 1ª conjugación: -é, -aste, -ó, -amos, -asteis, -aron. Para la 2ª y 3ª conjugación: -í, -iste, -ió, -imos, -isteis, -ieron.</p>	<p>1. verbo + -le (了) 2. verbo + -guo1 (過)</p>

Lo primero que apreciamos es que a cada uno de los tiempos verbales del español le corresponden diferentes formas de creación en chino. Estas formas corresponden a distintos aspectos que en chino constituyen una categoría claramente definida. La segunda observación se refiere a la utilización de los mismos sufijos para formar el pretérito perfecto y el pretérito indefinido; con lo cual, tendremos que ayudarnos de medios léxicos para deducir a que tiempo verbal nos referimos. Todo ello entraña serias dificultades a los alumnos sinohablantes de ELE. No sólo a la hora de comprender las reglas de formación de los tiempos verbales, sino también a la hora de aplicar uno u otro tiempo verbal. Problemas que deben ser tratados en el aula creando materiales específicos para su entendimiento.

La inexistencia de morfemas flexibles y la expresión a través de distintas conjunciones de los modos indicativo y subjuntivo, suponen dos escollos más a la hora de abordar el estudio de ELE por parte del alumnado chino. Como ejemplo de ello citamos las siguientes muestras extraídas de Lan (2004:475):

3. Errores de modo:

Ej.: No creo que ha ido tu padre. ("haya", indicativo por subjuntivo)

*Ej.: Tu hermano quiere que vamos haciendo la ensalada.
("vayamos")*

5.2.2.6 Las preposiciones

Llegar a dominar el sistema preposicional de una L2 es una tarea muy complicada. Es casi imposible establecer un paralelismo entre las preposiciones de una lengua y otra. Nuestros alumnos chinos cometen errores de reemplazar unas preposiciones por otras, insertar preposiciones innecesarias u omitir una preposición allí donde era necesario. Según la

profesora Lan (2004:465-6), las preposiciones que les causan más confusión suelen ser: *a, en, por, de, durante, para* y *con*. Otras preposiciones como *hasta, durante*, u otras, parecen no causar muchas dificultades. Los errores se cometen principalmente por tres motivos, Lan (2004: 467):

- 1.- Por la interferencia intralingual
- 2.- Por una traducción de la lengua materna
- 3.- Por la inadecuada personificación del sujeto

De esta forma se generan diferentes errores del tipo:

1.- Errores de adición de preposición:

Ej.: *En la primera vez me sentí tan triste*

Ej.: *Te lo juro ante de Dios*

Ej.: *Mi familia visitó a la casa de mi abuelo ayer*

Ej.: **Ellos decidían a hacer un viaje largo...*

Los sinohablantes tienden a omitir la preposición *a* en posición de complemento directo cuando se trata de una persona o animal personificado. Esto es así porque su lengua no diferencia entre ser vivo o personificado y objeto, produciendo con ello ejemplos del tipo, Lan (2004: 467):

1. Omisión de preposición:

Ej.: *¿-- Quién llamaste? ("A quien...?")*

Ej.: *El profesor tiene que saber cómo enseñar --- alumnos*

Ej.: **Tiene más de dos millones --- habitantes*

Ej.: **No entiendo porqué tienes tantas ganas --- venir a Taiwán*

Son frecuentes los errores cometidos por elección errónea. Confundir las preposiciones *de, a, en* y *por, para* e intercambiarlas. Lan (2004: 468). Los resultados son los siguientes:

2. Elección errónea:

Ej.: La vida de universidad es divertida. ("en la universidad")

Ej.: Estaba borracho y se cayó en el suelo. ("a")

*Ej.: *He ido de copas con un amigo en un bar. ("a")*

*Ej.: *En la noche salíamos a cenar y luego fuimos a comprar. ("por")*

En resumen, los aspectos clave de las categorías que acabamos de analizar se pueden sintetizar en: el chino no posee ni artículos definidos ni indefinidos; los nombres no hacen distinción de género ni de número; la misma forma del pronombre tiene diferentes funciones y los pronombres interrogativos se colocan normalmente al final de la frase; hay tendencia a anteponerlo al sustantivo y no existe la concordancia de género y número con el sustantivo; carecen de flexión verbal, no existe ningún morfema para expresar el tiempo y el valor temporal se formula a través de medios léxicos; por último, en las preposiciones los errores más comunes se producen por omisión, reemplazo o inserción.

Los aspectos gramaticales que acabamos de exponer nos hacen ser conscientes de la enorme dificultad que representa el estudio de todos estos aspectos por parte de un alumno sinohablante y nos obliga a tratarlos de forma específica. Además, las dificultades no se limitan sólo a estas unidades léxicas sino que se extienden también a la oración.

5.2.2.7 La oración

La estructura sintáctica del español posee una orientación hacia la oración (sujeto- predicado) mientras que la sintaxis china está más orientada hacia el discurso (tópico-comentario). La oración española establece relaciones sintácticas explícitas y formales con cada una de sus partes; las relaciones establecidas en la oración china dependen en gran medida del orden y del contexto en que se encuentran, Lu Jingsheng (2008:50). En el siguiente esquema en el que se comparan el español, el inglés y el chino, se aprecia claramente estas diferencias donde la relación sintáctica del chino en comparación con el español aparece muy sencilla.

Relaciones establecidas dentro de la oración en chino, inglés y español



Fuente: Lu Jingsheng 2008: 51

Son muchos los puntos de separación que existen entre la oración china y la española. El profesor Cortés (2009) realiza un estudio pormenorizado de los mismos. Nosotros hemos recogido todos estos cambios y los presentamos en siguiente cuadro:

Aspectos clave en el ámbito de la oración china, en contraste con la española.

ASPECTO	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES
ORDEN DE LOS ELEMENTOS DE LA ORACIÓN	El orden es bastante estricto ¹²⁹
CONCORDANCIA	No hay ningún tipo de concordancia gramatical.
ORACIÓN CON CD Y/O CI	Nunca se duplican estos complementos
ORACIÓN INTERROGATIVA	Preguntas X-no-X y preguntas con partícula interrogativa final ¹³⁰
ORACIÓN CONDICIONAL	Sólo hay un tipo de oración condicional ¹³¹
ORACIÓN DE RELATIVO	No hay pronombres relativos.
VOZ PASIVA	Es habitual en cualquier registro.
ORACIONES SUBORDINADAS	

¹²⁹ El escaso uso de las preposiciones para establecer relaciones entre los diferentes conceptos de la frase y la ausencia de declinaciones, lleva consigo una mayor rigidez en el orden de los elementos de la frase para que ésta pueda comprenderse.

¹³⁰ Estos dos tipos de oraciones existen en español.

¹³¹ En chino no existen estructuras sintácticas que permitan diferenciar entre real e irreal por eso, el aprendizaje de los diferentes tipos de condicionales existentes en castellano provoca una gran confusión en los alumnos.

SUSTANTIVAS	No existen
--------------------	------------

Fuente: Cortés 2009:13

Las conclusiones que podemos extraer de este cuadro son que, como ya avanzábamos al inicio, las diferencias existentes son enormes. Para expresar sus pensamientos y poder comunicar, el alumno necesita construir frases. Oraciones que, en muchos casos no existen en su lengua y que, en el mejor de los casos, existen, pero su construcción es tan diferente que necesita un largo y difícil proceso de aprendizaje para poder dominarla.

5.2.3. Dificultades léxicas

Nuestros alumnos extranjeros se enfrentan con una lengua cuyo léxico proviene principalmente del latín y del griego. En el caso de aquellos que tengan conocimientos de alguna lengua indoeuropea, el aprendizaje del léxico, en muchos casos, les resultará familiar. Para ello, en los primeros estadios del aprendizaje harán paralelismos entre la lengua objeto de estudio y su/s lengua/s de referencia. En el caso de los alumnos chinos y debido a la gran distancia interlingüística existente entre el español y el chino esto no sucede ya que como señala el profesor Santos Rovira (2010: 449):

[...] “nunca existe ningún término, ni raíz, en común, por lo que el estudiante tiene pocas referencias en su idioma que le ayuden a hacer generalizaciones y le den pistas de cómo usar la lengua que está aprendiendo. Además, las características intrínsecas de la lengua china la hacen completamente diferente también en cuanto a su morfología y sintaxis, [...] por lo que la utilización correcta del léxico, incluso del que se conoce bien, no es sencilla”.

Tu (1993) analiza 7 campos léxicos tomando como base la correlación entre la palabra en chino y su correspondiente traducción en español. La conclusión a la que llega es que las dos lenguas son completamente dispares desde la perspectiva léxica y que no existe coincidencia total entre las

palabras. Tu (2004: 869) menciona los tres tipos de palabras estipuladas por Lee (2001:75)¹³² a la hora de buscar un equivalente en la otra lengua; nos referimos a: palabras absolutas, palabras parciales y palabras vacías o ausentes de equivalencia. Concluye afirmando que muchas de las palabras españolas poseen una equivalencia parcial o vacía en chino.

Teniendo en consideración lo dicho hasta ahora son numerosos los errores cometidos por los alumnos en este campo. Fallos debido a:

1. Desconocimiento de las connotaciones de las palabras, lo cual provoca un uso inapropiado en diferentes contextos.
2. Ignorancia de la diferencia semántica existente entre dos verbos como es el caso de *ser y estar*¹³³ o *hablar y decir*, Cortés (2009:13). O, el caso contrario en que un único verbo chino hace referencia a dos en español: Ej.: /jou/ se traduce por *haber* o *tener* (Cortés 2009:14). A este respecto el profesor Méndez Marassa (2005: 11) afirma que, las diferencias léxicas a nivel de polisemia y paronomasia entre el chino y el español, son frecuentes.
3. Transferencia entre lenguas. Desde su lengua materna o desde otra lengua extranjera¹³⁴ produciendo falsos amigos.
4. Transferencia cultural. El campo semántico de la familia es un ejemplo claro de transferencia cultural ya que en español no existen los mismos equivalentes que en chino. La palabra tío tiene en español tres equivalentes: hermano mayor del padre, hermano menor del padre y hermano de la madre, Santos Rovira (2010: 450).

¹³² Lee, David (2001) *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Oxford University Press.

¹³³ En chino no existe la diferencia entre ser y estar. Hablar y decir se traducen por el mismo verbo.

¹³⁴ Por lo general, la lengua extranjera que se estudia en China es el inglés.

5. Préstamos por equivocación. Se producen cuando el alumno toma palabras o conceptos equivocados de otra lengua y los trasladan, de forma literal, a la lengua que están estudiando. Es el caso de la expresión “alto colegio”, en lugar de “instituto” (Lan, 2004: 481).
6. Desconocimiento del lenguaje coloquial¹³⁵, los refranes y en general toda la fraseología¹³⁶

Llegados a este punto, podríamos pensar que parte de los problemas podrían resolverse por medio del diccionario, sin embargo, en opinión del profesor Tu (2004:871):

“Al ser la estructura léxica de ambas lenguas tan dispar, este sistema de búsqueda palabra por palabra puede llevarnos a graves fallos a la hora de intentar comprender las palabras en algunos contextos a causa de las interferencias con la lengua materna”.

Méndez Marassa (2005:12) ratifica la misma idea y añade que, los diccionarios que los estudiantes utilizan están plagados de imperfecciones y, en parte, son responsables de algunos de los errores mencionados más arriba.

Para acabar con este apartado de dificultades léxicas tenemos que hacer referencia a la sílaba china. A la unidad básica de escritura que posee el chino se le denomina *zi* (字). *Zi* está constituido por tres partes: sonido (sílaba), sentido (morfema) y grafía (carácter) y puede funcionar como morfema, palabra u oración, Lu Jingsheng (2005: 74-75). En español, la unidad básica es la palabra, compuesta por varios elementos unidos e inseparables, posee pausa virtual en el discurso y espacio divisorio en la escritura, aspectos que la

¹³⁵ Para saber más, véase, Yao Yunming (2006)

¹³⁶ Para saber más, véase, Santos (2010: 453-460)

delimitan; aparece siempre como un todo inseparable. En la práctica real, los estudiantes chinos aprenden palabras sin ningún problema siempre que éstas expresen un concepto único y completo; las dificultades llegan en el momento en que esto no ocurre así.

En la propuesta pedagógica que llevamos a cabo en el siguiente capítulo nos vamos a centrar exclusivamente en los contenidos culturales. La solución a los problemas surgidos por dificultades fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas las podemos encontrar, en parte, entre las publicaciones provenientes de países de habla hispana. Materiales y manuales que, haciéndose eco de las diferencias que acabamos de señalar y de las características de aprendizaje propias de los sinohablantes, realizan propuestas para su tratamiento. De estos materiales hemos dado cuenta en el capítulo cuatro y los hemos enmarcado bajo el epígrafe que lleva por título *publicaciones provenientes de países de habla hispana*.

Como paso previo a la exposición de nuestra propuesta y teniendo en cuenta que entre los materiales específicos para la enseñanza de ELE expuestos no existe este tipo de estudios, vamos a realizar una presentación de trabajos realizados por especialistas chinos que, desde distintos ángulos de la cultura, revelan las diferencias culturales que existen entre la cultura china y la cultura española.

5.3 DIFICULTADES CULTURALES ENTRE LA CULTURA CHINA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

Tradicionalmente, el tratamiento recibido por los contenidos culturales en la enseñanza de lenguas ha tenido diferentes consideraciones dependiendo de la concepción de cultura que se tenga: cultura como pensamiento, costumbres, ritos y formas de actuar o cultura como un conjunto de obras artísticas o intelectuales. Independientemente de lo dicho, lo importante es que nuestros

alumnos reciban información cultural que les sirva para mejorar el entendimiento con la comunidad cuya lengua está estudiando. Dentro de este gran abanico de posibilidades, nosotros hemos optado por ofrecer muestras que provienen de profesionales chinos pertenecientes a mundos tan distintos como la traducción, la fotografía o la lingüística. Con esta selección de trabajos pretendemos adentrarnos en aspectos relevantes de la forma de pensar y de actuar propia de su cultura. El primero de ellos nos acerca al pensamiento chino a través de tres grandes corrientes filosóficas como son el confucionismo, el budismo y el taoísmo. El segundo, utilizando la imagen, persigue mostrar un sistema de preferencias, costumbres e ideología presentes en la cultura china actual. Este trabajo podemos utilizarlo como material didáctico para que nuestros alumnos descubran muchas diferencias culturales con sólo mirar los dibujos. El tercero y más cercano a nuestro entorno, nos adentra en la cultura que los alumnos chinos aportan al aula y que aparece definida por medio de dos palabras clave: *miànzi* (imagen) y *lian* (cara). Las definiciones de estos dos conceptos nos sirven para encontrar una explicación al comportamiento de nuestros alumnos sinohablantes en el aula de LE.

La enseñanza tradicional de una LE se ha caracterizado por una presentación casi exclusiva de los contenidos lingüísticos. No se ha prestado atención al hecho de que toda lengua viene acompañada de su propia cultura y que no es posible adquirir la una sin la otra para alcanzar una buena competencia comunicativa. No obstante, a partir de la premisa lanzada por Hymes (1972) de que el aprendizaje de una lengua tiene que ir acompañado del estudio de su cultura correspondiente, si lo que pretendemos es que nuestros alumnos sean capaces de interactuar en situaciones reales y con nativos de la lengua objeto de estudio, han sido muchos los estudiosos del tema que han promovido la integración de los contenidos culturales en el aula. De esta forma la lengua deja de ser un objetivo en sí misma y se convierte en un instrumento de acercamiento a la cultura y a los hablantes de la lengua meta.

En la enseñanza de la lengua y la cultura española ha sido poco frecuente tener en cuenta la cultura que trae el alumno y su relación con la cultura objeto de estudio. Sin embargo, según Jin y Cortazzi (2001:104) su relevancia es primordial tanto para un buen entendimiento entre alumno-profesor como para comprender los procesos que se dan en el aula durante el aprendizaje de esta nueva lengua. El concepto de cultura que manejan estos estudiosos es el preconizado por la línea antropológica y etnográfica que, como apuntábamos en el capítulo dos del presente trabajo, es nuestra propia línea de trabajo. Cultura en el sentido de un código simbólico y unos patrones de comportamiento que son el resultado de una convención; que únan a los miembros de un grupo y hacen posible la comunicación entre ellos.

Cuando el profesor provenga de una cultura diferente a la de sus alumnos, ambos llevan al aula distintas experiencias y expectativas culturales que pueden ser de contenido (en el caso del profesor o en el caso de analizar en profundidad algún aspecto de la cultura del alumno) o de medio (aspecto a través del cual se aprende un nuevo contenido cultural de la lengua meta). En todas las culturas existen *culturas de aprendizaje* para todo, incluido la enseñanza de idiomas; estas formas de aprender difieren de unas culturas a otras. Cuando nos encontramos en el aula una o varias culturas, esas *culturas de aprendizaje* implícitas en ella se transforman sin quererlo en mediadoras del aprendizaje. En muchas clases de idiomas (especialmente en países de origen de la lengua meta) se produce una auténtica interculturalidad que, según el tratamiento que reciba, puede servir de puente o de obstáculo para el aprendizaje de la lengua meta.

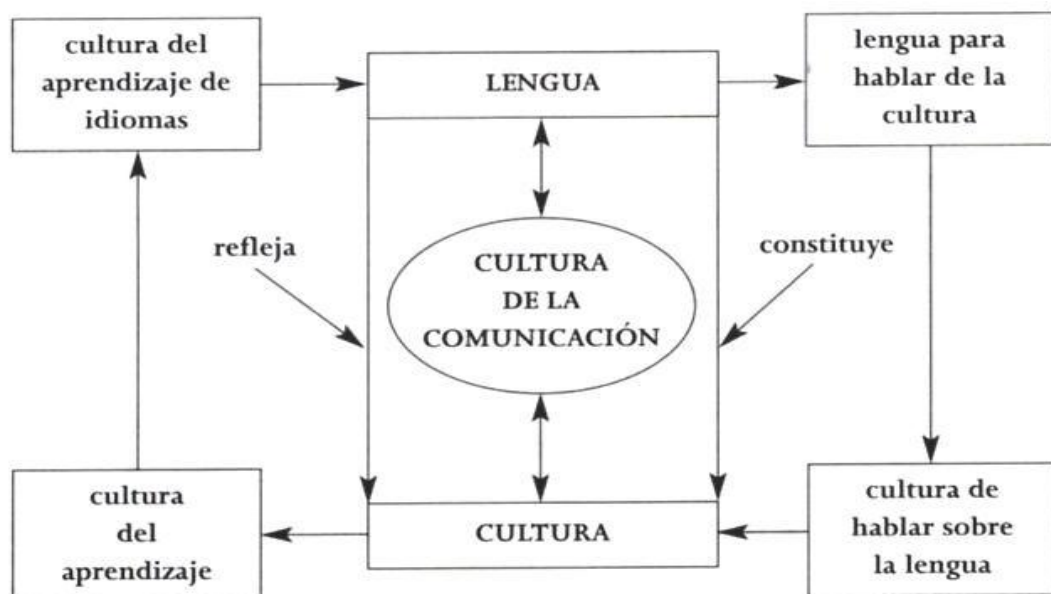
En las aulas existe una *cultura de aprendizaje*, la realidad del aula de LE a menudo provoca que esta *cultura de aprendizaje* difiera de la lengua objeto de estudio. En este caso, el alumno deberá tener una predisposición hacia la interculturalidad de manera que comprenda y entienda que existen modos de aprendizaje culturales diferentes al suyo. Así lo hemos expuesto en el capítulo 3 del presente estudio cuando hemos hablado de la adquisición y de los

objetivos fundamentales del aprendizaje intercultural. Estos modos de aprendizaje cultural se refieren a la manera de intervenir en clase, a las expectativas iniciales sobre el papel del profesor y el rol a desempeñar por los alumnos, etc.

Siguiendo las ideas de estos autores, cuando profesores y alumnos provienen de diferentes grupos sociales las relaciones entre ambos se distancian sobremanera. El trabajo diario en las aulas requiere un gran esfuerzo para tratar de superar esas barreras, procedentes no ya de la distancia existente entre la L1 y la L2, sino entre las creencias y pensamientos sobre la forma de aprender implícitas en unos y en otros.

Los vínculos entre lengua y cultura a los que acabamos de hacer referencia aparecen muy bien reflejados en el siguiente esquema:

Vínculos entre lengua y cultura



Fuente: *Jin y Cortazzi (2001:106)*

Basándonos en nuestra propia experiencia y en la de nuestros colegas que ejercen su labor docente en China, creemos que es muy importante, en el

caso de contar con alumnos sinohablantes en el aula, tener en consideración su cultura en la clase de lengua extranjera e incluirla entre los materiales que se utilizan en clase; especialmente por dos motivos:

- a) Evita pensar que la cultura que acompaña a la lengua objeto de estudio es más importante¹³⁷. Además, centra su atención en la negociación como instrumento esencial para la comunicación en sociedades multiculturales. Dos de las metas a conseguir por medio de la enseñanza intercultural.
- b) Refuerza la propia identidad de los alumnos evitando rechazos y bloqueos. Un tercer objetivo que persigue el aprendizaje intercultural. En general, el desconocimiento que los alumnos sinohablantes poseen hacia las culturas hispanas es importante; este hecho puede reforzar su inseguridad.

Jin y Cortazzi (2001) nos ofrecen dos esquemas que resumen muy bien las características principales de la cultura de aprendizaje y de la cultura de la comunicación de los chinos:

Cultura de aprendizaje china

CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	COMENTARIO
El aprendizaje es valorado	Los estudiantes deben tener curiosidad, interés y expectativas por aprender
El aprendizaje es respeto	El amor filial se extiende a los profesores. Son expertos, padres, amigos. Se preocupan y ayudan
El aprendizaje supone relaciones recíprocas	Profesores y alumnos tienen deberes y responsabilidades entre sí: ambos aprenden académica y moralmente
El aprendizaje es social	El desarrollo personal tiene lugar en un entorno colectivo. Las relaciones clave deben conseguir la armonía, no el

¹³⁷ Como tendremos ocasión de leer más adelante, los dos últimos siglos de la historia de China vienen marcados por una serie de humillaciones provenientes de potencias extranjeras. Así se entiende que China posea una especial sensibilidad hacia el pasado.

	desacuerdo
El aprendizaje consiste en pensar y hacer	El aprendizaje es incompleto sin una reflexión profunda y sin una aplicación práctica, los alumnos se fijan en los productos y resultados
El aprendizaje consiste en ser aprendiz	El aprendizaje se basa en estrategias a largo plazo de arduo trabajo ahora para cosechar la recompensa futura. Supone seguir a un “maestro” en palabra y obra
El aprendizaje es ilustración	El aprendizaje supone la memorización y acumulación de conocimientos. Lo que se memoriza es comprendido y desarrollado para ser utilizado más tarde para la creación
El aprendizaje es memorización	La memorización es una concesión a la experiencia colectiva del pasado y a la autoridad de otros. La memorización es parte del progreso

Fuente: *Jin y Cortazzi (2001:120)*

Cultura china de la comunicación

CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	COMENTARIO
La comunicación produce armonía	El objetivo principal de la comunicación es facilitar las relaciones armónicas, no sólo compartir información de manera funcional
La comunicación depende de la autoridad	La comunicación sigue a la tradición y a la autoridad antes que a la originalidad o espontaneidad. Los hablantes dan prioridad a los expertos, incluidos los profesores
La comunicación depende de lo que se sabe	Los hablantes dicen lo que saben y no consideran la comunicación como medio para saber
La comunicación es inductiva	Se utilizan a menudo patrones inductivos: primero la historia y luego el punto principal, o primero la razón y luego el resultado, en vez de al revés.
La comunicación es holística	Los contrarios pueden ser parte de una verdad mayor por lo que existe una tendencia a pensar en términos de “tanto esto como lo otro” en vez de “esto o lo otro” como en el sistema binario
La comunicación es recíproca	Ambos participantes tienen la responsabilidad de entenderse. No todo tiene por qué ser explícito. Los oyentes/lectores pueden sacar sus propias conclusiones
La comunicación funciona por analogía	La analogía, los ejemplos o indicaciones pueden servir como pruebas, en vez de las etapas explícitas.
El silencio es comunicación	El silencio es aceptable cuando se trata

	de temas ambiguos o sensibles. El silencio puede ser muestra de solidaridad y servir para evitar situaciones incómodas
--	--

Fuente: *Jin y Cortazzi (2001:121)*

A través de los comentarios versados por estos autores observamos que existen grandes diferencias en la forma de aprender y en la forma de comunicar. Nos sorprenden comentarios como *el amor filial se extiende a los profesores, las relaciones clave persiguen la armonía*, el aprendizaje supone *seguir a un “maestro” en palabra y obra* o la característica que dice que *el aprendizaje es memorización*, por nombrar alguno de ellos. Esta forma de considerar el aprendizaje difiere enormemente de nuestro concepto de aprender. Por lo que respecta a las características de la cultura de la comunicación, tenemos que decir que las particularidades que la definen son, en muchos casos, diametralmente opuestas a las nuestras. Muestra de ello es cuando dice que los *hablantes no utilizan la comunicación como medio para saber, no todo tiene que ser explícito, o el silencio es aceptable cuando se trata de temas ambiguos o sensibles*.

El confucianismo, el taoísmo y el budismo, son las influencias culturales tradicionales que han dejado huellas profundas entre los chinos. Si logramos entender estas doctrinas morales y religiosas comprenderemos la base de las creencias de su comportamiento en el aula.

En suma, necesitamos conocer todos estos aspectos para comunicarnos de forma natural con los sinohablantes. En el aula, si queremos que nuestros alumnos se sientan bien y obtengan el máximo aprovechamiento de las clases, tendremos que conocerlos e introducirlos en nuestra programación. Para llegar al conocimiento de otra lengua y otra cultura no es suficiente saber sus componentes y estructuras sino también la manera en la que están estructuradas y organizadas. Esto supone tener conciencia de nosotros mismos porque, el ver otra realidad, nos hace ser conscientes de la nuestra

propia y nos enseña a relativizar algunos de los supuestos que creíamos inamovibles, Bataller (1999: 10).

Como modo de llegar a comprender los valores otorgados a los fenómenos culturales y antes de comenzar el análisis de los trabajos que nos van a introducir en la forma de pensar y de actuar propia de la cultura china, vamos a centrar nuestra atención en el origen y en la evolución de estos pensamientos.

5.3.1 Cultura china: El confucianismo, el budismo y el taoísmo

El análisis de partes de estas tradiciones milenarias nos sirve para comprender el comportamiento de los alumnos sinohablantes de una manera más profunda. Según Jin y Cortazzi (2001:115), muchos estudiosos del tema están de acuerdo en señalar que el pensamiento de los chinos modernos, a pesar de los vertiginosos cambios sufridos por la sociedad china actual, se rige por creencias y tradiciones presentes en el confucianismo, el taoísmo y el budismo. Según parece, a la hora de analizar la educación y el desarrollo económico actual, estos valores tradiciones han ejercido gran influencia.

Las enseñanzas de Confucio (551-479 a.C.) cuyo texto básico se traduce como *Analectas*, “colección de fragmentos”, han venido transmitiéndose durante más de dos mil quinientos años de tradición china y se han convertido en referente de la cultura y de la educación, Sánchez Griñán (2008: 23) afirma lo siguiente:

“Muchas de sus sentencias están incorporadas en la lengua cotidiana como frases hechas y refranes, un recurso que en China se emplea más extensamente que en otros países y que, al mismo tiempo da cuenta de la influencia del sabio en todos los órdenes de la sociedad”.

Sanchez Griñán (2008: 23-25) resume los principios de la filosofía de Confucio en estos cuatro puntos:

1.- Objetivo educativo básico de carácter ético: ser mejores personas buscando la armonía entre los seres humanos a través de la empatía y de la comunicación.

2.- *Li*, traducido como normas de conducta, rituales. Ayudan a conseguir el objetivo anterior. Las convenciones sociales proporcionan seguridad, libertad y ayudan al hombre a ser más social promocionando su amor y benevolencia.

3.- La fuerza motriz de todas las virtudes es la piedad filial, *xiao*, sustrato de la benevolencia y de las normas sociales. Esta virtud consiste en procesar un profundo respeto a sus ancestros.

4.- La moderación como forma de llegar a la virtud es la base de la doctrina del justo medio, *Zhong yong*. Confucio los utilizaba para conseguir los objetivos de la enseñanza referentes a la moral y a la ética en sociedad e individualmente.

Siguiendo con el citado autor, Sánchez Griñán (2008:25), Confucio hace referencia a las cinco virtudes del ser humano y dice así:

“La persona de noble carácter es generosa, pero no despilfarradora, trabaja sin quejarse; tiene deseos sin ser codicioso; es digno, pero no arrogante; impone respeto pero no miedo (Analectas 20.2)”

El taoísmo se originó con el libro *Tao Te Ching*, presuntamente escrito por Lao Tzu en torno al año 476 a.C. El taoísmo según (Lin 1955:74 citado en Jin y Cortazzi 2001:117) es: “Una profunda característica esencial del pensamiento chino y de la actitud de los chinos hacia la vida y la sociedad”. Sus preceptos han influido sobremanera en el pensamiento de los intelectuales chinos. Algunas características son: el uso de la polaridad, el concepto de Wu-wei (no acción) y el mantenimiento de la armonía en las relaciones humanas y en la naturaleza. Todo ello manteniendo siempre el equilibrio del sistema en su conjunto, Jin y Cortazzi (2001: 117).

El budismo comienza su introducción en China a comienzos del siglo I, durante la dinastía Han, procedente de la India. Su adaptación a la cultura china es un fenómeno complejo y se produce mezclando elementos propios y asimilando elementos del pensamiento chino, sobre todo de los taoístas.

Todas estas creencias determinan la actividad didáctica en la enseñanza de una LE. El resumen en cuatro puntos que realiza Sánchez Griñán (2008:29-30) sobre la filosofía de Confucio, nos muestra un tipo de alumno preocupado por transmitir una imagen harmónica de sí mismo con respecto al grupo; que profesa un profundo respeto a su “maestro” y que considera la moderación como elemento indispensable de una correcta moral y ética. Así tenemos que, el respeto hacia el profesor se muestra obedeciéndole, siguiendo sus indicaciones e intentando no causar polémica. Al mismo tiempo, el alumno chino aplica el concepto del taoísmo de “no acción” para no interferir en el discurrir de la clase. Esta falta de interferencia en el “proceso habitual del discurrir de la clase” puede afectar al rendimiento en la exposición e intervención académica. Por otra parte, en el grupo, se mostrará muy sociable, colectivo y buscará la armonía entre su aprendizaje y la relación con sus compañeros; cumpliendo así con los preceptos del confucianismo, del budismo y del taoísmo.

5.3.2 Las cinco tradiciones

Según expone Minkang Zhou¹³⁸ (1995:242), en China coexisten cinco tradiciones que marcan el carácter de sus ciudadanos. Es interesante conocer y analizar dichas tradiciones para comprender como son algunas generaciones de chinos de hoy día. El estudio de estas cinco tradiciones nos va a aportar

¹³⁸ Su tesis versa sobre la comparación entre el chino y el español en lo concerniente a aspectos lingüísticos y culturales. En concreto la segunda parte lleva por título “aspectos culturales”.

información sobre la manera que han tenido los chinos, a lo largo de la historia, de aplicar los preceptos que acabamos de analizar y, de esta forma conformar una visión y una concepción de la vida y de los modos de ser y de actuar de las personas.

La primera de ellas es la que los chinos llaman la “tradición”. Sus raíces se remontan a siglos atrás y se refiere a, Minkang Zhou (1995:243):

“los espíritus reales del confucianismo, del taoísmo, del budismo y de todas aquellas costumbres folklóricas, sociales y morales [...] .Se trata de un tesoro moral muy abundante en la nación China”.

Esta tradición influye en la sociedad y en el subconsciente de las personas que no pueden librarse de sus ataduras. Su influencia afecta a todos los ámbitos del comportamiento humano, entendiendo por ellos los referentes a creencias, pensamiento, fe religiosa, etc. Al entrar en contacto con la realidad social actual, esta “tradición” obstaculiza su avance e impide una liberación mental de su gente.

La segunda tiene que ver con la introducción de occidente en China que supuso el inicio del choque de dos culturas. Un hecho destacable de esta época fue la Guerra del Opio (1840) la opinión de Zhou al respecto es que este hecho fue un ataque enorme al corazón de muchos chinos. Esta etapa cambió la primera tradición y dio a los chinos un sentimiento de odio y tristeza, sentimientos que hoy día todavía perduran en las mentes de aquellos ciudadanos que conocen esta parte de la historia de China.

La tercera tradición hace referencia al movimiento generado el 4 de mayo de 1919 con el nacimiento de las nuevas ideologías. Movimiento surgido como consecuencia de la etapa anterior. Estas nuevas Ideologías iban en contra de las viejas tradiciones y estaban lideradas por intelectuales que lo único que pretendían era salvar a China que en aquellos momentos se encontraba muy debilitada y empobrecida. Esta corriente tenía como objetivo mostrar al pueblo chino la cultura y los pensamientos occidentales.

La tradición revolucionaria liderada por los comunistas en la “Gran Marcha” de octubre de 1934 a octubre del año siguiente y la lucha contra la invasión japonesa marcan la cuarta de las tradiciones. Esta es una de las tradiciones más conocidas en la actualidad por ser los mismos revolucionarios los que gobiernan actualmente. La base ideológica de esta cuarta tradición la podemos encontrar en el marxismo de Mao Zedong (1893-1976). Esta filosofía marxista ha influido en el día a día de los chinos desde entonces hasta nuestros días. Sería imposible concebir la sociedad china actual sin tenerla en cuenta.

Durante la Revolución Cultural (1966-76) se decía lo siguiente:”*siempre tiene razón la rebeldía*”, máxima que refleja muy bien la quinta tradición. Las personas que lucharon durante ese tiempo tienen en sus mentes el espíritu revolucionario. El gobierno actual ha intentado acabar con ello pero no lo ha conseguido.

La combinación de estas cinco tradiciones ideológicas se encuentra íntimamente ligada a la forma de interrelacionarse y de comunicarse en la sociedad china de nuestros días por parte de este sector de la población. Los más jóvenes, como tendremos ocasión de ver más adelante, mantienen sus contactos de forma muy diferente aunque siempre influenciados por sus mayores.

En nuestra labor como profesores, todas estas formas nos son útiles en tanto en cuanto implican modos de comportamiento sociales. Si logramos comprenderlas estaremos entendiendo la interrelación existente entre lengua y cultura en la China actual. Asimismo, este modo de participar y de entenderse en la sociedad china en el entorno del aula, viene a corroborar el perfil del estudiante sinohablante descrito en el apartado anterior.

Es importante señalar que la gran diferencia existente con las culturas occidentales radica en el hecho de que la cultura china tiende a minimizar el valor tanto personal como intelectual de las personas. La modestia se convierte

así en un valor esencial del ser humano. La humildad es una cualidad, para no actuar con violencia tienes que ser humilde.

Todos estos aspectos que acabamos de mencionar adquieren un especial protagonismo en nuestra investigación. A menudo, las relaciones con este tipo de alumnado vienen marcadas por un desconocimiento total de su cultura. Conociendo las formas de comportarse y reaccionar en sociedad que les son propias estaremos en grado de poder actuar en consecuencia y diseñar actividades para la enseñanza de L2 acordes a su estilo de aprendizaje y en consonancia con su cultura de aprendizaje.

5.3.3 Oriente y Occidente a través de imágenes

Yang Liu,¹³⁹ en el año 2007 se valió de algunas de las tradiciones anteriormente citadas para trasladar los pensamientos que las sustentan al terreno visual. Sin embargo, en la actualidad, debido al ritmo frenético de crecimiento económico que está sufriendo China, algunos de estos iconos están cayendo en desuso y son cuestionables. En esta exposición iconográfica podemos observar diferencias entre la forma de ver, pensar y actuar de un chino en comparación a un alemán. Los iconos que representan a los alemanes se pueden extrapolar a muchos países occidentales así como los que representan a los chinos que también se podrían dar en otras culturas asiáticas. De toda la obra hemos seleccionado aquellas imágenes que, de acuerdo a nuestras investigaciones, permanecen vigentes en la actualidad y se pueden llevar al entorno del aula. Nuestra selección atiende a dos criterios dependiendo del plano al que nos dirijamos: el plano individual y el plano

¹³⁹ Diseñadora de origen chino radicada en Alemania desde 1990, exhibió en septiembre de 2007 una serie gráfica denominada Ost trifft West donde comparando ciertas actitudes cotidianas y filosofía de vida entre la cultura alemana y la cultura china.

social. Esta muestra iconográfica nos ofrece algunas costumbres y preferencias que tienen su base en una filosofía de vida diferente y que se dan en dos civilizaciones antagónicas. Los iconos pueden aportar una información muy útil tanto para los alumnos como para los profesores ya que ofrecen una visión rápida de diferentes aspectos culturales sobre la forma de ver, pensar y operar de los sinohablantes. Ayudan a comprender su propia cultura y la cultura objeto de estudio por medio de la comparación. La explotación didáctica propuesta por Sánchez Griñán(2008: 630-646)¹⁴⁰, donde utiliza su propia selección de la obra completa de Yang Liu y la adapta a la enseñanza de ELE, y los resultados obtenidos, avala la utilidad de aplicar este material a la enseñanza de LE.

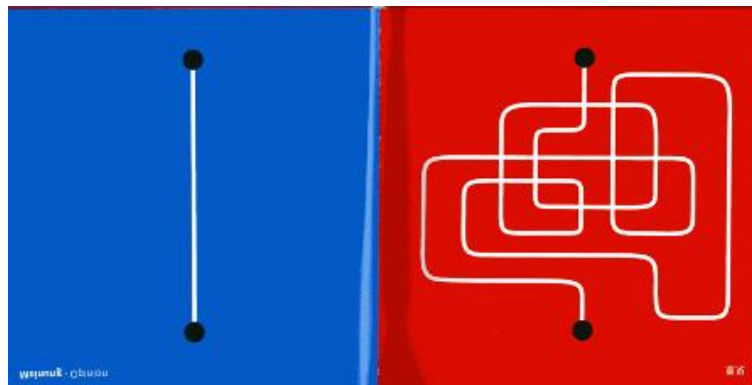
En el plano individual nos encontramos con iconos para expresar opinión, pensamiento y enfado al lado de otros que reflejan la visión de uno mismo, la autopromoción y la actitud adoptada frente a los problemas o en clase. Las fotografías son muestras claras de cómo se conciben en la sociedad china estos elementos culturales. Por su parte, en el plano social hemos enmarcados los iconos que tienen relación con, la visión que se tiene del jefe, el canon de belleza o el entretenimiento más común. Toda esta muestra iconográfica viene a mostrarnos una vez más cuáles son los valores y las actitudes, tanto individuales como sociales, de la sociedad china. Pensamientos y modos de proceder que tenemos que tener presentes a la hora de diseñar una programación de contenidos culturales basados en la pluriculturalidad del alumnado.

140 Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Materiales/Adaptacion/Contraste_culturas.pdf.

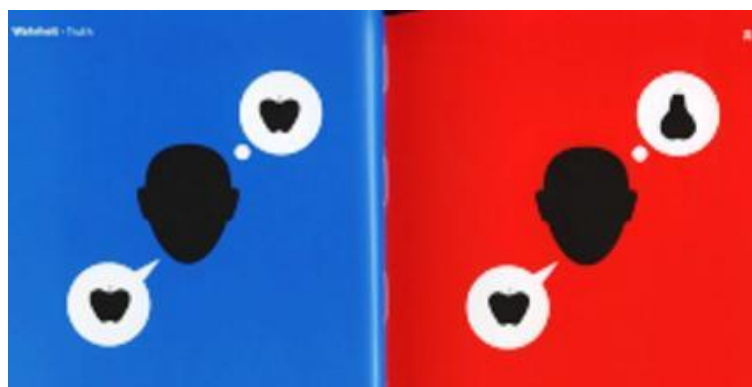
Izquierda: alemanes

Derecha: chinos

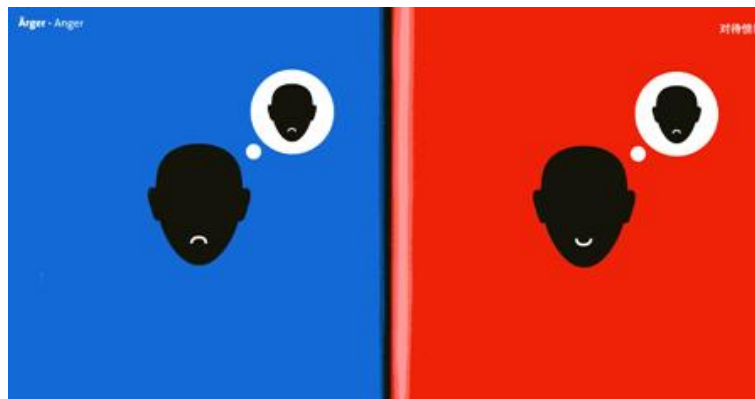
EXPRESIÓN DE LA OPINIÓN



EXPRESIÓN DEL PENSAMIENTO



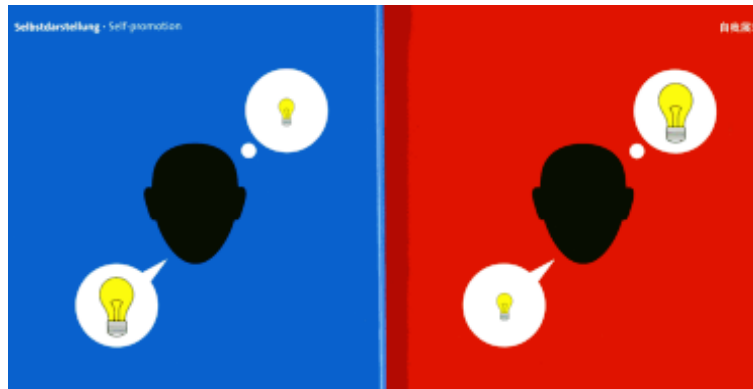
EXPRESAR ENFADO



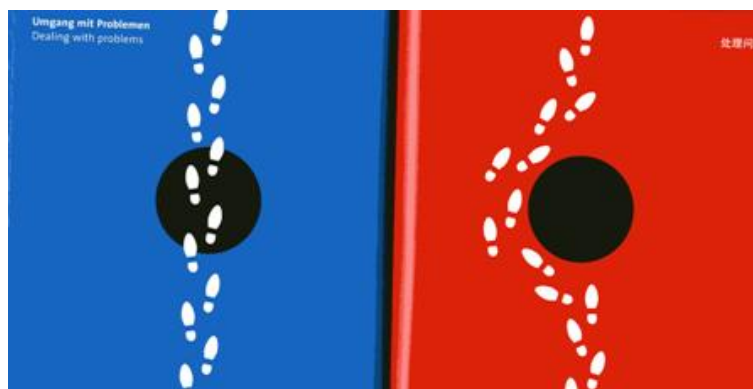
COMO ME VEO



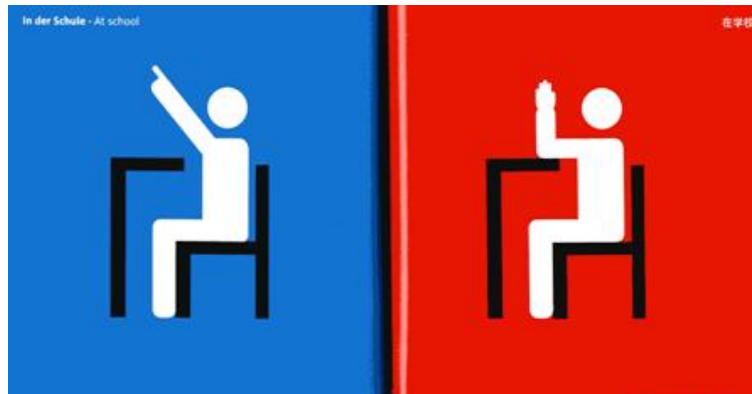
AUTOPROMOCIÓN



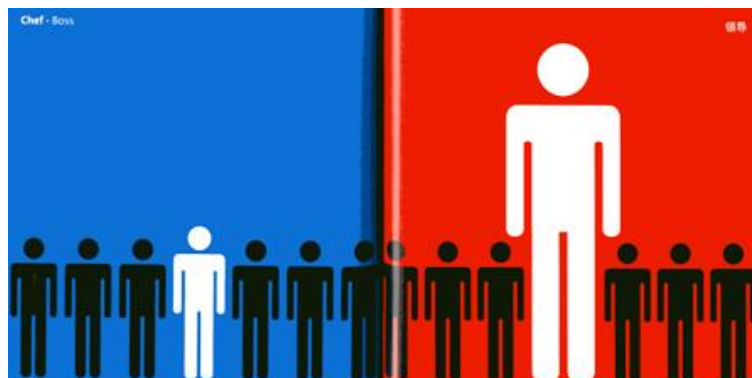
ACTITUD FRENTE A LOS PROBLEMAS



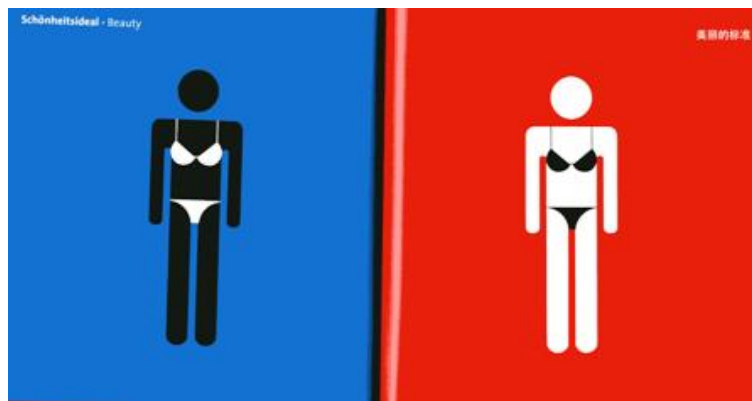
ACTITUD EN CLASE



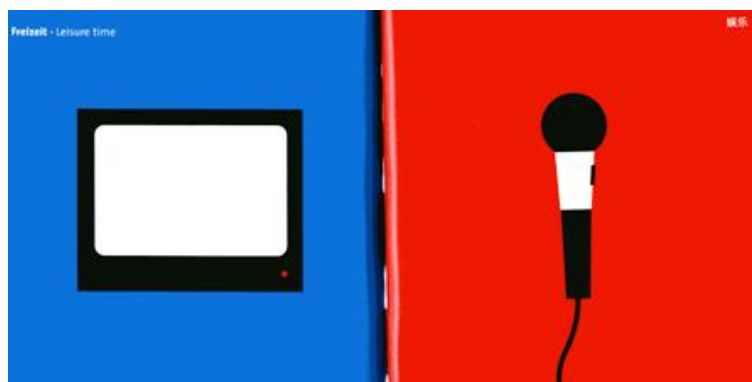
COMO VEMOS AL JEFE



CANON DE BELLEZA



ENTRETENIMIENTO MÁS COMÚN



Fuente: [Chinese culture vs german culture](#) | [NotCot](#)

5.3.4 El *Mianzi* “imagen mental ” y el *Lian* “cara”

Xiaojin, He (2008)¹⁴¹, profesora de la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín, nos acerca a su cultura y nos enseña a interpretarla en el aula utilizando como recurso los significados en chino de palabras clave que, frecuentemente, han sido mal traducidas y mal interpretadas por diferentes estudiosos de occidente. Entender el significado de estas palabras significa entender la filosofía que subyace en ellas y encontrarle la lógica a diferentes comportamientos que se dan en nuestros alumnos chinos. Un ejemplo muy claro es el de la palabra *miànzi*, que significa “imagen mental”, y el de la palabra *lian*, que significa “cara”, que muchas veces se consideran equivalentes cuando, en realidad, existen considerables diferencias entre ellas. Mientras *miànzi* se refiere a la reputación de una persona, léase status profesional, situación económica, éxito en su profesión, etc.; *lian* es el carácter moral públicamente imputado a cada individuo.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de decir, Xiaojin, He (2008) explica que los chinos buscan el reconocimiento en lo colectivo (como ya hemos señalado cuando hemos hablado de las cinco tradiciones); por una parte se intenta conseguir un acuerdo común en pro de intereses comunes, y por otra se persigue un reconocimiento personal que provenga de la colectividad. Todo lo anterior se consigue observando, respetando y actuando de la manera en que la sociedad espera que lo hagamos; actuando de este modo estaremos en condición de recibir el *lian*. El *miànzi* también se pretende conseguir por medio del reconocimiento colectivo, aunque éste, según la

¹⁴¹ La profesora Xiajin He, nos ofrece una explicación del por qué del comportamiento de los sinohablantes en las aulas de ELE y nos aporta recursos para superar los obstáculos que surgen en estas clases.

profesora He, se refiere más a la percepción de las realizaciones personales por parte de los demás que al mismo hecho de combatir.

Si aplicamos lo dicho hasta ahora al ámbito educativo, podremos sacar la conclusión que el aula se convierte así en espacio público donde poder obtener o mantener tanto el *lian* como el *miànzi*. Así, los alumnos tenderán a no hablar mucho y a no hacerlo subiendo el tono de voz, a intervenir con conocimiento de causa y sin errores y a ceder el protagonismo a otros so pena de deteriorar o de perder esa “imagen mental” y esa “cara”.

Para un alumno chino, como ya hemos dicho anteriormente, el mayor protagonismo en la clase lo tiene que tener el profesor; ejemplo de moral y modelo académico a seguir y a imitar. Es el profesor quien debe presentar los conocimientos nuevos que hay que aprender.

Otro aspecto cultural directamente relacionado con la cultura china es la modestia. Según la profesora He, ni el confucianismo ni el budismo, ni el taoísmo, a través de sus respectivas concepciones y estilos de vida, permiten al individuo encontrar su individualidad, el “egoísmo” que le permita sobresalir por encima de los demás (hecho este analizado por el profesor Zhou cuando hablaba de la primera de las tradiciones). De ahí se deduce las escasas intervenciones de los alumnos sinohablantes en clase (prefieren hacerlo una vez acabada la sesión de clase); sólo lo hacen cuando ven que su *lian* está a salvo.

El siguiente cuadro resume la escala de valores existente entre la cultura china y la cultura occidental:¹⁴²

¹⁴² Para saber más sobre la procedencia del presente cuadro, véase, Jia, [1997]2002: 75-76; Wang, 2007: 38)

Escala de valores entre la cultura china y la cultura occidental

VALORES	Primario	Secundario	Terciario	Negligente
INDIVIDUALISMO	O		CH	
HARMONÍA	CH	O		
MODESTIA	CH		O	
SER AGRADECIDO	CH		O	
ESFUERZO	O			CH
AGRESIVIDAD	O		CH	
COLECTIVISMO	CH			O
RESPECTO A LOS MAYORES	CH			O
DIGNIDAD	O	CH		
EFICIENCIA	O		CH	
PATRIOTISMO	CH	O		
AUTORIDAD	CH	O		
EDUCACIÓN	O	CH		
SER DIRECTO	O	CH		

(O: Cultura occidental; CH: Cultura china)¹⁴³

Fuente: *Xiaojin He (2008: 10)*

¹⁴³ La traducción es nuestra.

Los valores señalados como primarios entre los chinos son los principios que dirigen y evalúan a las personas y a sus actuaciones.

5.3.5 La comunicación no verbal: gestos chinos y españoles

Tal y como acabamos de exponer, la cultura china se caracteriza por lo indirecto, lo reservado, lo reticente y lo explícito. Algunos de los principios de la filosofía del confucianismo como son las normas de conducta o la moderación no tienen a bien exteriorizar ninguna opinión o sentimiento a la hora de interactuar. Esto provoca que, la parte de la comunicación no verbal que se refiere a la kinesia, no sea relevante en la lengua china. Sin embargo, en las culturas latinas, los gestos forman parte de la conversación, se dice muchas veces que “hablamos con las manos” y las utilizamos para acompañar rítmicamente el discurso, para hacer un esquema de las ideas o para mostrar un objeto, un lugar o a una persona. El resultado es que muchos de los malentendidos culturales que se producen entre estas culturas se deben a una mala interpretación de gestos, ruidos, movimientos o maneras de proceder concebidos por medio de parámetros culturales diferentes.

Si perseguimos que nuestros alumnos adquieran una competencia comunicativa plena y sean capaces de comprender a los *otros*, tenemos que realizar un tipo de enseñanza intercultural que incluya, entre otros componentes, el tratamiento de la comunicación no verbal. Para conseguir este objetivo, debemos prestar atención a la lengua y a la comunicación y esto se consigue, no sólo con el dominio de la competencia lingüística, sino también aportando información pragmática, social, situacional, geográfica y de signos y sistemas de comunicación no verbal, Cestero (2004: 593). La comunicación no verbal nos permite: añadir información al contenido o sentido de un enunciado verbal o matizarlo, comunicar sustituyendo al lenguaje verbal, regular la

interacción, subsanar las deficiencias verbales y favorecer las conversaciones simultáneas, Cestero (2004: 598-599).

La relación que existe entre los sistemas verbales y los no verbales también ha sido definida por Poyatos (1994a: 129-134), en lo que él denomina *la triple estructura básica de la comunicación*, en alusión a la coestructuración que se produce entre el sistema verbal, el paralenguaje y la kinesia a la hora de realizar el acto comunicativo.

Para Poyatos (1994a:17) la comunicación verbal significa lo siguiente:

“las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración”.

Cestero (1999: 11) simplifica y define el término “comunicación verbal” como sigue: concepto que engloba a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar. Está dividido en dos: los hábitos y las costumbres culturales por una parte y los sistemas de comunicación no verbal por la otra. En el apartado que nos ocupa, vamos a centrarnos en estos últimos. Primero daremos a conocer las categorías en las que se dividen establecidas por Cestero (1999) y, a continuación, tomando como referencia la obra de Minkang Zhou (1995) pasaremos a establecer una comparación entre una selección de signos no verbales kinésicos.

De acuerdo con la clasificación de Cestero (1999:12), los tres grupos en los que se dividen los sistemas de comunicación no verbal son: El sistema paralingüístico, el sistema quinésico, la proxémica y la cronémica.

5.3.5.1 El paralenguaje

Nos estamos refiriendo al sistema paralingüístico que examina las cualidades y los modificadores fónicos, signos sonoros fisiológicos o emocionales, elementos cuasiléxicos, pausas y silencios, que matizan o aportan significado a la comunicación. Se dividen en:

- a) Cualidades y modificadores fónicos: tono, timbre, cantidad e intensidad.
- b) Sonidos fisiológicos y emocionales: el llanto, el sollozo, la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo y el bostezo, el jadeo, el escupir, el eructo, el hipo, las flatulencias y el castaño de dientes, Poyatos (1994b: capítulo 3)
- c) Elementos cuasiléxicos: las interjecciones, las onomatopeyas, emisiones sonoras como chistear, resoplar, sisear, etc. y los alternantes paralingüísticos (sonidos que se utilizan con un valor comunicativo), Poyatos (1994b: capítulo 4).
- d) Pausas y silencios: la ausencia de sonido también comunica. Cuando hablamos de pausa nos estamos refiriendo a ausencia de habla durante un periodo de tiempo comprendido entre 0 y 1 segundo aproximadamente. Silencio se refiere a la ausencia de habla durante más de un segundo, Poyatos (1994b: 165-169).

5.3.5.2 La Kinesia

La kinésica es la ciencia que estudia el lenguaje corporal; es decir los movimientos y las posturas corporales que, consciente o inconscientemente realiza el cuerpo humano y que comunican. Poyatos (1994a: 139) define estos movimientos del siguiente modo:

“de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no”.

El sistema kinésico lo constituyen tres categorías básicas: las posturas o posiciones estáticas comunicativas, resultantes o no de la realización de ciertos movimientos, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos y los gestos o movimientos faciales y corporales, (Poyatos 1994b: capítulo 5). De todos ellos, sólo los últimos han sido objeto de un profundo estudio y es en ellos en los que vamos a centrar nuestra atención.

Las posturas son posiciones del cuerpo que comunican de una manera activa o pasiva. Pueden actuar de forma independiente y su significado varía dependiendo de la postura adoptada.

Las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos son actos verbales no comunicativos. Por lo general se dividen en dos: maneras gestuales y posturas y la forma de realizar comportamientos culturales.

Cestero (1999:35) define los gestos o movimientos faciales y corporales como movimientos psicomusculares con valor comunicativo. Normalmente aparecen subdivididos en: gestos faciales y gestos corporales.

Existen muchas y diferentes clasificaciones de nuestros gestos. Nosotros hemos seguido la propuesta de Yagüe¹⁴⁴ (2004) por considerar que engloba a la práctica totalidad. La clasificación es la siguiente:

- Gestos para expresar relaciones: Presentarse, saludar, identificar a alguien, aceptar, rechazar, etc.

¹⁴⁴ Yagüe toma como base el Diccionario de Gestos, de J. Coll, M^a José Gelabert y E. Martinell (2000)

- Gestos para expresar opiniones: Gustos y preferencias, valorar y pedir opiniones, etc.
- Gestos para expresar medidas, cantidades: Dar y pedir información sobre estos elementos, mostrar preferencias, etc.
- Gestos para definir el espacio y el tiempo: Localización de un lugar, determinar la anterioridad o posterioridad de un suceso, etc.
- Gestos para expresar sensaciones: Hablar de ti, de necesidades básicas, deseos, sentimientos, sensaciones. Mostrar estados de ánimo, etc.
- Otros gestos.

5.3.5.3 La proxémica y la cronémica

Se trata de dos sistemas culturales o secundarios de comunicación no verbal. Se llaman así porque sus signos actúan en conjunto con el paralenguaje, la kinesia y los elementos verbales o también de forma independiente. Aportan comunicación social o cultural sobre hábitos de comportamiento referentes al espacio y al tiempo. La proxémica aparece definida como: la concepción, la estructuración y el uso que del espacio hace el ser humano, (Hall 1963, Poyatos 1975 y 1976. Citado por Cestero, 1999: 35). Así, los hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias de una comunidad relativas al uso y distribución del espacio junto con la distancia cultural a la hora de interactuar, forman parte de este sistema. La cronémica se refiere a la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano y que comunica, Poyatos (1972, 1975, 1976). Este mismo autor distingue tres tipos de tiempo; a saber: el tiempo conceptual que se refiere a los hábitos de comportamiento y a las creencias relacionadas con el tiempo, el tiempo social que depende de forma directa del tiempo conceptual y se ocupa

del manejo del tiempo en las relaciones sociales y, por último, el tiempo interactivo que tiene que ver con la duración de signos de otros sistemas de comunicación que tienen valor informativo, Poyatos (1975:15).

Dentro del enorme abanico que existe de signos kinésicos, la selección realizada por Minkang Zhou (1995: 312-317) y su posterior comparación entre los signos chinos y sus equivalentes en español nos ha parecido acertada y por ello incluimos algunas de sus partes en nuestra investigación. Esta selección de movimientos nos permite ver, una vez más, que también a nivel no lingüístico existe una distancia considerable entre nuestras culturas . El estudiante sinohablante tiene que comprender y estudiar estos signos no verbales para poder salvar el obstáculo que supone hacerse con una lengua y una cultura extranjeras y procurarse de este modo, nuevos instrumentos para comprender y hacerse comprender.

1. Gestos comunes con significado distinto.

1.1 Patalear en el suelo

China: Enfado, odio, ira (cuando se hace bruscamente al tiempo que te levantas)

España: impaciencia, protesta (si se hace repetidas veces)

1.2 Aplaudir con las dos manos tanto el conferenciante como el público

China: Dar las gracias

España: Sólo el público aplaude, si lo hace el conferenciante podría considerarse arrogante por su parte.

1.3 Mirar fijamente a una persona

China: curiosidad, sorpresa, admiración (en el caso de desconocidos), lo hacen los niños por lo general. Amor (en el caso de la pareja), odio (en el caso de un enemigo)

España: Gesto descortés hace sentirse incómodo al observado

1.4 Tocar la cabeza de una persona

China: Cariño para un niño

España: Afecto

1.5 Tocarse el pecho con la mano derecha

China: Comprometerse a hacer algo bastante difícil. Ser capaz de hacer algo complicado.

España: Yo

2. Gestos diferentes con el mismo significado en las dos culturas

2.1 Decir que alguien es un caradura y un sinvergüenza

China: Frotarse la mejilla con un dedo (por lo general lo hacen los niños)

España: Darse suaves tortitas sobre la mejilla con la palma de la mano.

3. Gestos que sólo existen en la cultura china

3.1 Ofrecer o recibir un regalo con las dos manos es señal de respeto

3.2 Unir los dos puños cerrados por los índices, levantar los meñiques y moverlos significa que son pareja.

3.3 Juntar los dos índices significa que están enamorados o que son amantes.

3.4 Poner el índice encima de la nariz significa yo.

4. Gestos que sólo existen en la cultura española

- 4.1 El gesto de comer que se hace juntando todos los dedos de la mano y llevándoselos en frente de la boca moviendo toda la mano.
- 4.2 Cuando queremos expresar mucha cantidad abrimos y cerramos la mano juntando todos los dedos y con la palma de la mano hacia arriba.
- 4.3 El gesto de ¡ojo!, ¡cuidado!, ¡atención! Que se hace poniendo el dedo índice debajo del ojo, a la altura del párpado inferior y se tira suavemente de él hacia abajo.
- 4.4 Poner la mano izquierda sobre el brazo derecho a la altura del codo y doblarlo hacia arriba, es un gesto que se utiliza para mandar a alguien “a paseo”.
- 4.5 Cerrar la boca y pasar los dedos índice y pulgar a lo largo de todos los labios para expresar que no quiero decir nada o que no quiero que la otra persona diga nada.
- 4.6 Guiñar un ojo para saludar, para expresar complicidad o para manifestar atracción física.

En China existe un gesto chino muy peculiar y único que consiste en contar hasta diez con los dedos de una sola mano.

Contar hasta 10 con los dedos de una mano



Uno



Dos



Tres



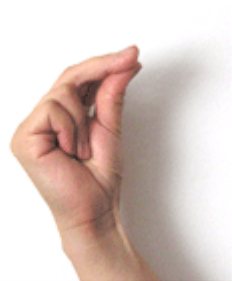
Cuatro



Cinco



Seis



Siete



Ocho



Nueve



Diez

Fuente: <http://www.chino-china.com/recursos/contar-con-las-manos.html>

Tras haber obtenido una visión de conjunto de las diferencias entre la cultura china y la española a nivel lingüístico y cultural finalizamos el presente capítulo. El siguiente capítulo está dedicado al estudio de un corpus de materiales para adultos del nivel B1 publicados en España a partir de la aparición del nuevo PCIC hasta el año 2011. El objetivo que perseguimos es comprobar los diferentes tipos de actividades en ellos contenidas y ver en qué medida contribuyen a desarrollar en el estudiante diferentes habilidades y actitudes interculturales. Tomando como base este estudio, en el capítulo siete marcaremos nuevas directrices que complementen estas actividades y que integren a los sinohablantes.

**ANÁLISIS DE UN
CORPUS DE MANUALES
PARA ADULTOS DEL
NIVEL B1 PUBLICADOS
EN ESPAÑA ENTRE
2006 Y 2011**

En este capítulo, vamos a realizar un análisis detenido de un corpus de manuales para adultos, correspondientes al nivel B1 del MCER y editados en España en soporte impreso a partir de la publicación del nuevo PCIC (2006) hasta nuestros días (2011), por parte de las editoriales más representativas en el campo de ELE, como son: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave ELE, Español Santillana, SGEL ELE y SM-ELE en un intento de dar respuesta a dos preguntas:

1. ¿responden estos manuales a las directrices marcadas por el MCER para el desarrollo de la consciencia intercultural?
2. ¿permiten estos manuales desarrollar las habilidades y las actitudes interculturales sugeridas en el actual PCIC?

Son varios los estudios que se han realizado sobre los materiales publicados por las principales editoriales dedicadas al estudio de ELE, para medir la presencia y el tratamiento que reciben los contenidos culturales y sociocultural de la lengua. A lo largo de nuestro trabajo, venimos dando cuenta de algunos de los más representativos, como son el estudio realizado por Pilar López García (2000) y el de Rocío Santamaría (2008). Nosotros seguimos esta línea de investigación y, tomando como referencia las directrices del MCER y los Niveles de Referencia para el español (NRE) del PCIC, medimos la consciencia intercultural en el nivel B1. Para ello, hemos diseñado una plantilla de observación que toma como base el IHA del PCIC, con la que analizamos si los manuales seleccionados incluyen similitudes y diferencias entre la lengua materna, la de objeto de estudio y otras.

6.1 EL PARADIGMA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Las aproximaciones a los fenómenos de adquisición de LE/L2 se dividen en dos tipos: por una parte, aquellas que parten de una teoría para tratar de comprobar su validez y, por otra, las que deducen unas conclusiones teóricas en la investigación empírica. En este trabajo hemos optado por las primeras que suelen ser colecciones de información empírica, destinadas a comprobar una hipótesis y que normalmente siguen un esquema de trabajo que se ha dado en llamar *cuantitativo*, con una clara voluntad de controlar y contar los datos y darles un tratamiento objetivo, Grotjahn (1987:56-58). De este modo, a partir del estudio de un corpus de manuales, recopilamos datos, los analizamos y extraemos las conclusiones oportunas a través de su estudio y comparación.

Nos hemos servido de una plantilla de análisis como técnica para la recogida de datos. Por medio de ella pretendemos dar a conocer de forma objetiva, las respuestas a las preguntas formuladas al inicio de esta investigación: la primera es si los manuales analizados desarrollan la consciencia intercultural de acuerdo a las directrices del MCER y, la segunda, si estos manuales desarrollan las habilidades y las actitudes interculturales que sugiere el PCIC.

Tomando como referencia las escalas de descriptores ilustrativos del MCER, el PCIC realiza la descripción detallada y completa de los NRE y con ellos el material específico necesario para alcanzarlos. Con un esquema basado en cinco componentes (el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje), estos Niveles suponen un trabajo de categorización y de ajuste de niveles que, tal y como aparece reflejado en el PCIC (2006: 36), cumplen una doble finalidad:

- concretar todo lo relacionado con los objetivos generales y con los contenidos de enseñanza y de aprendizaje y,

- describir el material lingüístico que desarrollan los niveles de referencia del MCER para el español.

Puesto que las especificaciones que aparecen en los inventarios de los Niveles sirven de base para la elaboración de programas, preparación de materiales, comprobación del nivel de competencia del alumno, etc., nos hemos servido de ellos para este examen. En concreto, trabajamos manuales del nivel B1 de los NRE que corresponden a un tipo de *usuario independiente*.

Por otra parte, existen dos motivos más que justifican la utilización de los NRE como documento esencial en nuestra investigación: El primero es el enfoque adoptado, que parte de una concepción de las competencias de los hablantes que integra factores de naturaleza lingüística y extralingüística que intervienen en la comunicación y que describe la compleja red de relaciones que se establece entre ellos. El segundo, es el planteamiento general asentado en las bases del modelo de enseñanza de lenguas que se ha ido conformando en los últimos treinta años.

6.2 MÉTODOLOGÍA DE TRABAJO UTILIZADA

La metodología utilizada en esta investigación sigue la tradición de la lingüística aplicada cuando se trata de analizar materiales y manuales. Propugnada por Grotjahn (1987), recibe el nombre de exploratorio- cuantitativo-interpretativa¹⁴⁵. Para este autor existen dos “formas puras” de metodología: analítico-nomológica (comprueba hipótesis) y exploratorio-interpretativa (genera hipótesis y las comprueba en el mismo proceso).

La elección de este tipo de metodología viene justificada por la necesidad de realizar análisis interpretativos a partir de los datos obtenidos con

¹⁴⁵ Se trata de una metodología mixta del propio Grotjahn (1987).

la plantilla de observación, cuantificarlos, medir los resultados de una forma objetiva y plantear posibles complementos y adaptaciones.

6.3 TÉCNICAS DE TRABAJO

Para la recogida de datos hemos utilizado una hoja de cálculo elaborada en Microsoft office Excel 2007. Por medio de ella obtenemos datos que analizamos, interpretamos y contrastamos entre sí. La elección de esta técnica de trabajo viene justificada por la necesidad de recoger la forma en la que los manuales del corpus seleccionado realizan el tratamiento de los contenidos que aparecen en el IHA del PCIC (2006). A través de los datos obtenidos de la observación y con los comentarios que iremos realizando sobre el contenido de las actividades propuestas, podremos concluir cuál es el posicionamiento de los manuales más actuales existentes en el mercado de ELE respecto al tratamiento que otorgan al desarrollo de la *consciencia intercultural*. Los resultados que emanen de este análisis nos servirán de punto de partida para nuestra posterior propuesta pedagógica. Asimismo, otro de los elementos que justifica la elección de esta herramienta de trabajo es la posibilidad que nos brinda Excel de realizar gráficas comparativas.

Con la plantilla podremos observar la medida en la que las actividades propuestas a lo largo de las lecciones de los diferentes manuales, permiten al alumno acercarse a las culturas de España y de los países Hispanohablantes desde una perspectiva intercultural en cualquiera de sus cuatro bloques de contenidos: Configuración de una identidad cultural, procesamiento y asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), interacción cultural y mediación intercultural. Al mismo tiempo, cuando vayamos volcando los resultados del estudio analizaremos el contenido de las propias actividades para comprobar si realmente son propuestas interculturales. Asimismo, pretendemos que futuros investigadores puedan utilizar este diseño en ulteriores investigaciones contribuyendo así a

dar más fiabilidad y validez a este instrumento de análisis y al desarrollo de la práctica investigadora.

El corpus seleccionado sobre el que se podrá comprobar la plantilla está compuesto por un total de siete manuales para adultos¹⁴⁶ correspondientes al nivel B1 del MCER y editados en España en soporte impreso, a partir de la publicación del nuevo PCIC (2006) hasta nuestros días (2011) y que corresponden a las editoriales: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, Español Santillana, SGEL ELE y SM-ELE.

Consideramos que la muestra analizada es suficientemente representativa como para establecer unas primeras conclusiones válidas sobre los aspectos investigados. No obstante, somos conscientes de la dificultad de constatar la aparición de las diferentes variables a lo largo de los ejercicios debido al carácter interpretativo de las mismas. Esto obliga a tomar algunos de los datos, análisis y resultados del estudio con la debida cautela y a tener en consideración que este estudio sólo representa una muestra específica de todos los materiales que se utilizan en la enseñanza de ELE en España.

Asimismo, hay que tener presente que el análisis se encuentra delimitado por los contenidos que aparecen en el inventario utilizado para la elaboración de la plantilla de observación.

Hemos diseñado nuestra plantilla a partir de las ideas sobre análisis de materiales didácticos propuestas por Fernández López (2004) y Santos Gargallo (1999). Esta última nos ofrece un catálogo que sigue una taxonomía de materiales dividida en cinco apartados; el primero se refiere a Métodos entre los cuales figuran los métodos para adultos que nosotros hemos utilizado en nuestra investigación. Por su parte, Fernández López (2004: 724) hace una distinción entre manuales y materiales donde los primeros serían:

¹⁴⁶ Algunos de ellos también especifican que van destinados a jóvenes. Sin embargo, ya existen en estas editoriales otros materiales específicamente dirigidos a este grupo de estudiantes.

“[...] los instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua [...] atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua”.

Y los segundos aparecen definidos como:

“los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de lengua”.

La ficha de análisis de manuales propuesta por esta autora¹⁴⁷ nos ha servido de base para la confección de nuestra propia plantilla de observación. Para tal propósito, hemos realizado las oportunas modificaciones de forma que se ajustara a nuestra propuesta de observación de las *habilidades y actitudes interculturales* que aparecen en el inventario del PCIC. El resultado obtenido es el siguiente:

Plantilla de análisis de manuales:

1. Descripción externa del manual

- Título del manual
- Autor/es
- Fecha y lugar de publicación
- Editorial

2. Descripción interna del manual

¹⁴⁷ Podemos ver su propuesta en Fernández López (2004: 725-727).

- Unidades

3. Habilidades y actitudes interculturales

- Habilidades configuración identidad cultural plural
- Actitudes configuración identidad cultural plural
- Habilidades asimilación saberes culturales
- Actitudes asimilación saberes culturales
- Habilidades interacción cultural
- Actitudes interacción cultural
- Habilidades mediación cultural
- Actitudes mediación cultural

En el capítulo dos del presente trabajo, por medio de un cuadro resumen, hemos recogido de forma exhaustiva el total de descriptores que aparecen en el IHA. Sin embargo, para la confección de la plantilla de análisis de manuales hemos condensado estos descriptores reduciéndolos a ocho con el fin de hacer más fácil su estudio. Así, en cada uno de los cuatro bloques de contenidos en los que se divide el inventario hemos estudiado las categorías principales en las que se condensan todos los descriptores. Esas categorías son dos y se presentan bajo el nombre de *habilidades* y *actitudes*. El PCIC las define de este modo:

- **Habilidades configuración identidad cultural plural:** desarrollan destrezas que conciencian al alumno sobre su propia identidad cultural al tiempo que lo sensibilizan y lo aproximan a otras culturas. De este modo el estudiante es consciente de una diversidad cultural.

- **Actitudes configuración identidad cultural plural:** se trata de modos positivos de adaptarse a la pluralidad cultural existente. Una disposición favorable o una tolerancia a la ambigüedad contribuyen a ello.
- **Habilidades asimilación saberes culturales:** son destrezas que ayudan por medio de la observación, comparación, clasificación, el ensayo, la evaluación y la reparación a que el alumno asimile los diferentes saberes culturales.
- **Actitudes asimilación saberes culturales:** los comportamientos socioculturales y los referentes culturales se adquieren desarrollando este tipo de actitudes. Algunas de ellas son: empatía, curiosidad, apertura, disposición favorable o tomar una actitud de distanciamiento y relativizar estos saberes culturales.
- **Habilidades interacción cultural:** este tipo de habilidades van encaminadas a permitir una mejor interacción cultural o intercultural. Entre ellas están: la planificación, el contacto, la evaluación y la reparación.
- **Actitudes interacción cultural:** trabajar sobre las actitudes positivas de empatía, curiosidad, tolerancia y regulación de los factores afectivos, hacen que la intervención del alumno en contextos interculturales sea lo más adecuada posible.
- **Habilidades mediación cultural:** identificar variables que precisan de la mediación, evaluar malentendidos, reflexionar sobre las actuaciones propias o ajenas, son factores incluidos dentro de las habilidades de mediación cultural. Con ellas, el estudiante desarrolla su capacidad de mediar en encuentros interculturales.
- **Actitudes mediación cultural:** todas las actitudes ya citadas en las categorías anteriores también están presentes en ésta y ayudan a generar actitudes efectivas en la mediación cultural.

La valoración de cada descriptor ofrece las siguientes opciones:

NO (cuando no aparece ningún descriptor de esta categoría en toda la unidad analizada); valor 0

RARA VEZ (cuando aparece 1 ó 2 veces el mismo descriptor); valor 1

MUCHAS VECES (cuando aparece 3 veces el mismo descriptor); valor 2

ABUNDANTE (cuando aparece 4 o más veces el mismo descriptor); valor 3

Estas valoraciones facilitan la cuantificación de los datos contrastados en los diferentes manuales.

Plantilla de análisis de manuales

TÍTULO DEL MANUAL:										
AUTOR/ES:										
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:										
EDITORIAL:										
	U.1	U.2	U.3	U.4	U.5	U.6	U.7	U.8	U.9	U.10
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL										
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL										
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES										
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES										
HABILIDADES INTERACCIÓN CULTURAL										
ACTITUDES INTERACCIÓN CULTURAL										
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL										
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL										

El procedimiento que hemos seguido para este estudio ha sido el de observar todas las actividades incluidas en las lecciones del manual y, tomando como referencia la unidad, la lección o el módulo, valorar en qué medida desarrollan las diferentes habilidades y actitudes de cada categoría¹⁴⁸.

6.4 SELECCIÓN DEL CORPUS

Los años 80 marcaron el inicio de la producción y edición de materiales para la enseñanza/aprendizaje de español L2/LE. Dentro de estos materiales, los manuales siempre han ocupado un lugar privilegiado debido al amplio objetivo que persiguen y al público destinatario para el que han sido concebidos. Las editoriales, siempre a la vanguardia y con el punto de mira orientado a satisfacer las necesidades del mercado, se han hecho eco de esta demanda y han ido adaptando sus manuales a las nuevas corrientes metodológicas que han venido sucediéndose en el panorama de la enseñanza de español L2/LE.

En el año 2002, con la llegada del MCER surgió la demanda de crear manuales que se adaptasen a las directrices recogidas en este documento; así lo hicieron las editoriales aunque en algunos manuales lo único que hubo fue una declaración de intenciones en las primeras páginas.

Posteriormente, en el año 2006, se publicó el PCIC y de nuevo, las editoriales tuvieron que adecuar sus manuales a las pautas que establece este documento que constituyó un hito importante en la enseñanza de las lenguas modernas, porque presentaba, por vez primera, la descripción completa del idioma español orientada a los estudiantes y a los profesionales de la enseñanza, PCIC (prest.).

¹⁴⁸ En el anexo III se puede ver el análisis detallado de cada uno de los manuales estudiado.

Los estudios que se han realizado hasta la fecha estaban centrados en medir la presencia y el tratamiento que reciben los contenidos culturales y socioculturales de la lengua. Nosotros damos un paso adelante y nos centramos en medir los *aspectos interculturales* que, juntos con los dos anteriores, configuran el tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales otorgado por parte del PCIC. Por ello, sólo a partir de la fecha de publicación del PCIC podemos encontrar manuales que los recojan y ésta ha sido el punto de partida para la selección del corpus que ahora presentamos. Por otra parte, con la intención de que este estudio sea de plena actualidad, los últimos manuales recogidos en nuestro corpus datan del año 2011.

A la hora de elegir el nivel nos hemos decantado por el nivel B1 del MCER que pertenece a un *usuario independiente* y que, en la *escala global* del Marco, viene definido como el alumno que es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones y justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes, MCER (2002:26). Características todas ellas que hemos considerado necesarias para, a partir del análisis de este corpus, poder desarrollar nuestra propuesta sobre el tratamiento de la interculturalidad aplicada a alumnos de español sinohablantes.

A continuación, ofrecemos un cuadro en el que aparecen todos los manuales publicados a partir del año 2006 y hasta el año 2011 por las editoriales Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave ELE, Español Santillana, SGEL ELE y SM-ELE.

Manuales para adultos nivel B1 del MCER publicados en España entre 2006 y 2011

EDELSA	SGEL ELE	DIFUSIÓN	SM-ELE
<p>PASAPORTE ELE (2008)</p> 	<p>ESPAÑOL EN MARCHA (2006)</p> 	<p>VÍA RÁPIDA (2011)</p> 	<p>PROTAGONISTAS INTERNACIONAL (2010)</p> 
<p>ESPAÑOL SANTILLANA ESPAÑOL LENGUA VIVA (2007)</p> 	<p>AGENCIA ELE (2011)</p> 	<p>AULA INTERNACIONAL (2006)</p> 	<p>HOLA, ¿QUÉ TAL? ONLINE (2008)</p> 
<p>DESTINO ERASMUS 2 (2008)</p> 	<p>DESTINO ERASMUS 2 (2008)</p> 	<p>ANAYA ELE ENCUENTROS (INMIGRANTES) (2011)</p> 	<p>EDINUMEN ETAPAS 6, 7, 8 y 9 (2010 Y 2011)</p> 
<p>¿SABES? 2 SINOHABLANTES (2011)</p> 	<p>¿SABES? 2 SINOHABLANTES (2011)</p> 	<p>ANAYA ELE INTENSIVO (2011)</p> 	<p>ETAPAS PLUS B1.1, B1.2 (2011)</p> 

6.4.1 Objetivos y justificación del corpus seleccionado

Somos conscientes de las importantes limitaciones que supone una acotación a las publicaciones recogidas en el cuadro precedente. Sin embargo, con la intención de realizar un análisis pormenorizado, de todos los manuales existentes, hemos definido nuestro propio corpus de estudio. Para ello hemos seguido una serie de premisas que pasamos a detallar:

1ª Nuestro objetivo principal es el de medir los aspectos interculturales de la lengua, el tratamiento que reciben y, a partir de la información obtenida, obtener datos que nos permitan perfilar nuestra propuesta.

2ª Hemos querido centrarnos únicamente en manuales dirigidos a adultos del nivel B1 del MCER, porque nuestra propuesta también está destinada a este colectivo de estudiantes.

3ª Los manuales seleccionados son impresos (hemos descartado los materiales on-line) y dirigidos a adultos de forma genérica (hemos excluido los manuales destinados a diferentes nacionalidades y/o a colectivos como inmigrantes, estudiantes Erasmus, etc.).

4ª España es el país de publicación de los manuales por motivos obvios: accesibilidad al material y familiaridad con los mismos. Aunque algunos de los manuales del corpus son muy novedosos, estamos familiarizados con la mayoría, puesto que venimos trabajando con ellos desde principios de los años 90.

5ª Analizamos el material incluido en el corpus seleccionado desde la perspectiva del alumno en inmersión total. Aunque los manuales no lo especifican de forma clara, nosotros nos situamos en esta perspectiva que es la que se adecúa a nuestras clases y a nuestro método de trabajo.

A partir de estas premisas el resultado es el siguiente:

6.4.2 Corpus seleccionado


El corpus consta de siete manuales para adultos del nivel B1 editados en España entre 2006 y 2011. Estos manuales corresponden a estas siete editoriales: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, Español Santillana, SGEL ELE y SM-ELE. De entre todos los componentes del nivel hemos seleccionado únicamente el libro del alumno.

Manuales para adultos nivel B1 del MCER publicados en España entre 2006 y 2011 en soporte impreso.


EDELSA	SGEL ELE	DIFUSIÓN	EDINUMEN
<p>PASAPORTE ELE (2008)</p> 	<p>AGENCIA ELE (2011)</p> 	<p>VÍA RÁPIDA (2011)</p> 	<p>ETAPAS 6, 7, 8 y 9 (2010 Y 2011)</p> 
<p>ESPAÑOL SANTILLANA</p> <p>ESPAÑOL LENGUA VIVA(2007)</p> 	<p>SM-ELE</p> <p>PROTAGONISTAS INTERNACIONAL (2010)</p> 	<p>ANAYA ELE</p> <p>ANAYA ELE INTENSIVO (2011)</p> 	

Antes de pasar a aplicar la plantilla de análisis a cada uno de los manuales seleccionados y proceder a un análisis más exhaustivo, queremos presentar los diversos apuntes sobre el enfoque y la metodología empleada realizados por las respectivas editoriales en la presentación de su manual. El fin que perseguimos es dejar constancia de su declaración de intenciones iniciales y comprobar si se cumplen. Para reflejar estas declaraciones iniciales nos vamos a servir de la primera parte de la plantilla: *descripción externa del manual* a la que le hemos añadido un apartado más que se llama *comentarios*.

Comentarios de la editorial: Manual 1

 <p>TÍTULO DEL MANUAL: Español Lengua viva 2. Libro del alumno. Nivel B1</p>
<p>AUTOR/ES: Alberto Buitrago, M^a Carmen Díez, Rosario Domínguez, Escolástico Martín, M^a Soledad Martín y M^a Elena Natal</p>
<p>FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN: 2007, Madrid</p>
<p>EDITORIAL: Español Santillana</p>
<p>COMENTARIOS: <i>Español lengua viva 2</i> es un manual de español lengua extranjera destinado a estudiantes jóvenes y adultos. Recoge contenidos del nivel B1 del PCIC y cubre entre 120 y 150 horas de clase.</p> <p>El manual sigue las orientaciones del MCER en su concepción del alumno como agente social capaz de ejecutar tareas propias de un estudiante de este nivel que requieran el uso de la lengua española.</p> <p>Partiendo de esta base, se plantea como objetivo la adquisición de la competencia comunicativa ligada a unos contenidos culturales y socioculturales que tienen como referente todo el ámbito hispanohablante y al desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación.</p> <p>A partir de estas consideraciones, ha sido también nuestro objetivo hacer un manual fácil de usar, que se adapta a diferentes tipos de alumnos, necesidades y contextos de aprendizaje.</p>

Comentarios de la editorial: Manual 2

 <p>TÍTULO DEL MANUAL: Pasaporte ELE Nivel 3. Libro del alumno. Nivel B1</p>
<p>AUTOR/ES: Matilde Cerrolaza Aragón, Óscar Cerrolaza Gili, Begoña Llovet Barquero</p>
<p>FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN: 2008, Madrid</p>
<p>EDITORIAL: EDELSA</p>
<p>COMENTARIOS: Con <i>Pasaporte ELE</i> queremos ofrecerte un material para aprende español de forma novedosa, utilizando las ideas recogidas en el MCER y en los NRE, que te va a ayudar a conocer, comprender y utilizar el español de forma práctica.</p> <p>Para ello, este libro está compuesto por ocho módulos. Cada uno trabaja un aspecto temático de la lengua que te va a ser útil para poder hablar de ti mismo y de los demás, viajar a un país hispano, utilizarlo en tu trabajo actual o futuro, hablar en clase y, en definitiva, comunicarte con un hispano.</p> <p>Cada módulo está formado por los cuatro ámbitos de uso de la lengua (personal, público, profesional y académico). Esta división te va a ayudar a poder utilizar la lengua de una manera más adecuada a cada situación.</p> <p>Además te proponemos un aprendizaje activo, dinámico y centrado en ti, porque te presentamos acciones que te van a permitir prepararte para usar el español correctamente en los contextos que necesitas, ya que vamos a apoyarnos en los conocimientos que ya tienes de tu propia lengua y cultura y del mundo para desarrollar nuevas competencias en español.</p> <p>También vas a encontrar muchas actividades de trabajo pluricultural y de conocimiento sociocultural.</p> <p>El Laboratorio de Lengua Y EL Portfolio te van a permitir autoevaluarte.</p> <p>En definitiva, <i>Pasaporte ELE</i> te propone un aprendizaje basado en el enfoque por competencias dirigido a la acción.</p>

Comentarios de la editorial: Manual 3



TÍTULO DEL MANUAL: Protagonistas. Libro del alumno. Nivel B1

AUTOR/ES: Pilar Melero, Enrique Sacristán y Belén Gaudio

FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN: 2010, Madrid

EDITORIAL: SM-ELE

COMENTARIOS: La forma de estudiar y aprender con *Protagonistas B1* es la siguiente:

- Aprendizaje comunicativo: hablar, conversar con los demás y saber comunicarse son los objetivos principales.
- Afectivo: cuanto más individual y personal sea su contribución con sus opiniones y sensaciones, con mayor intensidad permanecerá lo aprendido en su mente.
- Auténtico: se enseña la lengua y la cultura a través de gente y situaciones reales y cercanas al alumno.
- Centrado en lo esencial: su estructura transparente y una progresión gramatical pautada fomentan y estimulan el aprendizaje sin sobrecargarlo.
- Adaptado al MCER: este método sigue el citado documento y el PCIC y le prepara de forma ideal para los exámenes DELE correspondientes.

Comentarios de la editorial: Manual 4



TÍTULO DEL MANUAL: Etapas. Curso de español por módulos. Etapa 6, 7, 8 y 9. Libro del alumno. Nivel B1.1, B1.2, B1.3 y B1.4

AUTOR/ES: Equipo Entinema: Sonia Eusebio Hermira, Anabel de Dios Martín, Beatriz Coca del Bosque, Elena Herrero Sanz, Macarena Sagredo Jerónimo. Coordinación: Sonia Eusebio Hermira

FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN: 2010-2011, Madrid

EDITORIAL: Edinumen

COMENTARIOS: *Etapas* es un curso de español cuya característica principal es su distribución modular y flexible basándose en un enfoque orientado a la acción, esto es parte de una concepción comunicativa de la lengua y de la creencia de que el aprendizaje es constructivo y significativo.

Las unidades didácticas se organizan en torno a un objetivo o tema que dota de contexto a las tareas que en cada una de ellas se proponen.


Las características son las siguientes:

- 14 módulos de 30 horas correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 según las orientaciones del MCER y su concreción en el PCIC.
- Su diseño escalonado aporta al profesor todas las herramientas necesarias para cubrir de manera eficaz los objetivos de nivel propuestos por el PCIC.


La diferente tipología de actividades demuestran la coherencia del manual con los presupuestos establecidos en el MCER para una enseñanza del siglo XXI: dinámica, activa, constructiva y significativa.

- Actividades de lengua a través de interacciones orales y escritas, comprensiones auditivas, comprensiones lectoras, expresiones orales y escritas, con las que se pretende que el alumno sea capaz de conseguir las destrezas que el MCER describe en cada uno de los niveles de dominio. (Aprender para usar).
- Actividades de aprendizaje con las que se presentan y practican contenidos lingüísticos (procedimientos inductivos e implícitos). (Aprender).
- Juegos o actividades lúdicas. (Aprender divirtiéndose).
- Actividades de reflexión sobre el aprendizaje. (Aprender a aprender). Son actividades que tratan de hacer consciente al estudiante de las estrategias que usa o puede utilizar, de ofrecerle espacios para reflexionar sobre la forma en que aprende. El objetivo es desarrollar su conciencia metacognitiva, o capacidad de análisis, ya que con ello se consigue una mayor autonomía y posibilita un aprendizaje más eficaz.

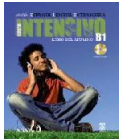
Comentarios de la editorial: Manual 5

 <p>TÍTULO DEL MANUAL: Vía Rápida. Curso intensivo de español. Libro del alumno. Nivel A1-B1</p>
<p>AUTOR/ES: M^a Cecilia Ainciburu, Virtudes González Rodríguez, Alejandra Navas Méndez, Elisabeth Tayefeh, Graciela Vázquez</p>
<p>FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN: 2011, Barcelona</p>
<p>EDITORIAL: Difusión</p>
<p>COMENTARIOS: <i>Vía Rápida</i> es un nuevo curso intensivo que cubre los niveles A1, A2 y B1 del MCER y que presenta las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none">• Está basado en el MCER y en el PCIC.• Parte de un análisis de necesidades del público universitario y responde a las particularidades de este contexto.• Presta especial atención al desarrollo de las estrategias de aprendizaje y a la autonomía del alumno.• Prepara para los exámenes oficiales, especialmente para el DELE Nivel inicial (B1).

Comentarios de la editorial: Manual 6

TÍTULO DEL MANUAL: Agencia ELE 3. Nivel B1.1	
AUTOR/ES: Claudia Fernández (coordinadora pedagógica), Javier Lahuerta, Ivonne Lerner, Juana Sanmartín, Cristina Moreno, Begoña Montmany (asesora pedagógica)	
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN: 2011, Madrid	
EDITORIAL: SGEL	
COMENTARIOS: <i>Agencia ELE 3</i> es un manual centrado en el alumno y orientado a la acción. Adoptamos las premisas del MCER y recogemos las propuestas del PCIC. Planteamos actividades que contemplan las distintas destrezas orales y escritas y los ámbitos personal, público, profesional y académico. Los profesores de <i>Agencia ELE 3</i> creemos que: Cada estudiante es diferente. El estudiante es el responsable de su aprendizaje, El profesor es guía y estímulo de los aprendizajes de los alumnos. Un enfoque orientado a la acción supone que los estudiantes y profesores utilizan el lenguaje en el aula para comunicar y para aprender. El aula es un entorno real y natural de comunicación y aprendizaje.	

Comentarios de la editorial: Manual 7

	
<p>TÍTULO DEL MANUAL: Intensivo. Libro del alumno. Nivel B1</p>	
<p>AUTOR/ES: M^a Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, M^a Jesús Torrens Álvarez, Clara Alarcón Pérez</p>	
<p>FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN: 2011, Madrid</p>	
<p>EDITORIAL: Anaya ELE</p>	
<p>COMENTARIOS: <i>Anaya ELE Intensivo</i> es un curso de español intensivo destinado a estudiantes jóvenes o adultos que no disponen de tiempo suficiente para seguir un curso regular extensivo y quieren aprender o mejorar el español en un breve espacio de tiempo. Se han seguido tanto las pautas y recomendaciones del MCER en lo referente a los niveles establecidos, a los ámbitos temáticos, al desarrollo de competencias y a la metodología orientada a la acción, como la progresión de contenidos propuesta por el actual PCIC. Cada nivel ofrece material para cursos de entre 40 y 60 horas.</p> <p>Seguimos la propuesta del MCER en tanto que las actividades de lengua se encuentran contextualizadas en alguno de los cuatro ámbitos fundamentales: público, personal, educativo y profesional.</p>	

6.5 RESULTADOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO


Durante el análisis de estos manuales hemos podido comprobar que en la mayoría de los casos, y a diferencia de otros manuales publicados con anterioridad a la aparición del PCIC, los contenidos necesarios para el desarrollo de la consciencia intercultural aparecen integrados dentro de las actividades que tienen como objetivo el desarrollo de las distintas competencias. Este tratamiento viene a confirmar la indisolubilidad del tándem lengua-cultura. Al mismo tiempo, pone en las manos de los profesionales de la enseñanza de ELE, los instrumentos que estábamos necesitando para desarrollar en el alumno una enseñanza completa de la lengua extranjera. Todo ello en consonancia con lo señalado en el MCER y en el PCIC.

Otra observación importante corresponde al hecho de que, por lo general, el objetivo que persiguen la mayoría de los ejercicios es el de informar al alumno del hecho cultural o sociocultural en sí. A lo sumo, se le pide que reflexione y explique cómo se da este fenómeno en su sociedad; pocas veces tiene que actuar. De esta forma, las técnicas para desarrollar las habilidades y actitudes para la interacción cultural y la mediación cultural hacen su aparición de forma muy esporádica. Sin embargo, aunque los manuales no lo reflejan, nuestra experiencia nos dice que, en los debates que surgen a partir del desarrollo de los dos primeros bloques se pide al alumno que interactúe y, siempre que sea posible, que medie en estos encuentros interculturales que se dan en el aula.

Por último, y antes de pasar a analizar cada uno de los manuales por separado, tenemos que tener en cuenta que la frecuencia de aparición de las variables de nuestra plantilla, a lo largo de las diferentes lecciones o unidades varía en función del número de horas para el que está diseñado y del número de lecciones que contiene cada manual. Lo habitual es que el libro del alumno, más el cuaderno de ejercicios, junto con el libro del profesor y el material de apoyo abarquen un total de entre 120 y 140 horas¹⁴⁹.

¹⁴⁹ A excepción del manual Etapas de Edinumen donde cada etapa está diseñada para un curso de entre 20 y 40 horas y el manual Intensivo de AnayaELE que abarca entre 40 y 60 horas.

6.5.1 MANUAL 1

FICHA TÉCNICA		
TÍTULO DEL MANUAL:	Español Lengua viva 2. Libro del alumno. Nivel B1	
AUTOR/ES:	Alberto Buitrago, M ^a Carmen Díez, Rosario Domínguez, Escolástico Martín, M ^a Soledad Martín y M ^a Elena Natal	
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:	2007, Madrid	
EDITORIAL:	Español Santillana	
NUMERO DE UNIDADES	Doce unidades	

En la presentación de *Español Lengua viva 2* encontramos iconos que se utilizan para marcar el objetivo principal de las actividades. Aparecen varios divididos en tres grupos: *actividades de la lengua*, *competencias generales* y *competencias comunicativas*. El apartado de competencias generales abarca el conocimiento cultural y sociocultural y la consciencia intercultural por una parte, y la capacidad de aprender por otra. Este hecho nos hace prever que a lo largo de las doce lecciones vamos a encontrar diversos ejercicios para desarrollar estos conocimientos y esta consciencia. Sin embargo, al final de cada lección aparece un resumen de los contenidos tratados divididos en tres epígrafes titulados: Comunicación, gramática y vocabulario y ninguno de ellos recoge los contenidos culturales, socioculturales o la consciencia intercultural tratada.

Por otra parte, al finalizar cada uno de los cuatro bloques de tres unidades, los alumnos tienen que realizar un proyecto de clase. Este trabajo común tiene como objetivo repasar los contenidos adquiridos. Entre sus actividades sí figuran ejercicios para recordar la parte cultural y sociocultural aprendida durante las tres lecciones del bloque en cuestión. Valga como

muestra el proyecto III en el que los alumnos preparan y participan en tres talleres sobre el trabajo, la salud y el tiempo libre.

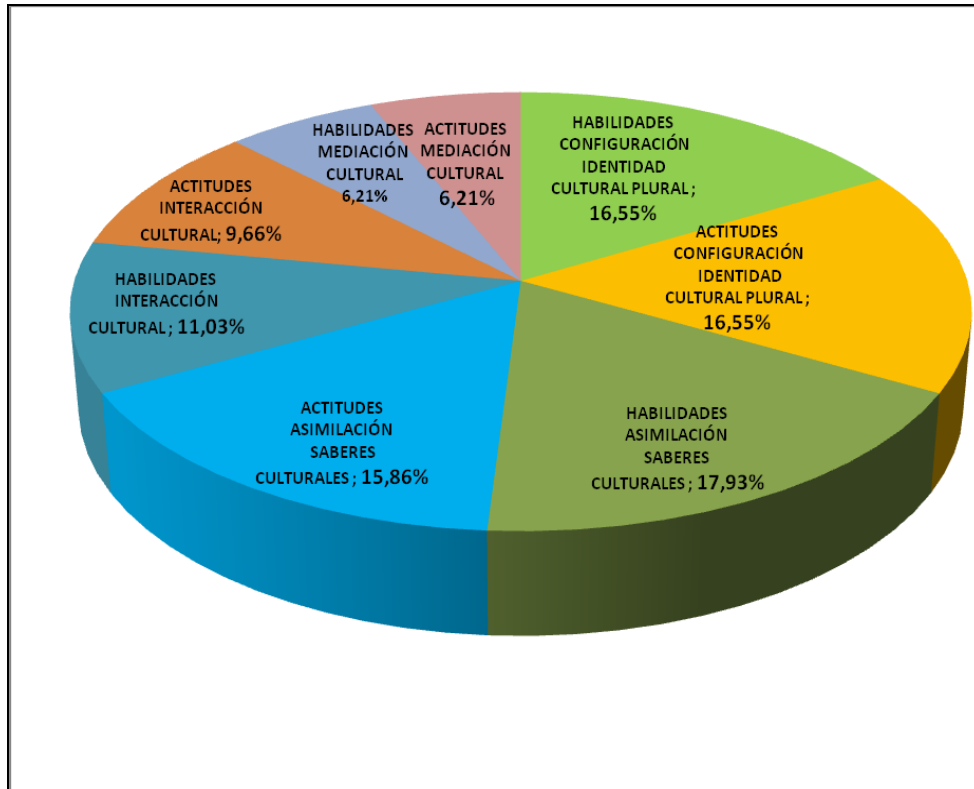
De la sección que corresponde a la realización de proyectos, nos gustaría destacar que este tipo de tareas colectivas (numerosas a lo largo de todo el manual) son un gran acierto y alimentan sobremanera las habilidades y las actitudes interculturales. Una de las técnicas para conseguir este último objetivo consiste en poner a trabajar a los alumnos en grupos para construir algo de mutuo acuerdo. De esta forma, se crea un entorno propicio para que cada uno de ellos tenga la posibilidad de interactuar y, llegado el caso, mediar en los posibles conflictos interculturales que vayan surgiendo.

Con respecto a algunas de las actividades que pertenecen al grupo que se ocupa del conocimiento cultural y sociocultural y la conciencia intercultural, nos ha llamado la atención el hecho de que no tengan en cuenta la cultura que aporta el alumno. En concreto estamos hablando de la actividad nueve de la página 82 que habla de la música de España e Hispanoamérica o la actividad cinco de la página 122 que habla de tradiciones de Hispanoamérica. Si se hubiera tenido en cuenta la cultura de origen del alumno las actividades propuestas habrían adquirido una dimensión mucho más plural y más enriquecedora para el alumno; más multicultural.

Como respuesta a la pregunta de si este manual desarrolla la conciencia intercultural propuesta en el MCER, tenemos que decir que sí; efectivamente, este libro marca las diferencias entre la C1 y la C2, al tiempo que muestra los elementos culturales y socioculturales que configuran la C2 de forma que, una vez comprendidos, el alumno pueda ubicar cada una de ellas en su contexto.

Una vez aplicada la plantilla de análisis, los resultados obtenidos son los siguientes:

Gráfico Manual 1



1 El gráfico nos muestra que los ejercicios que promueven las habilidades para la asimilación de los saberes culturales han obtenido el porcentaje más numeroso; un 17,93% del total. Es habitual que la misma actividad promueva también las actitudes para este tipo de asimilación; en consecuencia a esta categoría le corresponde el 15,86%.

Al tiempo que se produce esta asimilación de saberes culturales el alumno percibe una pluralidad y se va forjando en él una identidad cultural nueva y plural. Así, el porcentaje de este grupo no difiere mucho del anterior y aparece representado con un 16,55% en las dos partes que lo componen.


2 La distancia entre el primer bloque (asimilación de los saberes) y el bloque que pertenece a la mediación cultural es de un 21,37%, ya que éste

último representa un 12,42% del total. Por tanto, podemos concluir que en este manual los ejercicios que desarrollan la mediación cultural tienen escasa representación.

3 Por su parte, las habilidades y las actitudes para una interacción cultural con un 11,05% y un 9,66% respectivamente, ocupan el segundo puesto de esta clasificación con una diferencia entre ellos de un 1,39%. Esto se debe a que durante el estudio hemos encontrado diferentes actividades que promueven las habilidades de interacción cultural por medio de la planificación. En concreto, identificando las marcas de identidad de las culturas y haciendo que el alumno calcule sus propios recursos. No obstante, no se incita a los alumnos a la acción, lo cual repercute negativamente en el desarrollo de actitudes positivas de este bloque.

En resumen, podemos afirmar que tal y como declaran sus autores, este manual responde a una concepción del alumno como *agente social*. Las dimensiones del alumno como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo* no quedan suficientemente desarrolladas. Estas afirmaciones quedan demostradas por el hecho de que los contenidos culturales y socioculturales necesarios para la adquisición de la competencia comunicativa, aparecen muchas veces en ejercicios cuyo objetivo es la resolución de problemas lingüísticos.

6.5.2 MANUAL 2

FICHA TÉCNICA		
TÍTULO DEL MANUAL:	Pasaporte ELE Nivel 3. Libro del alumno. Nivel B1	
AUTOR/ES:	Matilde Cerrolaza Aragón, Óscar Cerrolaza Gili, Begoña Llovet Barquero	
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:	2008, Madrid	
EDITORIAL:	EDELSA	
NUMERO DE MÓDULOS:	Ocho módulos	

Lo primero que observamos al abrir las primeras páginas de *Pasaporte ELE Nivel 3 Libro del alumno* es su novedosa presentación. El índice aparece dividido en ocho módulos que a su vez se subdividen en cuatro ámbitos: ámbito personal, ámbito público, ámbito profesional y ámbito académico en consonancia con las indicaciones del PCIC. De este modo, a lo largo de todo el manual se proponen ejercicios que combinan el aprendizaje de las diferentes competencias y los contextualiza en cada uno de los cuatro ámbitos descritos. Las actividades propuestas cubren las necesidades de los alumnos en las tres grandes dimensiones del PCIC: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. Así pues este manual está concebido para desarrollar la consciencia intercultural a partir de las ideas del MCER.

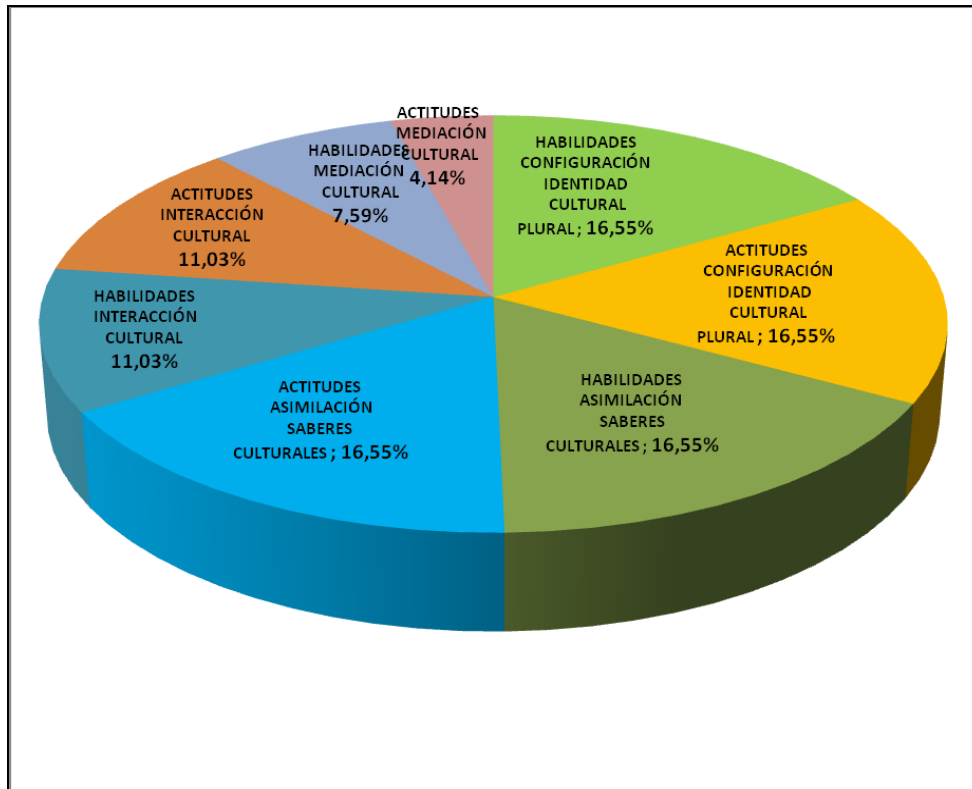
Hemos observado con más detenimiento el apartado para el desarrollo de la competencia sociolingüística, porque en él aparecen muchos referentes culturales y socioculturales.

La sección titulada *acción* merece un comentario aparte. Aparece en los diferentes ámbitos y durante todos los módulos e invita al alumno a interaccionar con sus compañeros. Activa los recursos que el estudiante posee y que le sirven para interpretar y aproximarse a realidades culturales diversas de la suya.

Las secciones que tratan el portfolio europeo y la variante del español propio de América cumplen diferentes objetivos. La primera ayuda a desarrollar las habilidades para la asimilación de los saberes culturales por medio de la autoevaluación y el autocontrol. Utiliza para ello el registro de los conocimientos socioculturales y culturales adquiridos a lo largo del módulo. La segunda, se ocupa de informar sobre las características propias del español de México y Venezuela sin olvidar otros países como Perú, Panamá, Costa Rica o Chile.

Después de haber aplicado la plantilla de análisis, estos son los resultados obtenidos:

Gráfico Manual 2



1 Existe una gran cantidad de ejercicios que permiten el desarrollo tanto de las habilidades como de las actitudes que corresponden a la configuración de una identidad cultural plural y a la asimilación de los saberes culturales. Juntos suman un 66,2% del total. Aparecen divididos entre las secciones denominadas *acción* en cualquiera de los cuatro ámbitos al que se refiera, *competencia sociolingüística*, *competencia funcional* y *si vas a América* principalmente.

2 La gráfica nos muestra algo que ya habíamos adelantado. Este manual propone numerosas actividades encaminadas a que los alumnos vayan descubriendo los entresijos de nuestra cultura; sin embargo, son pocas las ocasiones en las que se les invita a participar en encuentros interculturales; un

22,06%, y menos en las que se les demanda una mediación cultural; un 11,73%. La forma más habitual de presentar este tipo de ejercicios es la siguiente:


- I. Presentación del fenómeno cultural o sociocultural
- II. Preguntas de comprensión del texto
- III. Preguntas sobre la forma de proceder en su país a propósito de este fenómeno (una por lo general).

Por tanto, el objetivo de estas actividades es que el alumno comprenda lo que pasa en nuestro mundo o cómo se llevan a cabo determinados encuentros culturales o socioculturales y que compare estos fenómenos con su cultura de origen.

3 Los ejercicios para potenciar las habilidades y las actitudes de mediación cultural aparecen a lo largo de los tres primeros y del último módulo. Su presencia está justificada por el tema que tratan y que da pie a la confección de este tipo de actividades. Llevan los siguientes títulos: *hablar de uno mismo y de los demás, expresar deseos, expresar sentimientos y reaccionar y pedir y dar consejos*. Su porcentaje es relativamente pequeño; un 7,59% y un 4,14% respectivamente. Estos resultados denotan la dificultad del manual para diseñar acciones en las que el alumno interprete mensajes de sus contertulios adoptando su perspectiva cultural. Tareas en las que mantenga posiciones neutras ante el comportamiento y las declaraciones de otras partes.

Por último, tenemos que ratificar el objetivo perseguido por los autores. Efectivamente, *Pasaporte ELE* cumple ampliamente las expectativas de enseñar al alumno a comunicarse con un hispano. Utiliza para ello un diseño que sigue las ideas y las propuestas del MCER y del PCIC. Se sirve de la experiencia previa del alumno para desarrollar diferentes bloques del inventario de habilidades y actitudes interculturales. En definitiva, el aprendizaje desarrolla las competencias a través de la acción.

6.5.3 MANUAL 3

FICHA TÉCNICA		
TÍTULO DEL MANUAL:	Protagonistas. Libro del alumno. Nivel B1	
AUTOR/ES:	Pilar Melero, Enrique Sacristán y Belén Gaudioso	
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:	2010, Madrid	
EDITORIAL:	SM-ELE	
NUMERO DE UNIDADES:	DOCE UNIDADES	

De entrada tenemos que destacar la originalidad de la propuesta de *Protagonistas*. Todas las unidades giran en torno a la figura de una persona real procedente de un país hispanohablante. El tema, los contenidos gramaticales, comunicativos y culturales provienen de ella.

Todas las unidades parten de las nociones previas del alumno sobre el tema a tratar y lo hacen por medio de actividades dirigidas a explotar los conocimientos aprendidos por el alumno en su contexto personal.

En el apartado titulado *espacio intercultural* se recogen los referentes culturales y los comportamientos socioculturales propios de culturas muy variadas. La idea es magnífica y el contenido de esta sección unido a las diferentes propuestas de trabajarlas, hacen que en esta sección del manual se trabajen los cuatro bloques para el desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales.

La lección 0 presenta a los protagonistas de las doce lecciones de que consta este manual. Personas famosas y no famosas procedentes de España y

de países hispanohablantes. El ejercicio ocho de este apartado pretende concienciar a los estudiantes sobre la necesidad de oír la radio, escuchar música o leer el periódico en español como buenos hábitos para aprender una lengua extranjera. A estos consejos les sigue la práctica en parejas sobre la mejor manera de aprender un idioma. La intención está clara, además de la presentación de estos *protagonistas*, lo que se persigue es comenzar una reflexión sobre los conocimientos de los que parte el alumno en esta nueva etapa de su aprendizaje y proponer técnicas para ampliar estas nociones.

A lo largo de todo el manual, en el margen izquierdo de algunas actividades, aparecen diferentes informaciones culturales referidas al contenido del ejercicio. Su misión es la de ampliar los conocimientos culturales y socioculturales relacionados con ese tema.

La sección titulada *Muy Personal* apuesta por interrogar al alumno sobre sus experiencias relacionadas con el tema y su posterior puesta en común. El propósito no es otro que el de hacer reflexionar al alumno sobre su forma de proceder; concienciarlo de su propia identidad cultural y, por medio de la interacción con sus compañeros, ir configurando en él una identidad cultural plural que le sirva para mediar en las interacciones culturales.

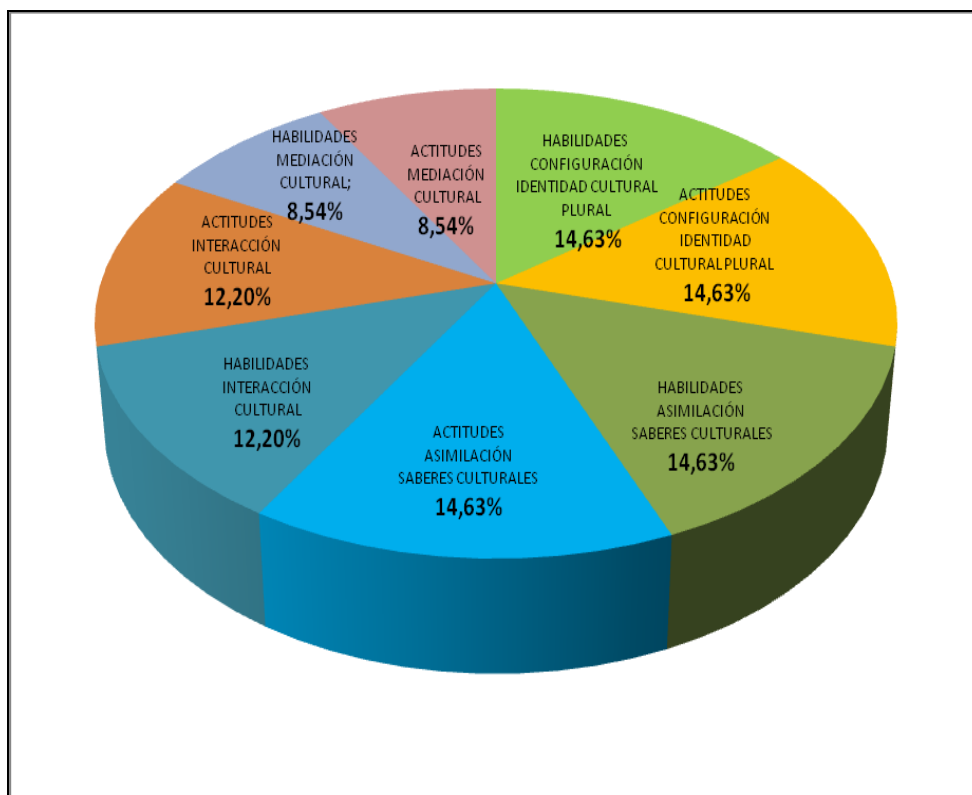
Otra de las partes de cada unidad lleva por nombre *Muy de Cerca* y ahonda en particularidades propias de culturas hispanas con una clara misión de informar.

Todas las unidades terminan con una tarea final en grupo. Como ya hemos anotado a la hora de analizar el manual 1, este tipo de tareas grupales son idóneas para fortalecer las habilidades y las actitudes interculturales porque crean una situación de intercambio cultural en el que cada alumno tiene la posibilidad de expresar sus pensamientos y su forma de proceder. En la parte final de la lección, donde dice, *Yo puedo* se exponen una serie de reflexiones finales para configurar el portafolio del alumno.

El manual cuenta con tres repasos, titulados, *Muy práctico*, cuya estructura está formada por un *test oral*, un *test escrito*, *estrategias* y *diario de aprendizaje* y sirven para repasar lo aprendido en las cuatro unidades que le preceden.

Una vez que hemos aplicado la plantilla a este manual hemos obtenido la siguiente gráfica:

Gráfico Manual 3




1 La gráfica nos muestra que las variables que han obtenido el porcentaje más alto pertenecen a los bloques de asimilación y de configuración. Cada una de las cuatro partes que los componen ha obtenido un 14,63% que, en conjunto, representan casi un 60% del total. Cuando esto ocurre, significa que la mayor parte de las actividades propuestas tienen como misión informar sobre aspectos de la cultura española y de América Latina.

2 La diferencia entre estos dos primeros bloques y el de interacción cultural es sólo de un 2,43%, lo cual interpretamos como una clara invitación al diálogo. En concreto las habilidades y las actitudes de interacción cultural han obtenido un 22,40% de representación. Este resultado es consecuencia de ejercicios que promueven que el alumno realice análisis de la situación de comunicación cultural, identifique y analice las variables que la forman. Al tiempo que desarrolla una paulatina apertura hacia la resolución de los conflictos que van surgiendo en estos contactos.

3 El bloque que se refiere a la mediación cultural se sitúa en último lugar con un 17,08%. Al tratarse de variables que miden la mediación, la evaluación, la reparación, la disposición favorable, etc., podemos observar que resulta difícil hacer que el ejercicio las promueva. A excepción de aquellos ejercicios en los que se invite claramente a la mediación intercultural por medio de opiniones y posicionamientos claros ante hechos culturales y socioculturales diversos.

Para terminar, retomamos las intenciones iniciales de los autores para afirmar que, efectivamente, este manual contiene muestras de lengua y de cultura de situaciones reales y cercanas al alumno. A través de ellas, los estudiantes desarrollan la consciencia intercultural de acuerdo a los parámetros establecidos en el MCER.

6.5.4 MANUAL 4

FICHA TÉCNICA	
TÍTULO DE LOS MANUALES:	Etapa 6, <i>Agenda.com</i> , Libro del alumno. Nivel B1.1 Etapa 7, <i>Géneros</i> . Libro del alumno. Nivel B1.2 Etapa 8, <i>El blog</i> . Libro del alumno. Nivel B1.3 Etapa 9, <i>Portafolio</i> . Libro del alumno. Nivel B1.4
AUTOR/ES:	Equipo Entinema: Sonia Eusebio Hermira, Anabel de Dios Martín, Beatriz Coca del Bosque, Elena Herrero Sanz, Macarena Sagredo Jerónimo. Coordinación: Sonia Eusebio Hermira
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:	2010 y 2011, Madrid
EDITORIAL:	Edinumen
NUMERO DE UNIDADES:	Cinco unidades por cada ETAPA. Veinte unidades en total

La característica más importante de ETAPAS es su distribución modular y flexible. Cada nivel está compuesto por contenidos y actividades para trabajar en el aula, estructurados en bloque de 20 horas. No obstante, el manual ofrece también la posibilidad de ampliar hasta en 20 horas más el estudio. Las actividades para acometerlo están distribuidas entre el libro del profesor, el libro de ejercicios y la sección digital ELEteca.

Todas las unidades vienen precedidas de un cuadro donde se especifican las tareas a realizar durante la lección, y los diferentes tipos de contenidos que se van a tratar. Contenidos funcionales, lingüísticos, léxico y culturales. Nosotros hemos hecho especial hincapié en estos últimos.

Como señalan sus autores en los comentarios iniciales, las actividades que componen una unidad aparecen contextualizadas y adquieren su coherencia al girar en torno a un tema u objetivo final. Asimismo, el contenido de todas las unidades que conforman una etapa se estructuran en torno a una tarea conjunta. En *ETAPA 6* todas las unidades están estructuradas en torno a la visita a una revista digital; en *ETAPA 7* la tarea consiste en acercarse a diversos temas a través de diferentes géneros discursivos: diarios, canciones, textos periodísticos, notas, etc.; *ETAPA 8* propone la creación de un blog y, por último, en *ETAPA 9* la tarea consiste en elaborar su propio dossier del Portafolio Europeo de las Lenguas.

Resulta evidente que el manual está concebido para desarrollar la conciencia intercultural propuesta en el MCER. Prueba de ello son los contenidos culturales que plantea y que permiten al alumno ser consciente de su propia identidad. Al mismo tiempo, le ayudan a forjarse una nueva identidad cultural plural y a interactuar dentro de ella desde posicionamientos nuevos. Este resultado es posible porque las cuatro ETAPAS abogan por un aprendizaje cooperativo y un enfoque orientado a la acción.

Por lo general, la mayoría de las actividades culturales tienen en cuenta el bagaje cultural que aporta el alumno. No obstante, hemos detectado que algunas de estas actividades presuponen que la forma de actuar en la C1 es igual a la de la C2.

En el presente estudio analizamos el nivel B1 al completo¹⁵⁰. Este nivel está compuesto por *ETAPA 6*, *ETAPA 7*, *ETAPA 8* y *ETAPA 9*. Hemos preferido presentar los resultados del análisis con un gráfico de cada una de las ETAPAS por separado, con el fin de observar de forma más clara el tratamiento de la interculturalidad en cada una de ellas. Sin embargo, al tratarse de un

¹⁵⁰ Para el estudio de los manuales que pertenecen a la serie ETAPAS hemos recurrido en varias ocasiones al libro del profesor. En él aparecen detallados los procesos a seguir para la puesta en práctica de algunas de las actividades que proponen los diferentes manuales.

único manual, los comentarios y el análisis los hemos realizado del conjunto de las cuatro ETAPAS que configuran el nivel B1 y que aparecen representadas en el gráfico general de la obra.

Después de haber aplicado la plantilla de análisis los resultados obtenidos son los siguientes:

Gráfico Etapa 6 Manual 4

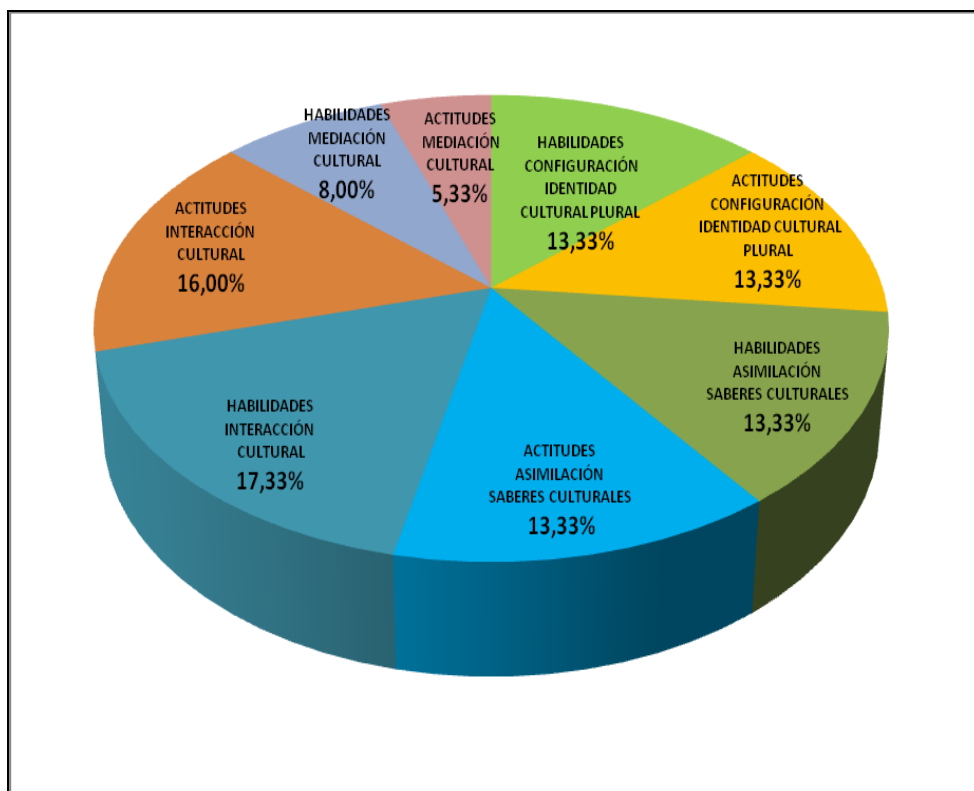


Gráfico Etapa 7 Manual 4

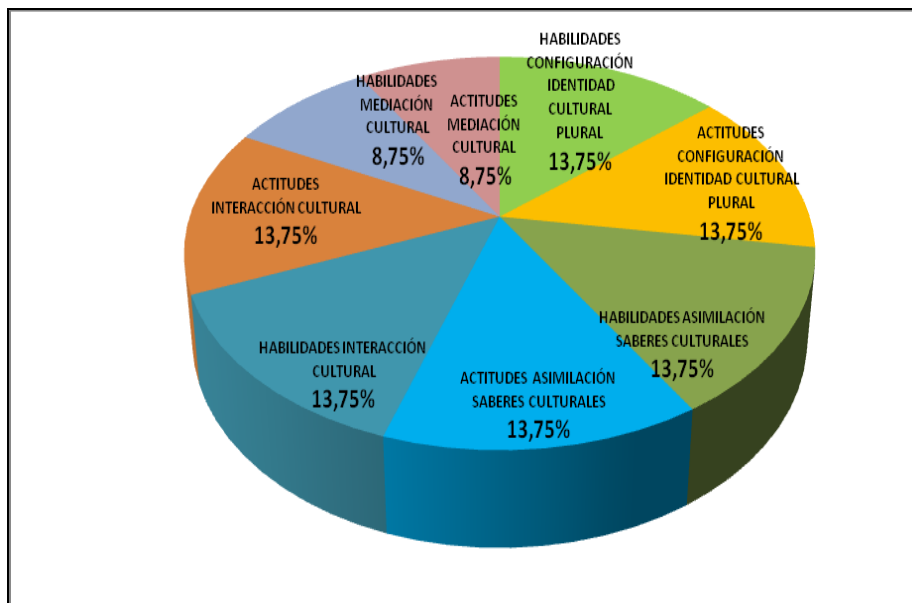


Gráfico Etapa 8 Manual 4

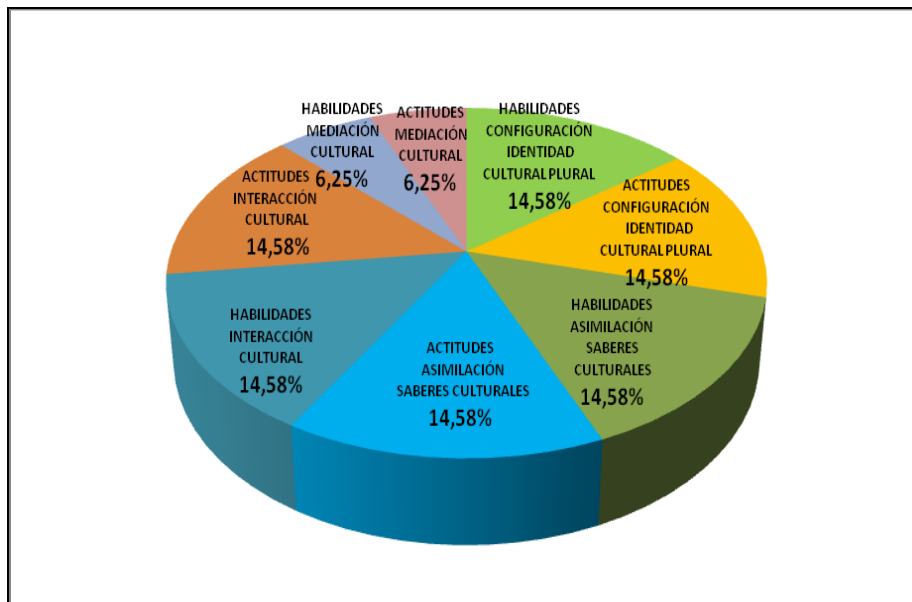


Gráfico Etapa 9 Manual 4

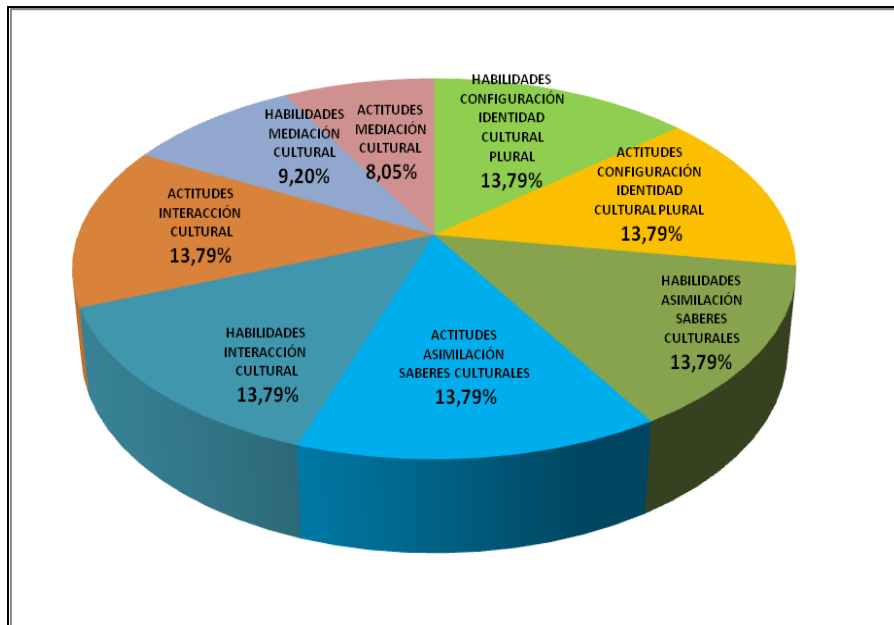
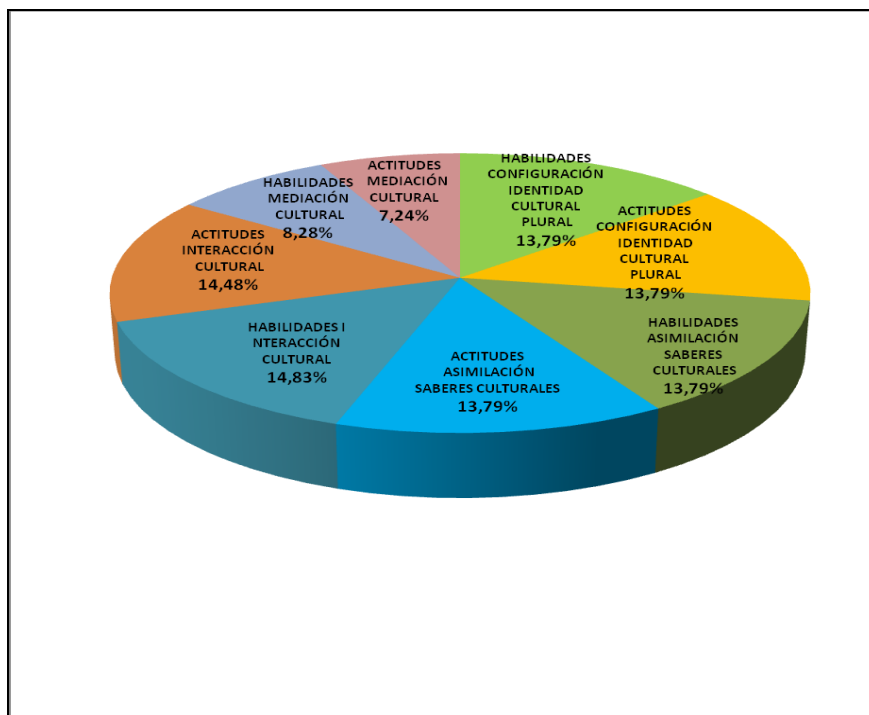


Gráfico General Manual 4




1 La gráfica conjunta nos demuestra la clara inclinación del manual por las actividades que promueven las habilidades y las actitudes de interacción que representan un 28,96% del total. A lo largo de las cuatro ETAPAS encontramos gran cantidad de ejercicios donde se le pide al alumno que interactúe en pareja o en grupo y, que el resultado de esa interacción, sirva para realizar alguna tarea individual o común. De este modo, muchos de los puntos que configuran las habilidades y las actitudes que pertenecen a este grupo quedan cubiertos. En concreto, el alumno planifica, contacta y evalúa en la primera fase para, acto seguido, pasar a desarrollar actitudes hacia la disposición favorable y la tolerancia a la ambigüedad.

2 A este primer bloque, le siguen muy de cerca el bloque de asimilación y el de configuración que con un 27,58%, respectivamente, completan más de la mitad de la gráfica. Los ejercicios que pertenecen a estos bloques son los encargados de informar sobre los productos culturales de la C2. El mero hecho de presentar estos acontecimientos y trabajar con ellos despierta en el estudiante modos de pensar y de actuar desconocidos hasta ese momento. El alumno, sirviéndose de las diferencias culturales que van apareciendo durante el desarrollo de las actividades, va tomando conciencia de su propia cultura. Se aproxima cada vez más a la C2 y, durante este acercamiento, desarrolla actitudes de apertura, disposición favorable y va tomando confianza en los recursos propios que va adquiriendo.

3 Por último, tenemos que decir que en *ETAPAS* el bloque de mediación cultural obtiene una escasa representación con un 8,28% y un 7,24% respectivamente. En los manuales en los que la *Mediación Cultural* ha obtenido una baja participación, se observa que, después de haber presentado el hecho cultural o sociocultural y de poner a trabajar a los alumnos con él, faltan acciones que conlleven al estudiante a concienciarlo sobre la necesidad de mediar; a reformular enunciados que pueden generar malentendidos o conflictos, poner énfasis en las afinidades de la C1 con respecto a la C2, etc. Así como ejercicios que potencien la disposición favorable y flexible.

En su declaración de intenciones, el Equipo Entinema abogaba por una enseñanza dinámica, activa, constructiva y significativa. Los resultados que acabamos de ofrecer así lo demuestran. Hemos tenido la ocasión de comprobar que, aunque con algunos matices susceptibles de mejora, este manual desarrolla la capacidad de análisis del alumno en lo que se refiere a las habilidades y actitudes interculturales.

6.5.5 MANUAL 5

	
FICHA TÉCNICA:	
TÍTULO DEL MANUAL:	Vía Rápida. Curso intensivo de español. Libro del alumno. Nivel A1- B1
AUTOR/ES:	M ^a Cecilia Ainciburu, Virtudes González Rodríguez, Alejandra Navas Méndez, Elisabeth Tayefeh, Graciela Vázquez
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:	2011, Barcelona
EDITORIAL:	Difusión
NUMERO DE UNIDADES Y HORAS LECTIVAS QUE ABARCA:	Quince unidades (8 = A1-A2 y 7 =B1) 120 -140 horas

Vía Rápida está diseñado para abarcar los niveles A1, A2 Y B1 del MCER. Nuestro análisis corresponde únicamente a las unidades que corresponden al nivel B1. Estas unidades van desde la nueve hasta la quince.

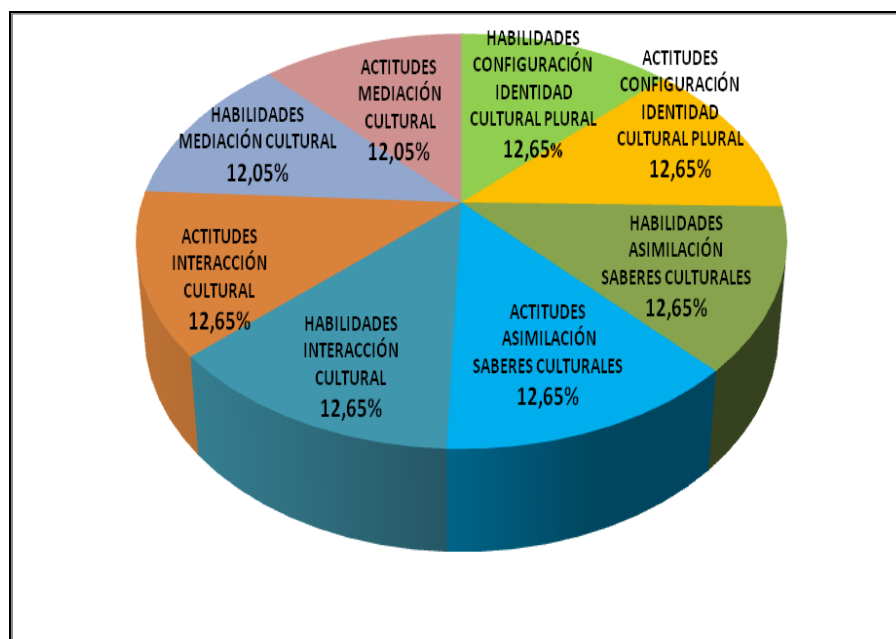
Lo primero que observamos al abrir las primeras páginas de este manual es la cantidad de ejercicios, tareas, actividades, acciones, etc. que desarrollan la consciencia intercultural propuesta por el MCER. Son varias las

técnicas seguidas para obtener este exitoso resultado. Algunas de las más destacadas son las siguientes:

- I. Recuadros de recursos lingüísticos y recuadros de estrategias cuya misión consiste en ayudar al alumno en el desarrollo de las actividades y proporcionarle estrategias de aprendizaje.
- II. Diferentes secciones con distintos objetivos entre las que destacan: *equivocarse es de sabios*, *el juego de Vía Rápida* o *¿cómo se pronuncia? ¿cómo se escribe?* Todos estos apartados están concebidos con la idea de desarrollar la autonomía del alumno actuando siempre en parejas, en pequeños grupos o con el conjunto de la clase.
- III. Una acertada elección del contenido de las actividades y de la forma de trabajarlas. Contenido que trabaja conocimientos y sentimientos universales como los problemas del medio ambiente, la felicidad, la cultura, el tiempo libre, el amor, etc. Forma de proceder con las actividades que desarrolla a la perfección los cuatro bloques en los que se dividen los procedimientos para desarrollar las habilidades y las actitudes interculturales.

El resultado de aplicar la plantilla de observación a este manual podemos apreciarlo en la siguiente gráfica:

Gráfico Manual 5



1 La gráfica nos muestra que las actividades propuestas a lo largo de las siete unidades de que consta la parte que corresponde al nivel B1, desarrollan prácticamente de forma igual los cuatro bloques. A cada uno de ellos le corresponde un 25,3%, salvo al bloque de mediación cultural que le corresponde un 24,10%; la diferencia no es relevante. Este último dato se debe al hecho de que, en algunos ejercicios, no está clara la promoción hacia la mediación o la disposición favorable y flexible en la intervención cultural.

2 Los ejercicios de este manual están muy equilibrados en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales. La planificación de una buena parte de ellos les hace aparecer en las ocho variables observadas. En todas las unidades, el valor predominante es abundante (3), lo que significa que aparece cuatro o más veces el mismo descriptor y sólo en dos ocasiones aparece el valor muchas veces (2); mientras que los valores, rara vez (1) y no (0) están ausentes.

3 Las técnicas utilizadas para obtener este buen resultado quedan reflejadas en el hecho de que todos los porcentajes de las variables aparecen por encima del 12,00%.

Nos gustaría terminar este análisis confirmando las declaraciones de intenciones que hemos recogido al inicio y en donde los autores decían que *Vía Rápida* está basado en el MCER y en el PCIC. Añadir además que se trata de un libro donde la multiculturalidad está muy presente. No sería muy arriesgado decir, que quizás sea éste el factor que permita el desarrollo de todas y cada una de las habilidades y actitudes que configuran la consciencia intercultural.

6.5.6 MANUAL 6

FICHA TÉCNICA	
TÍTULO DEL MANUAL:	Agencia ELE 3. Nivel B1.1
AUTOR/ES:	Claudia Fernández (coordinadora pedagógica), Javier Lahuerta, Ivonne Lerner, Juana Sanmartín, Cristina Moreno, Begoña Montmany (asesora pedagógica)
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:	2011, Madrid
EDITORIAL:	SGEL
NUMERO DE UNIDADES:	Ocho unidades



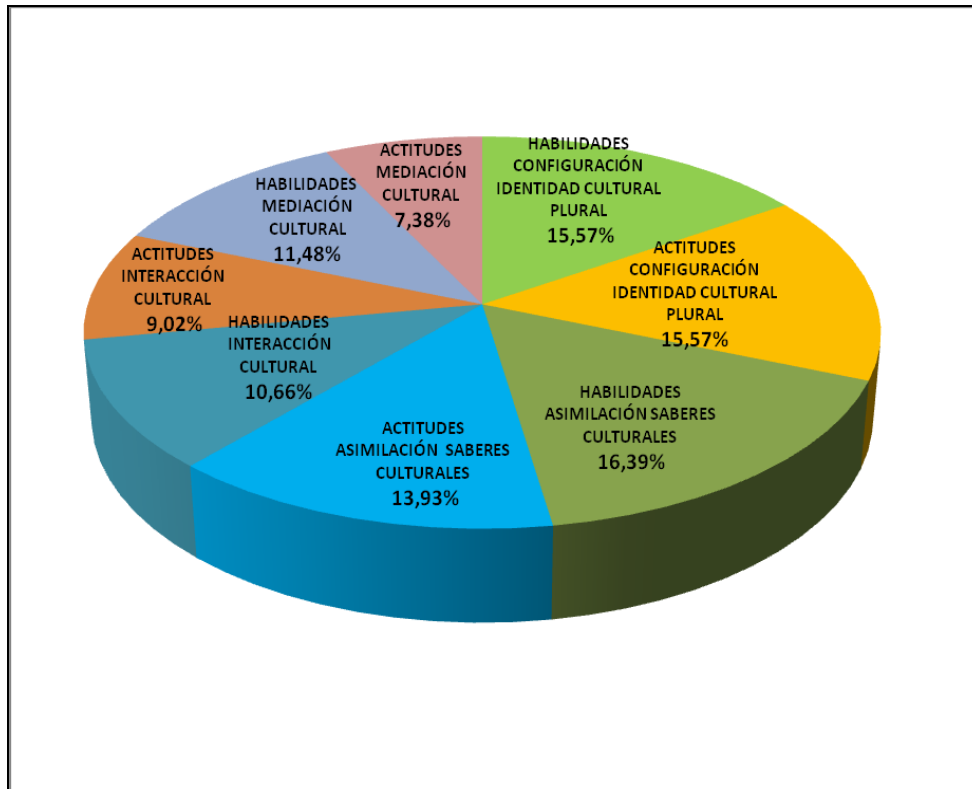
Agencia ELE 3 se presenta dividido en ocho unidades a lo largo de las cuales se van sucediendo diferentes actividades con contenido diverso sobre España y otros países hispánicos. En sus actividades, que presentan tareas contextualizadas en entornos socioculturales, se pueden encontrar testimonios de personas y fenómenos culturales y socioculturales referentes a países hispanohablantes como Costa Rica, México, Argentina, etc.

Son de resaltar los apartados titulados *línea directa* y ConTextos que figuran al final de cada unidad y en la parte final del manual respectivamente. En el primero de ellos, se incita al alumno a realizar una reflexión, unas veces sobre cómo desarrollar estrategias de aprendizaje y de comunicación de la lengua y otras, sobre fenómenos culturales y socioculturales propios de culturas hispánicas. En el segundo, tal y como su propio nombre indica, se trabaja con textos. Algunos, al igual que en la sección anterior, sirven para desarrollar estrategias de aprendizaje de contenidos lingüísticos, otros, como por ejemplo los textos de las lecciones 2 y 7, dan cuenta de elementos culturales y socioculturales españoles.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que este manual desarrolla la conciencia intercultural señalada por el MCER. Por medio de la observación y reflexión sobre distintas referencias culturales, el alumno va adquiriendo el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre su cultura y la cultura de España, junto con la de otros países hispanoamericanos.

Una vez aplicada la plantilla de análisis, los datos obtenidos aparecen reflejados en el siguiente gráfico:

Gráfico Manual 6



Por lo que respecta al desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales el gráfico anterior nos arroja los siguientes datos:

1 Las actividades que desarrollan las habilidades para la asimilación de los saberes culturales son las que aparecen con más frecuencia a lo largo del manual, con un 16,39%. Se trabajan por medio de la comparación y busca los puntos de unión y de desunión en conceptos y significados con la cultura de origen. A estas les siguen las habilidades y las actitudes para la configuración de una identidad cultural plural, con un 15,57%, respectivamente. Utilizan la autoobservación y el uso consciente y voluntario de conocimientos para identificar diferencias culturales. Asimismo, la curiosidad unida a un interés

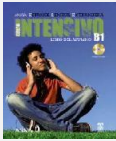
manifiesto hacia los miembros y los aspectos culturales presentes en la cultura de estudio, implica actitudes para la configuración de este tipo de identidad.

2 Por su parte, las actitudes de mediación cultural tienen escasa representación, un 7,38%. Ello es debido a que resulta difícil determinar si las actividades propuestas promueven actitudes de demostración, aceptación, tolerancia, etc. referentes a esta categoría.

3 Como ya hemos dicho anteriormente, el hecho de que los contenidos culturales aparezcan ligados al aprendizaje de contenidos lingüísticos, no da mucho juego a una posible intervención cultural, impidiendo así la posibilidad de desarrollar habilidades y actitudes de los bloques de interacción y mediación cultural. Por consiguiente, la parte referente a los bloques de configuración y de asimilación, con un 61,46%, queda por delante de los otros dos, cuyo porcentaje es de un 38,54%.

Para finalizar, tenemos que decir que, efectivamente, este manual adopta las premisas del MCER y recoge las propuestas del PCIC tal y como aseguran sus autores en la presentación.

6.5.7 MANUAL 7

FICHA TÉCNICA		
TÍTULO DEL MANUAL:	Intensivo. Libro del alumno. Nivel B1	
AUTOR/ES:	M ^a Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, M ^a Jesús Torrens Álvarez, Clara Alarcón Pérez	
FECHA Y LUGAR DE PUBLICACIÓN:	2011, Madrid	
EDITORIAL:	Anaya ELE	
NUMERO DE UNIDADES Y HORAS LECTIVAS QUE ABARCA:	DIEZ UNIDADES	

Diseñado para aquellos estudiantes que quieren aprender o mejorar el español en un breve espacio de tiempo, la novedad que introduce *Anaya ELE Intensivo* es que también va dirigido al aprendizaje autónomo del alumno¹⁵¹.

La programación está compuesta por cuatro apartados: funciones, gramática, léxico y escritura/fonética. Echamos en falta algún apartado específico donde se traten los elementos culturales y socioculturales.

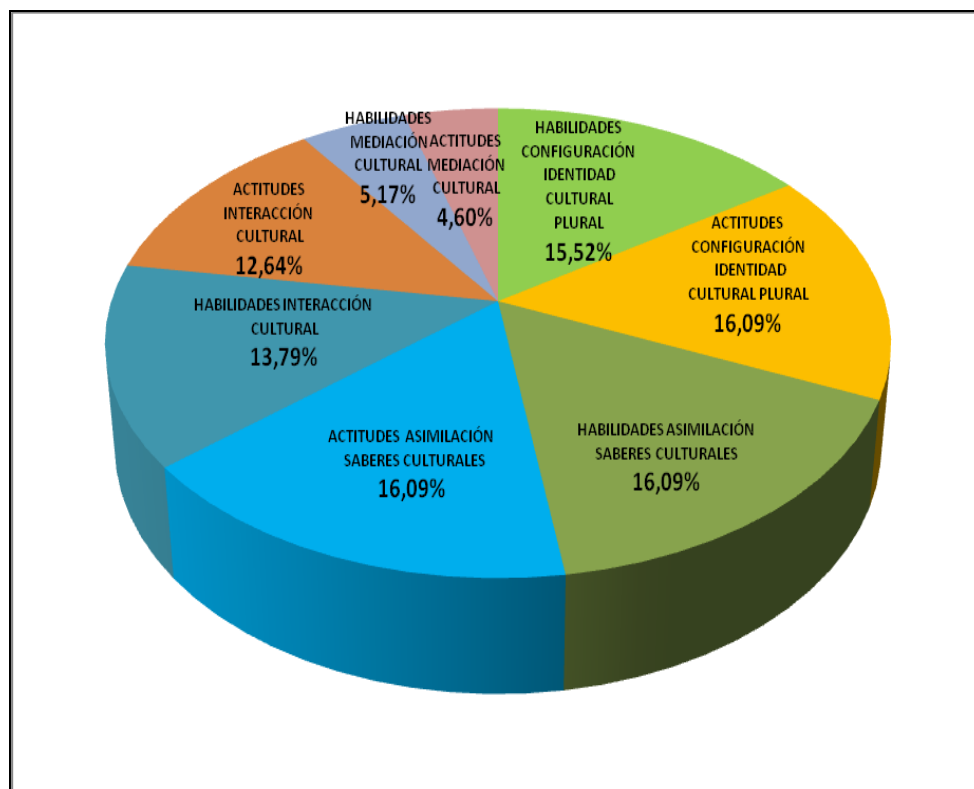
Al final de la unidad uno y de la unidad diez aparecen sendas tareas de meditación sobre el portafolio lingüístico del alumno y sobre la forma de aprender. Sin embargo, hemos observado que no hay una continuidad de este tipo de reflexiones que ayudan al alumno a detenerse y a recapacitar sobre lo aprendido y sobre la manera de hacerlo.

¹⁵¹ Sin embargo, en todas las lecciones se proponen actividades en parejas y en grupo.

En su mayoría, los ejercicios y las actividades de este manual poseen una carga cultural o sociocultural asociada a la adquisición de competencias lingüísticas. No son muy numerosas las ocasiones en las que se pide al alumno una mayor implicación para interactuar, resolver o mediar en encuentros interculturales. De este modo, las habilidades y las actitudes propias de la interacción y de la mediación cultural no disponen de contextos donde poder desarrollarse.

Después de haber aplicado la plantilla de análisis los resultados obtenidos son los siguientes:

Gráfico Manual 7



1 En este último manual, tal y como viene siendo la tónica general en los libros donde los contenidos culturales y socioculturales se desarrollan en función de los objetivos lingüísticos que se quieren alcanzar, los bloques de habilidades y actitudes de configuración y de asimilación aparecen en primer lugar; sus valores son de un 16,09% y un 15,52%.

2 Por su parte, las habilidades para la interacción cultural vienen representadas con un 13,79% y las actitudes de este mismo bloque con un 12,64%; la diferencia que existe entre ellos es de un 1,15% y tiene la siguiente explicación: la realización de algunos de los ejercicios propuestos invita a los alumnos a intervenir y a adaptarse a situaciones interculturales pero no va más lejos. Por ello, en estos ejercicios no se fomenta la creación de oportunidades donde experimentar diferentes comportamientos sociales o el análisis de la conducta de los interlocutores que afecta al comportamiento. No obstante, en el total de la gráfica este bloque obtiene una considerable participación con un 26,43%.

3 Por último, el bloque de la mediación cultural obtiene un porcentaje poco significativo en el conjunto de la gráfica; un 5,17% y un 4,60% respectivamente. Esta baja participación de los elementos que desarrollan las habilidades y las actitudes de este bloque viene marcada por dos aspectos:

- a) el manual hace hincapié en el desarrollo de la mayoría de los componentes de la lengua: gramatical, pragmático-discursivo, nocional y de aprendizaje;
- b) sin embargo, el otro componente, el cultural, recibe una explotación incompleta.

Por lo que respecta a la declaración de intenciones por parte de los autores y que señalábamos más arriba, se observa que, efectivamente, *Anaya ELE Intensivo* sigue las pautas y las recomendaciones del MCER y la progresión de contenidos propuesta por el PCIC. Así pues, la conciencia intercultural aparece tratada y trabajada. No obstante, pensamos que la

explotación didáctica podría mejorar con la introducción de contenidos más multiculturales.

6.6 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MANUALES

El análisis que se ha desarrollado sobre los siete manuales, ha permitido esclarecer algunos aspectos con respecto a las siguientes inquietudes:

1. Conocer si los manuales publicados por las editoriales más significativas en el campo de ELE, a partir de la publicación del PCIC, contemplan y trabajan las líneas señaladas por el MCER para el desarrollo de la consciencia intercultural.
2. Saber si estos manuales trabajan tanto las habilidades como las actitudes interculturales recogidas en el inventario correspondiente del PCIC.
3. Profundizar en cada uno de los cuatro bloques de que consta el inventario para comprobar la medida en la que éstos aparecen en los manuales analizados.

Se verifica que los manuales analizados sí trabajan lo expuesto en el MCER para ocuparse de la interculturalidad. Otro aspecto que se verifica es que en todos los manuales está presente, en mayor o menor medida, la explotación didáctica tendente a desplegar los componentes de cada uno de los cuatro bloques de que consta el IHA del PCIC. Tras el análisis, se comprueba la existencia de dos tipos de manuales: por un lado, aquellos en los que es evidente que los contenidos culturales y socioculturales hacen su aparición para conseguir una mayor competencia lingüística; por otro, los que utilizan los elementos culturales y socioculturales para conseguir el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno sin olvidarse de la competencia

lingüística. A todos ellos les une el considerar al alumno como sujeto de aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades y sus expectativas de aprendizaje.

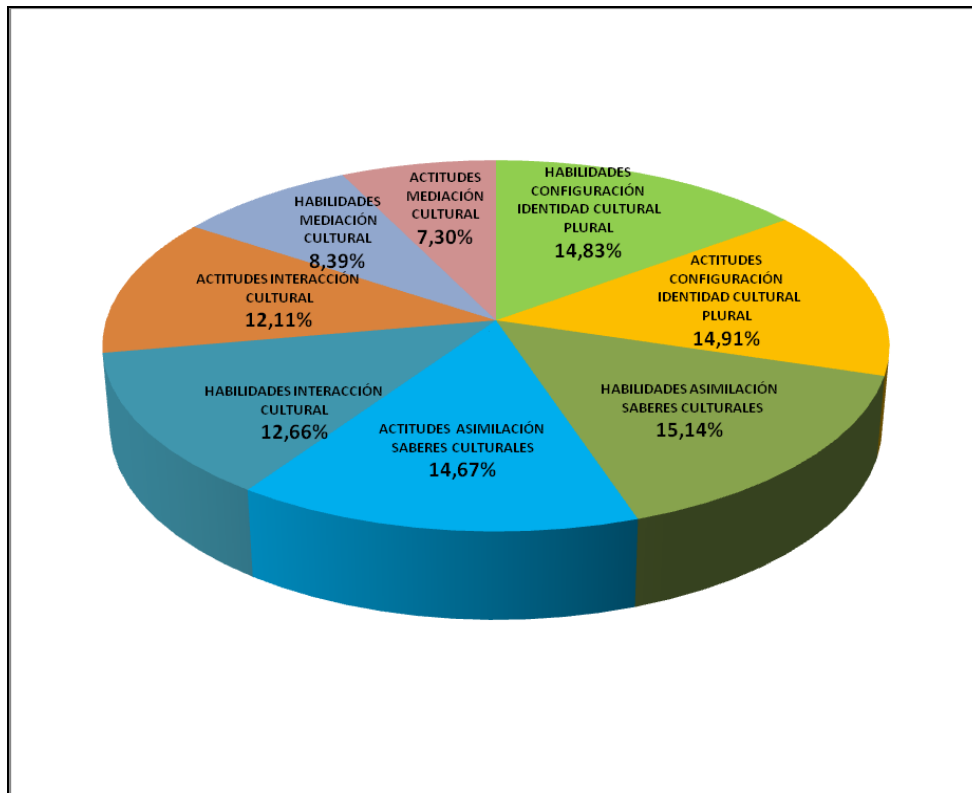
Nos ha resultado grato comprobar la novedad que han introducido algunos manuales por medio de una explotación didáctica, que tiene muy presente el bagaje cultural que aporta el alumno y que pretende, partiendo de materiales que trabajan un amplio abanico de culturas, fortalecer la competencia pluricultural del estudiante.

Los resultados del análisis de las conclusiones son los siguientes:

Plantilla de todos los manuales

	MANUAL 1	MANUAL 2	MANUAL 3	MANUAL 4	MANUAL 5	MANUAL 6	MANUAL 7	TOTAL	PORCENTAJE
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	24	24	36	40	21	19	27	191	14,83%
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	24	24	36	40	21	19	28	192	14,91%
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	26	24	36	40	21	20	28	195	15,14%
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	23	24	36	40	21	17	28	189	14,67%
HABILIDADES INTERACCIÓN CULTURAL	16	16	30	43	21	13	24	163	12,66%
ACTITUDES INTERACCIÓN CULTURAL	14	16	30	42	21	11	22	156	12,11%
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	9	11	21	24	20	14	9	108	8,39%
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	9	6	21	21	20	9	8	94	7,30%

Gráfica de todos los manuales



1 La variable de habilidades para la asimilación de saberes culturales con un 15,14%, ocupa el primer lugar de la tabla. Compuesta por la conciencia de la propia identidad cultural, la percepción de diferencias culturales, la aproximación cultural, el reconocimiento de la diversidad cultural y la adaptación, integración (voluntaria), elementos todos ellos presentes en la mayoría de las actividades interculturales.

2 La variable de actitudes para la configuración de una identidad cultural plural ocupa el segundo lugar, con un 14,91%. Esta categoría está formada por: la empatía, la curiosidad, la apertura, la disposición favorable, el distanciamiento, la relativización, la tolerancia a la ambigüedad y la regulación de los factores afectivos.

3 A las dos variables anteriores les siguen, con un 14,83%, las habilidades para la configuración de una identidad cultural plural y las actitudes

para la asimilación de los saberes culturales con un 14,67. La diferencia entre el valor mayor y el menor es mínima; un 0,47%. La lectura que hacemos de estos resultados es que la configuración y la asimilación se desarrollan de forma paralela. Cuando observamos una actividad en la que el estudiante descubre nuevos referentes culturales y nuevos comportamientos socioculturales, por regla general, este ejercicio contribuye a dotar al estudiante de habilidades y de actitudes propias de este bloque. Al mismo tiempo, configura en él una identidad cultural plural por medio de la autoobservación y el acercamiento positivo a la nueva cultura. Sin embargo, el carácter meramente informativo de parte de estas tareas da como resultado que esta variable se sitúe en la última posición de las cuatro en cuestión.

4 Las variables de la interacción cultural ocupan la tercera posición en cuanto a porcentaje, con un 12,66% las habilidades, y un 12,11% las actitudes. La distancia entre este bloque y sus predecesores es de aproximadamente un 5%, que también se justifica por el elevado número de ejercicios, cuya misión es la de informa al alumno de hechos culturales o socioculturales. En la primera categoría de este bloque hemos podido observar ejercicios donde es necesaria una planificación de la situación por parte del alumno. Un análisis de la situación, teniendo en cuenta los participantes, el contexto, las condiciones, etc. En la segunda categoría hemos tratado de descubrir actitudes de empatía, curiosidad, disposición favorable, tolerancia a la ambigüedad, etc. aunque muchas veces han sido difícil de detectar; de ahí que esta variable difiera de la de habilidades en un 0,59%.

5 La última posición de la tabla está formada por el bloque de mediación cultural, donde la presencia de las habilidades viene avalada con un 8,39% y las actitudes en un 7,30%. Al ser la mediación un elemento presente especialmente durante el desarrollo de la competencia pragmático-discursiva, Interpretar la presencia de las variables que pueden precisar de la mediación durante las vivencias interculturales o reflexiones tendentes a una evaluación y control de los elementos que componen esta categoría, por citar algunos, resulta una tarea bastante complicada. También resulta complicado descubrir

actitudes como el esfuerzo de interpretación del mensaje del interlocutor o la neutralización del impacto de las opiniones y reacciones negativas o críticas en las tareas propuestas en los manuales. Además, el hecho de que la mayoría de los manuales utilicen únicamente las culturas de España y de los países hispanohablantes para trabajar la interculturalidad (culturas que, en la mayoría de los casos el alumno desconoce) no incita al diálogo intercultural.

Con todo, tenemos que decir que se ha realizado un gran avance en el tratamiento de la cultura en los manuales de ELE. La aparición del MCER y del PCIC ha hecho que los libros de *última generación* recojan formas muy diversas de comprender la nueva cultura. El estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, se tiene en cuenta sus experiencias culturales previas y se le enseña a tener en consideración todas las culturas presentes en el aula por igual.

Hubiera sido deseable encontrarnos con un panorama mucho más intercultural en donde la mayoría de las actividades, ejercicios y tareas propuestas hicieran hincapié en la necesidad de desarrollar habilidades y actitudes para interactuar y para mediar en las vivencias interculturales. Esto no ha sido así y la razón la podemos encontrar en la escasez de ejercicios con contenidos relativos a otros países hispanohablantes y a otras culturas diferentes a las de España. Esta ausencia dificulta el trabajo pedagógico de darle un sentido intercultural a los ejercicios realizados en el aula. Si incluyéramos más elementos culturales y socioculturales pertenecientes a otras culturas, el alumno extranjero se vería más identificado con el material que se usa en clase, lo sentiría más cercano a su realidad y por lo tanto el aprendizaje de la nueva lengua le resultaría más fácil de asimilar. Para comprobar la veracidad de estas afirmaciones, en el siguiente capítulo vamos a realizar una propuesta que permita trabajar la interculturalidad en los estudiantes de español sinohablantes. Para ello utilizaremos componentes culturales y socioculturales de la cultura china y demostraremos que, de este modo, el alumno se siente más cómodo a la hora de afrontar el estudio del español.

Como dice el PCIC (2006:447-469), trataremos de que el estudiante, en sus experiencias interculturales, active los distintos factores de: conocimiento e integración de otras culturas, su conciencia intercultural, las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, la orientación de sus motivaciones, creencias, valores, etc., hacia la empatía, la apertura, la atenuación de emociones negativas y también la capacidad de incrementar progresiva e indefinidamente su capital de conocimientos, destrezas y actitudes, partiendo de su participación reflexiva en las tareas que requieran las experiencias interculturales en las que participe.

**PROPUESTA
DIDÁCTICA:
ACTIVIDADES PARA
DESARROLLAR LA
COMPETENCIA
INTERCULTURAL EN
EL ALUMNADO
SINOHABLANTE EN
INMERSIÓN**

Este capítulo parte de los resultados obtenidos del análisis de manuales realizado en el capítulo anterior. A lo largo de ese examen hemos ido recogiendo toda una serie de datos que ahora utilizamos en nuestra propuesta didáctica (PD). Al mismo tiempo, la información vertida en los capítulos dos, tres, cuatro y cinco también nos ha servido de fuente para la realización de este capítulo.

La idea surge de nuestra propia concepción sobre cómo trabajar la interculturalidad aplicada a diferentes culturas. Para ello, hemos seleccionado y trabajado con algunos de los temas culturales y socioculturales aparecidos en el corpus trabajado. Las fuentes de las que proceden estos temas son los IRC y ISYCS del PCIC y los destinatarios son estudiantes del nivel B1 del MCER en un programa de inmersión total. Simultáneamente, sirviéndonos de la lingüística contrastiva, realizamos un análisis comparativo de una serie de conocimientos comunes propios de las culturas de España y de China. El resultado final es una forma novedosa de trabajar los contenidos culturales y socioculturales que persigue desarrollar las habilidades y las actitudes interculturales en alumnos sinohablantes en situación de inmersión total.

7.1 JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

De acuerdo con lo expuesto en el diccionario del Centro Virtual Cervantes¹⁵², los materiales curriculares se conciben para desempeñar diferentes funciones: cumplir con los objetivos de aprendizaje, satisfacer las necesidades de los alumnos y fortalecer los procesos mentales o el medio social en que se usan. De esta forma, podemos hablar de materiales didácticos más o menos adecuados a la propuesta docente que se persigue desarrollar. Los principales requisitos que debe cumplir son los siguientes:

- a. Que posea coherencia con el proyecto educativo en donde se tiene en consideración la metodología que utiliza en clase, los objetivos, los contenidos y los procedimientos.
- b. Que se adecúe a las necesidades de los estudiantes y al contexto de aprendizaje.
- c. Que sea significativo, de tal forma que utilice los conocimientos, intereses y valores de los aprendientes.
- d. Que impulse la autonomía de la enseñanza y del aprendizaje.
- e. Que sea flexible y adaptable.
- f. Que sea un material equilibrado a la hora de tratar distintos contenidos curriculares.
- g. Que contenga una gradación del aprendizaje.
- h. Que sea auténtico.
- i. Que esté contextualizado.
- j. Que sea claro con las instrucciones.

¹⁵² Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm

Teniendo en cuenta lo anterior, para nuestra PD hemos considerado diversos aspectos que pasamos a detallar:

1. La hemos enmarcado en un contexto de inmersión total. Pretendemos cubrir el vacío de manuales en donde la explotación didáctica de los ejercicios tenga en cuenta la idiosincrasia de diferentes culturas. Nosotros nos centramos en la cultural china. No obstante, nuestra propuesta es extrapolable a otras culturas.
2. Existen en el mercado español manuales cuyas actividades han sido concebidas desde el análisis de contrastes fonológico o morfosintáctico pero no pragmático. En este sentido, pretendemos ocupar este hueco.
3. Creamos diferentes actividades y ejercicios partiendo desde nuestra propia concepción sobre la manera de trabajar la interculturalidad. El objetivo perseguido es el tratamiento de una serie de temas culturales y socioculturales teniendo en cuenta la cultura china.
4. Ofrecemos una muestra completa y específica sobre tres de los temas seleccionados, de forma que sirva como modelo para el posterior desarrollo del resto de temas.
5. En las conclusiones del análisis del corpus, hemos destacado la ausencia de actividades que promueven la mediación cultural. En consecuencia, todas nuestras actividades ofrecen diferentes alternativas para trabajar esta parte de la interculturalidad.
6. En todos los ejercicios están presentes diversos aspectos de los conocimientos comunes de la cultura china. Nuestra idea es acercar la realidad de las culturas españolas tendiendo un puente entre la cultura de origen y la cultura meta. El objetivo es “suavizar” la entrada del estudiante en esta nueva cultura; que sienta la materia cercana aunque ésta no pertenezca a su mundo.

7. Hemos tenido en cuenta que las actividades seleccionadas queden dentro de los cuatro ámbitos que recoge el MCER: público, personal, profesional y académico.
8. Los materiales didácticos creados los hemos situado a lo largo de varias unidades didácticas. Todas ellas pertenecen al nivel B1 del MCER.
9. El análisis efectuado en el capítulo cuatro sobre la metodología utilizada en China nos ha servido de punto de partida. Por esta razón, ofrecemos a nuestros estudiantes sinohablantes una nueva dimensión de la enseñanza de idiomas en la que el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y estudia la lengua con el fin último de comunicarse.
10. En el capítulo cinco ya analizamos algunas dificultades culturales entre la cultura china y la española. En consonancia con ello, en este capítulo ofrecemos posibles explotaciones didácticas de éstos y otros temas culturales y socioculturales.
11. Utilizamos en nuestra explotación los diferentes elementos que configuran una buena competencia intercultural asegurándonos de este modo el éxito de nuestra propuesta. Estos componentes son: la competencia pluricultural inherente al alumno y la idea de que todo acto comunicativo es intercultural y multicultural.

En definitiva, mostramos un material didáctico que cumple con todos los requisitos y que tiene en consideración tres puntos importantes: el hecho de que el aprendizaje se realiza en inmersión total, de que el material está específicamente adaptado a sinohablantes y la consideración de las características propias inherentes al estudiante sinohablante.

7.2 OBJETIVOS PERSEGUIDOS

Los objetivos que han determinado la elaboración de la PD que se presenta en el apartado 7.9 son los siguientes:

- I. Trabajar las habilidades y las actitudes del estudiante para que adquiera una buena competencia intercultural durante su estancia en nuestro país.
- II. Ayudar a promover la autonomía intercultural de los alumnos.
- III. Acercar a los sinohablantes a las culturas de España desde una perspectiva intercultural utilizando para ello los conocimientos comunes de su propia cultura.
- IV. Ofrecer una nueva técnica de trabajo que, basada en un análisis contrastivo cultural, permita adaptar el material intercultural publicado de acuerdo a las directrices del MCER y al PCIC y adecuarlo a nuestro alumnado.

7.3 LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA DEL MCER Y LOS NRE DEL PCIC. EL NIVEL B1

Nuestra PD la hemos enmarcado en el nivel B1 del MCER que determina los siguientes niveles:

A		B		C	
Usuario básico		Usuario Independiente		Usuario independiente	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
(Acceso)	(Plataforma)	(Umbral)	(Avanzado)	(D.O.E)	(Maestría)

En esta progresión se distinguen tres grandes etapas¹⁵³, cada una de ellas subdividida en dos niveles. En la etapa A, niveles A1 y A2, se supone un usuario básico que dispone de un repertorio limitado y para situaciones comunicativas muy corrientes; en la etapa B, niveles B1 y B2, se describe a un usuario con un poco más de dominio y una mayor independencia, de manera que es capaz de defenderse ante un mayor número de situaciones comunicativas; y, por último, en la etapa C, niveles C1 y C2, se supone un usuario preparado para afrontar tareas complejas de trabajo y estudio, así como capaz de producir y comprender los más complejos géneros discursivos.

Cuadro descriptivo de los Niveles Comunes de Referencia del MCER

NIVEL	SUBNIVEL	DESCRIPCIÓN
A = Usuario Básico	A1 (Plataforma)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Acceso)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

¹⁵³ Las etapas suelen ser definidas como la dimensión vertical del MCER y son las que se recogen en el Portfolio Europeo de las Lenguas. Disponible en:

<http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=ce4>.

B = Usuario Independiente.	B1 (Umbral)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Avanzado)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C = Usuario Competente	C1 (Dominio Operativo Eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

En consecuencia, si estas etapas y niveles son definidos como la dimensión vertical del MCER, se supone que su dimensión horizontal estará constituida por los conceptos de actividades, competencias y estrategias. Se trata, pues, de la premisa de que la progresión en el aprendizaje se hace fundamentalmente evidente en las actividades de lengua que el aprendiz será capaz de llevar a cabo. De esa forma, se supone que en la realización de dichas actividades se ponen de manifiesto las competencias gramaticales y pragmáticas que ha desarrollado y las estrategias comunicativas que es capaz de poner en marcha.

Tras el establecimiento de los niveles de referencia por el MCER, se llevó a cabo su impulsión y concreción sobre las diferentes lenguas europeas. En ese sentido, la lengua española se ha destacado por ser la primera en cobrar ventaja con el lanzamiento de los tres volúmenes del PCIC, acabados a finales de enero de 2007. En esta obra, se fijan y se desarrollan los NRE, constituyéndose, así, en un pilar primordial para poder planificar y estructurar la enseñanza de la lengua española.

Los niveles se centran en describir el objeto de aprendizaje, es decir, el material que el alumno habrá de manejar en las tres dimensiones en las que él ha de progresar: la de *agente social*, la de *hablante intercultural* y la de *aprendiente autónomo*. Centrándose en cinco componentes: el *gramatical*, el *pragmático-discursivo*, el *nocional*, el *cultural*, y el de *aprendizaje*. Alrededor de ellos se presenta el repertorio de contenidos, distribuido en doce bloques:

- 1) El componente gramatical reúne los contenidos tradicionalmente habituales en la enseñanza de idiomas, salvo el léxico, de que se ocupa, exclusivamente, el componente nocional.
- 2) El componente pragmático-discursivo consiste en la necesidad que tiene el interlocutor de practicar sus conocimientos lingüísticos en la

interacción social corriente, que se compone de funciones comunicativas y de estrategias pragmáticas.

- 3) El componente nocional se compone de una serie de rangos de naturaleza semántico-gramatical a la manera de conceptos descriptivos generales que engloban clases de unidades léxicas, lo que excede el tradicional concepto de vocabulario.
- 4) El componente cultural se ajusta a la ya tradicional idea de que el aprendizaje de una nueva lengua no estará completo si no se concibe como puerta de entrada a una nueva cultura, en un proceso capaz de ampliar la cosmovisión del aprendiz.
- 5) El componente de aprendizaje posibilita los medios para que el estudiante adquiera conciencia de la dirección particular que sigue su propio proceso de aprendizaje y, así, consiga actuar sobre él, controlarlo y darle progresión, no sólo a lo largo del período académico que aprende la lengua, sino también después de ello.

Debido a su distinta naturaleza y a las implicaciones metodológicas que ésta lleva aparejadas, no todos los componentes aparecen descritos del mismo modo en el PCIC. Así, mientras que algunos son presentados con la distinción de seis niveles del MCER, en otros se distinguen sólo tres etapas (aproximación, profundización y consolidación) y otros, por último, son tratados de forma modular, sin distinción de etapas. Todos estos componentes pretenden cubrir las necesidades y objetivos del estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera, capacitándolo para ayudarle a desenvolverse adecuadamente.

De entre todos los niveles que existen, hemos seleccionado el nivel B1 para enmarcar nuestra propuesta. En concreto y para este nivel el PCIC especifica lo siguiente:

1. El alumno como *agente social*:

- 1.1 Lleva a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana.
- 1.2 Participa en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integre.
- 1.3 Se desenvuelve con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad.

2. El alumno como *hablante intercultural*:

- 2.1 Toma conciencia de la diversidad cultural.
- 2.2 Trabaja sobre el papel de las actitudes y de los factores afectivos.
- 2.3 Se ocupa de los referentes culturales.
- 2.4 Identifica, analiza y profundiza sobre las normas y convenciones sociales.
- 2.5 Participa en situaciones interculturales.
- 2.6 Adopta el papel de intermediario cultural.

3. El alumno como *aprendiente autónomo*:

- 3.1 Controla su propio proceso de aprendizaje.
- 3.2 Planifica su aprendizaje.
- 3.3 Gestiona los recursos.
- 3.4 Usa de forma estratégica los procedimientos de aprendizaje.
- 3.5 Controla los factores psicoafectivos.
- 3.6 Cooperación con el grupo.

7.4 EL INVENTARIO DE REFERENTES CULTURALES Y EL INVENTARIO DE SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES DEL PCIC.

Nuestro marco de actuación se circunscribe a lo señalado en los IRC y ISYCS, junto con el IHAI, forman la propuesta sobre contenidos culturales del PCIC. Además, suponen una de las dimensiones del análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación que está en la base del esquema conceptual de los NRE, PCIC (2006: 365).

La forma modular del diseño de estos inventarios nos permite tomar las decisiones de seleccionar, planificar y distribuir en el tiempo el material relacionado con la dimensión cultural y de aprendizaje. El PCIC (2006: 41) señala que los aspectos relacionados con estas dos dimensiones dependen de las características de los alumnos y del entorno social y cultural en el que se desarrolla el currículo; factores que hemos tenido en cuenta a la hora de confeccionar los materiales didácticos.

Otro aspecto que hemos considerado para explotar estos inventarios es que la materia que contienen se presenta en tres fases o estadios: de aproximación, de profundización y de consolidación, lo cual supone una forma de gradación y una ayuda para la presentación de los contenidos. En consonancia con ello, nos hemos valido de esta progresión para situar nuestros materiales a lo largo de las tres fases. Otra cuestión que no podemos olvidar mencionar es que estas fases no se corresponden sistemáticamente con los NRE.

Los criterios para la gradación de los contenidos de estos dos inventarios han sido dos: el mayor o menor grado de universalidad y el mayor o menor grado de accesibilidad tanto en España e Hispanoamérica como en los países de origen de los alumnos, PCIC (2006: 42).

7.4.1 El IRC

De acuerdo con el PCIC (2006:365), este inventario pretende proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del conjunto cultural de una comunidad. La formulación y la descripción de los contenidos se han confeccionado a partir de enunciados de carácter general para que puedan englobar la realidad hispana y de Hispanoamérica.

Además de los conocimientos, este repertorio recoge también creencias, valores, representaciones y símbolos en aquellos casos donde su aprendizaje sea rentable para el aprendizaje de la lengua. Todos estos elementos constituyen las señas de identidad de una comunidad y provocan diferentes sentimientos.

Se presenta en tres fases:

- fase de aproximación que recoge nombres, tendencias, productos, de proyección internacional.
- fase de profundización que recoge aspectos más detallados correspondientes a los siglos XX y XXI.
- fase de consolidación, se incluye una visión histórica general, que presenta hitos fundamentales.

7.4.2 El ISYCS

Según lo expuesto en el PCIC (2006: 399), los contenidos del ISYCS hacen referencia al conocimiento sobre el modo de vida, los aspectos

cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, etc. que existen en una sociedad concreta. Este repertorio se refiere solo a España.

Los saberes se refieren a conocimientos concretos de tipo declarativo y responden a preguntas sobre su naturaleza y organización social. Llevan asociados creencias y valores que informan sobre el efecto que éstos tienen en los miembros de esa sociedad y que están relacionadas con las normas y valores morales compartidos.

Los comportamientos se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción. Se trata de aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas concretos como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse, los comportamientos no verbales, etc., asociados a determinadas situaciones. También se refieren a la forma de expresar sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc.

La mayor o menor necesidad de estos contenidos para los contactos y las interacciones de los estudiantes, ha sido el criterio que se ha seguido para su establecimiento. De este modo, los contenidos se distribuyen como sigue:

- fase de aproximación que recoge los contenidos que tienen relación con temas más cercanos a sus experiencias cotidianas.
- fases de profundización y de consolidación donde los contenidos responden a un análisis más sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales. En estos niveles se presentan aquellos aspectos más relacionados con las implicaciones interculturales relacionadas con hábitos y rituales y con temas que tienen un interés profesional.

7.5 LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA EN SITUACIÓN DE INMERSIÓN TOTAL

El contexto de inmersión total en el que hemos situado nuestra PD, nos exige explicar las características de los elementos más representativos en esta situación de enseñanza-aprendizaje.

Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna o todas las materias del currículo escolar se estudian en una lengua que no es la L1 de los estudiantes. Dentro de los programas de inmersión lingüística, cabe distinguir diferentes tipos: atendiendo al momento de aplicación del programa o atendiendo al grado de inmersión en la L2. Este último grado se subdivide en programas lingüísticos en inmersión total, cuando la L2 es la lengua vehicular dominante en el currículo, y de inmersión parcial, cuando la primera y segunda lengua funcionan de manera alternativa como medio de comunicación en el aula, (Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes¹⁵⁴).

A continuación, vamos a exponer algunas de las características más relevantes del programa de inmersión total:

1. La lengua se presenta contextualizada, lo cual permite al estudiante incorporar a los procesos comunicativos, los conocimientos lingüísticos y culturales que posee.
2. El programa proporciona todos aquellos elementos necesarios para conseguir que los estudiantes sientan la obligación de expresarse y

¹⁵⁴ Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm.

comunicarse únicamente en la lengua objeto de estudio. Por este motivo, todas las actividades que se plantean intentan reflejar la realidad de la vida de la sociedad en la que se está inmerso.

3. La gran variedad de materiales y recursos que se utilizan provienen directamente de la realidad circundante y van encaminados a mejorar la capacidad de comprensión y expresión de los estudiantes.
4. El estudiante tiene la posibilidad de comprobar, en un breve espacio de tiempo y por sí mismo, la efectividad de estos materiales y recursos.
5. Una característica de estos programas es que, lo más habitual es que el alojamiento se lleve a cabo en familias del país de destino o en pisos compartidos con otros estudiantes nativos y no nativos. Situación especialmente propicia para adquirir, desarrollar y consolidar los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos que el estudiante va adquiriendo a lo largo de su estancia.
6. Al estar en contacto permanente con la C2, el nivel de competencia comunicativa e intercultural se desarrolla más rápido. La consecuencia de todo esto es una mayor habilidad para superar los posibles efectos negativos o traumáticos producidos por el choque cultural.
7. Por último, profundizar en el desarrollo personal y cultural del alumno es otra de las características esenciales de este tipo de programas.

7.6 EL ALUMNADO SINOHABLANTE EN INMERSIÓN

De todos es sabido que la mejor forma de aprender una lengua extranjera es estudiando o viviendo en el país donde se habla. Situarse en este contexto específico ayuda al estudiante a desarrollar todos los componentes de la competencia comunicativa: factibilidad, gramaticalidad, el hecho de ser apropiado y el hecho de aparecer en la realidad, Hymes (1972). Durante el

proceso de socialización al que se ve obligado al residir en el país de la lengua objeto de estudio y por medio del desempeño de diferentes papeles sociales, el aprendiz va adquiriendo el conocimiento a medida que pasa el tiempo.

Sin embargo, en el caso de estudiantes sinohablantes, la metodología utilizada para la enseñanza del español en España es muy diferente a la que se realiza en China. Estos alumnos encuentran muchas y diversas dificultades a lo largo de su estancia. Los problemas provienen de los ámbitos principales en los que se mueven: ámbito público-personal y ámbito académico. En ambos, está presente la ideología tradicional china con sus propias características; modos de pensar, ser y actuar que difieren notablemente de la filosofía occidental.

Si nos ceñimos al ámbito académico, algunas de las diferencias más significativas son:

- Las clases se llevan a cabo íntegramente en español.
- Por lo general, el modelo didáctico no realiza contrastes entre la L1 y la L2.
- Los roles asignados a docentes y a alumnos difieren mucho de los utilizados en China.¹⁵⁵
- Los manuales y los materiales se dedican a desarrollar el conocimiento, la comprensión y la utilización del español de forma práctica.
- La evaluación no se limita al conocimiento formal del código lingüístico, sino que también contempla la capacidad comunicativa.

¹⁵⁵ Véase el punto 4.4.2 del presente trabajo.

Además, como señalábamos en el capítulo cuatro del presente trabajo, estos estudiantes vienen con su modelo cultural chino¹⁵⁶ para el aprendizaje de lenguas extranjeras, tan diferente del modelo cultural de occidente. Esta forma de trabajar está dentro de su propia cultura de aprendizaje¹⁵⁷.

Por otra parte, en este tipo de programas, vinculado al ámbito académico aparece el ámbito público-personal. Fuera del aula, los estudiantes sinohablantes se van a encontrar con una sociedad estructurada de forma muy diferente a la suya. Nosotros, a diferencia de ellos, no estamos influenciados por el confucianismo, el taoísmo y el budismo (influencias culturales tradicionales presentes en la sociedad china y en mayor o menor medida en la vida pública y privada).

En conclusión, cuando un estudiante sinohablante decide participar en un programa de inmersión total, su forma de estudiar y su manera de vivir en sociedad sufren un giro considerable respecto a la manera original de concebirlos. Por consiguiente, mostrará a menudo, confusión y extrañeza con respecto a la forma de pensar o de proceder ante situaciones o fenómenos de la vida cotidiana, tanto en el aula como fuera de ella.

7.6.1 El alumnado sinohablante en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada

En el año 1990 comenzamos nuestra labor docente y fue en el 2002 cuando entramos a formar parte de la plantilla del profesorado del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada (CLM). La amplia gama de cursos ELE ofertados, la heterogeneidad de los grupos y el hecho de ser

¹⁵⁶ Véase el punto 4.4.1 del presente trabajo.

¹⁵⁷ Véase el punto 5.3 del presente trabajo.

profesor en este centro, han motivado que lo hayamos seleccionado como centro de trabajo para poner en práctica nuestra propuesta de trabajo.

7.6.1.1 El CLM de la Universidad de Granada

El CLM pertenece a la Red de Centros Asociados del Instituto Cervantes, a la que sólo se pueden incorporar los centros que cumplen las condiciones de calidad establecidas por el Sistema de Acreditación de la Calidad de Centros ELE del Instituto Cervantes; única acreditación de calidad en el ámbito internacional de enseñanza de español como lengua extranjera.

Desde 1992 se imparten, en sus correspondientes secciones, los Cursos de Español para Extranjeros¹⁵⁸: Curso de Estudios Hispánicos (CEH), Curso de Lengua y Cultura Españolas (CLCE), Curso Intensivo de Lengua Española (CILE), Curso de Español como Lengua Extranjera (CELE), Curso Intensivos de Lengua y Cultura Española (CILYC) y los Cursos de Lenguas Extranjeras (inglés, francés, italiano, alemán, árabe, chino, griego moderno, japonés, neerlandés, polaco, portugués, ruso y sueco). La existencia de estas dos secciones hace posible que los estudiantes extranjeros se relacionen con estudiantes españoles y viceversa, estimulándose así el interés por las lenguas y culturas respectivas. Esta convivencia con estudiantes españoles se ve potenciada por la existencia de un servicio de intercambio lingüístico para poder practicar el español fuera de las horas de clase.

La sección de español para extranjeros tiene como principales objetivos la difusión de la lengua y la cultura españolas así como la integración en la ciudad de la comunidad multicultural que llega a Granada.

¹⁵⁸ Debido a la gran variedad de cursos que oferta el CLM no los hemos incluido todos. Nos hemos centrado únicamente en los más representativos de su oferta educativa.

Según los datos publicados por la Universidad de Granada (UGR) en su Memoria Académica, en el curso escolar 2010-2011 el número de alumnos en la sección de Cursos de Español para Extranjeros fue el siguiente:

**Nº de alumnos Cursos de Español para Extranjeros curso escolar
2010-2011**

Nombre del curso	Nº de alumnos
Cursos Intensivos de Lengua Española CILE	1590
Cursos de Estudios Hispánicos CEH	485
Cursos de Lengua y Cultura Españolas CLCE	546
Curso Intensivo de Lengua y Cultura Españolas CILYC	205
Cursos de Español como Lengua Extranjera CELE	1277
Subtotal	4103

Fuente: Secretaría general de la UGR.

El CLM y la Universidad de Granada ponen a disposición de los alumnos diversos medios para facilitar y hacer provechosa su estancia: además del servicio de intercambio lingüístico, también cuenta con el servicio de alojamiento y la organización de visitas y actividades lúdicas, culturales y deportivas.

El profesorado del CLM lo forman profesores universitarios, titulados y especializados en la enseñanza de idiomas y especialistas de los distintos departamentos de la Universidad de Granada.

Entre los servicios con los que cuenta El CLM caben destacar la biblioteca, el aula multimedia la videoteca y el acceso Wifi-campos virtual inalámbrico de la UGR. Servicios todos ellos de libre acceso para los alumnos, donde pueden ampliar sus conocimientos de la lengua que están estudiando, (página web del CLM).

La metodología que se lleva a cabo en el CLM es esencialmente comunicativa. A principios de cada mes se realiza una prueba de nivel¹⁵⁹ obligatoria para determinar el nivel de aquellos alumnos que quieran cursos el CILE¹⁶⁰. Además, conjuntamente con una evaluación continua durante el curso, los estudiantes realizan una prueba de salida al final del mismo para medir su nivel de aprovechamiento¹⁶¹. El número de horas por mes es de 80 (cuatro horas diarias de clases impartidas por dos profesores diferentes) y la asistencia es obligatoria con un mínimo de un 80% de las horas del curso. En la normativa para estos cursos se pide una edad mínima de 16 años y haber superado estudios de grado medio. La media de alumnos por grupo para este tipo de curso suele ser de 12, (página web del CLM).

¹⁵⁹ La Prueba de Nivel consta de 3 partes, y el candidato cuenta con dos horas para realizarla.

En la primera parte (30 minutos) se pretende medir la producción escrita.

En la segunda parte (60 minutos) se trata de medir la comprensión lingüística.

La tercera parte (10 minutos) es una entrevista en la que se mide la expresión oral.

¹⁶⁰ Las explicaciones se refieren únicamente a los cursos de CILE que es donde mayoritariamente se inscriben los estudiantes sinohablantes.

¹⁶¹ Las pruebas de salida comprenden dos partes:

Prueba escrita subdividida en: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y competencia lingüística.

Prueba oral subdividida en: prueba de expresión oral y prueba de interacción oral.

La programación de los cursos de español del CLM se adapta a la descripción de los contenidos del MCER del siguiente modo:

Niveles del CLM y del MCER

CLM	MCER
9 Superior alto C2 8 Superior C1	USUARIO COMPETENTE
7 Avanzado Alto B2.2 6 Avanzado B2.1 5 Intermedio Alto B1.2 4 Intermedio B1.1	USUARIO INDEPENDIENTE
3 Intermedio Bajo A2+ 2 Elemental A2 1 Inicial A1	USUARIO BÁSICO

Fuente: Página web del CLM.

7.6.1.2 Perfil del alumnado sinohablante del CLM

La mayor parte de estos estudiantes que llegan al CLM son adultos a partir de 18 ó 19 años y poseen el diploma de bachiller. Muchos de ellos ya han estudiado en su país durante algunos años una lengua extranjera que por lo general es el inglés¹⁶². Por lo tanto, poseen una experiencia previa en el

¹⁶² Forma parte del examen que da acceso a la Universidad.

aprendizaje de otra lengua indoeuropea, con más semejanzas con el español que el chino. Se trata de alumnos muy motivados, metódicos, disciplinados y que, por lo general, están acostumbrados a dedicar muchas horas al estudio. Hacen siempre sus deberes y pierden muy pocas clases. En resumen, son muy trabajadores y su capacidad de sacrificio y esfuerzo es muy alta.

Cuando llegan al CLM realizan la prueba de nivel y, al día siguiente, se incorporan a los diferentes grupos asignados según el nivel que les corresponda. Lo habitual es que se unan a los grupos de CILE integrados por múltiples nacionalidades y que permanezcan en el centro de tres a cinco meses.

De acuerdo con los datos publicados por la Universidad de Granada en su Memoria Académica, en el curso escolar 2010-2011 la distribución por nacionalidades fue la siguiente:

Nacionalidad de los alumnos de todos los Cursos de Español para Extranjeros. Curso escolar 2010-2011

Nacionalidad	Nº de alumnos	%
Estadounidense	2879	61
Italiana	270	6
Alemana	261	5
Francesa	238	5
Británica	141	3
China	109	2

Todos los universitarios del país, independientemente de la carrera que hayan seleccionado, tienen la obligación de matricularse de cuatro asignaturas cuatrimestrales de inglés como mínimo. Si no pasas los exámenes de inglés, no puedes obtener un título en una universidad china, Méndez (2010:34-35).

Polaca	101	2
Japonesa	69	1
Belga	61	1
Marroquí	61	1
Noruega	48	1
Griega	45	1
Brasileña	41	1
Canadiense	41	1
Finlandesa	39	1
Turca	39	1
Rusa	36	1
Holandesa	35	1
Checa	35	1
Australiana	31	1
Irlandesa	28	1
Austríaca	26	1
Sueca	25	1
Mexicana	25	1
Chilena	22	1
Danesa	20	1
Jordana	20	1
Otros	506	10
TOTAL	5252	

Fuente: Secretaría general de la UGR.

Según esta estadística, es muy probable que en clase nuestros estudiantes sinohablantes coincidan con norteamericanos y con europeos de distintas nacionalidades. Todos ellos están acostumbrados a un tipo de enseñanza comunicativa donde el análisis y la crítica aparecen en el día a día. A este nuevo contexto tan diferente del que proceden habrán de ir habituándose los sinohablantes. En China no se enseña a ser diferente, sino a formar parte del grupo. Los buenos estudiantes son aquellos que hablan poco, hacen sus tareas en silencio y no molestan al profesor, Méndez (2010:61).

7.7 JUSTIFICACIÓN DE NUESTRO ENFOQUE

Ante los problemas de adaptación al grupo y al entorno social por parte de los alumnos sinohablantes, ofrecemos soluciones didácticas encaminadas a llenar este vacío de propuestas.

Nuestra propuesta tiene en cuenta las tres fases o etapas por las que pasa una programación y los pasos necesarios a realizar en cada una de ellas. De este modo tenemos que, en la primera etapa que es la fase de análisis de variables, hemos considerado los siguientes aspectos:

- Análisis de las características de los alumnos (procedencia, estilo de aprendizaje, etc.).
- Expectativas y necesidades de los mismos.
- Análisis de los factores externos al estudiante (en el aula y fuera)

En la fase en la que se definen los componentes y el tipo de programación hemos optado por:

- Encuadrar nuestra propuesta en una programación destinada al nivel B1 y concebida según las directrices del MCER y materializadas en el PCIC.
- Definir nuestros objetivos partiendo de la conducta observable y de las creencias de los sinohablantes y buscando en todo momento desarrollar sus habilidades y actitudes interculturales.
- Precisar los temas concretos de nuestra forma de proceder tomando como referencia el temario completo desarrollado en el IRC y en el ISYCS del PCIC a lo largo de sus tres fases.
- Concretar el modo de proceder con las actividades de aprendizaje y de comunicación. Para ello, partimos de nuestra propia concepción y explicamos la manera de llevar al aula dicho tema materializado en sus correspondientes actividades.
- Realizar un análisis contrastivo de conocimientos comunes propios de las culturas de España y de China con el fin de conseguir una mayor integración de nuestros alumnos en situación de inmersión total.

Por último, en la tercera fase nos hemos decantado por una evaluación-valoración continua, interna y dinámica. Los reajustes de la misma se llevan a cabo durante todo el curso atendiendo a las necesidades concretas de nuestros alumnos y al proceso de enseñanza-aprendizaje de este grupo de estudiantes.

En conclusión, las fases de nuestra programación y los pasos necesarios para su consecución están debidamente argumentados.

7.8 CONTENIDOS DE NUESTRA PROPUESTA

7.8.1. Contenidos y tipos de actividades

Los inventarios que hemos utilizado ofrecen una exhaustiva lista de temas culturales a tratar a lo largo de las tres etapas en las que se divide. En el IRC este elenco está formado por:

1. Conocimientos generales de los países Hispanos, clasificados en:

- 1.1. Geografía física
- 1.2. Población
- 1.3. Gobierno y política
- 1.4. Organización territorial y administrativa
- 1.5. Economía e industria
- 1.6. Medicina y sanidad
- 1.7. Educación
- 1.8. Medios de comunicación
- 1.9. Medios de transporte
- 1.10. Religión
- 1.11. Política lingüística

En el ISYCS aparecen los siguientes temas:

1. Condiciones de vida y organización social, clasificados en:

- 1.1. Identificación personal
- 1.2. La unidad familiar: concepto y estructura
- 1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos
- 1.4. Comidas y bebidas
- 1.5. Educación y cultura
- 1.6. Trabajo y economía
- 1.7. Actividades de ocio hábitos y aficiones
- 1.8. Medios de comunicación e información
- 1.9. La vivienda
- 1.10. Servicios
- 1.11. Compras
- 1.12. Salud e higiene
- 1.13. Viajes, alojamiento y transporte
- 1.14. Ecología y medio ambiente
- 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda
- 1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia

2. Relaciones interpersonales, divididas en tres ámbitos diferentes:

- 2.1. En el ámbito personal y público
- 2.2. En el ámbito profesional
- 2.3. En el ámbito educativo

3. Identidad colectiva y estilos de vida, donde se incluyen:

- 3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social
- 3.2. Tradición y cambio social
- 3.3. Espiritualidad y religión
- 3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros
- 3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones

De entre la gran variedad de temas que proponen estos dos inventarios, para nuestra PD hemos seleccionado aquellos en los que existen notables diferencias entre la cultura china y las culturas de España.

Para dar una continuidad a este trabajo, los tipos de actividades que hemos seleccionado se corresponden con los cuatro bloques de contenidos que desarrollan las habilidades y las actitudes interculturales expuestos en el IHA del PCIC. Propuestas didácticas integradas por actividades que desarrollan las unidades de: habilidades y actitudes para la configuración de una identidad cultural plural, habilidades y actitudes para la asimilación de los saberes culturales, habilidades y actitudes para la interacción cultural y habilidades y actitudes de mediación cultural.

7.8.2. Temas culturales y socioculturales incluidos

La lista de temas seleccionados es la siguiente:

1. Nombres y apellidos

2. Relaciones interpersonales: tú y usted
3. Identificación colectiva y estilos de vida. Los estereotipos
4. Identificación colectiva. Ocio y tiempo libre de la juventud
5. La música y el baile
6. Comportamiento y normas sociales
7. Medicina, salud e higiene
8. Fiestas, ceremonias y celebraciones
9. Comidas y bebidas
10. Creencias y supersticiones
11. Lenguaje no verbal
12. El sistema educativo

7.8.3. Presentación

La PD que ahora presentamos aparece articulada en torno a uno de los temas seleccionados de la lista anterior. En concreto, hemos desarrollado tres de ellos con distinto grado de contenido cultural; de modo que éstos sirvan de modelo para el desarrollo del resto de la lista. El primer tema ha sido el de los nombres y los apellidos, el segundo corresponde al tema de ocio y tiempo libre de la juventud y el tercero está dedicado a tradiciones, celebraciones y fiestas. El número de actividades diseñadas para cada tema corresponde a la mayor o menor cantidad de información en ellos trabajada.

La ficha técnica de cada una de las sugerencias, se presenta dividida en diferentes apartados. El primero y el segundo son los que se refieren al grupo meta, al contexto de aprendizaje a la organización y al tiempo; aquí aparecen datos relativos a las características propias del curso, de los alumnos y a la

forma de organizar y secuenciar la actividad. En el apartado que lleva por nombre *orientación de la actividad y reflexión*, dirigida al profesor, ofrecemos un marco ideológico previo al desarrollo de las actividades; en él, aparece información relativa a los elementos culturales y socioculturales propios de la cultura china. En la siguiente sección es donde aparecen los objetivos que se persiguen. La quinta unidad recoge los contenidos funcionales, temáticos e interculturales que se trabajan. El siguiente apartado desarrolla todas las actividades paso a paso, tal y como pensamos que tienen que llevarse al aula. La última parte es la dedicada a la valoración de la actividad tanto por parte del alumno como por parte del profesor.

Ficha técnica PD

Grupo meta y contexto de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> — Descripción del curso — Descripción del grupo
Dinámica de grupo y tiempo	<ul style="list-style-type: none"> — Forma de trabajar — Tiempo previsto para la/s actividad/es
Orientación de la actividad y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> — Información relativa a los elementos culturales y socioculturales comunes de la cultura china.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> — Objetivos específicos de las actividades
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> — Funcionales — Temáticos — Interculturales
Desarrollo de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> — Actividades de configuración de una identidad común. — Actividades de asimilación de los saberes culturales. — Actividades de interacción cultural. — Actividades de mediación cultural
Valoración de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> — Por parte del alumno. — Por parte del profesor

7.9 NUESTRA PROPUESTA: ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES SINOHABLANTES EN INMERSIÓN TOTAL. NIVEL B1 DEL MCER.

7.9.1 NOMBRES Y APELLIDOS

7.9.1.1 Grupo meta y contexto de aprendizaje¹⁶³

Descripción del curso	<ul style="list-style-type: none">- Curso intensivo- Nivel B1- 80 horas
Descripción del grupo	<ul style="list-style-type: none">- Adultos mayores de 16 años- Nº de alumnos: 10-12- Diferentes nacionalidades- Estilos de aprendizaje mixtos- Contexto de inmersión total. La mayoría se aloja con familias españolas- Diversas motivaciones para aprender español

¹⁶³ Este apartado se repite con contenidos idénticos en todas las propuestas

7.9.1.2 Dinámica de grupo y tiempo

<p>Dinámica de grupo</p>	<p>La actividad está concebida para llevarla a cabo individualmente en la primera fase y en parejas y en gran grupo en la segunda y tercera fase respectivamente</p>
<p>Tiempo previsto de realización</p>	<p>Está previsto que se realice durante la primera hora de clase (50´)</p>

7.9.1.3 Orientación de la actividad y reflexión

Es habitual en clase de ELE que la primera actividad sea una actividad de presentación. Las formas de llevarla a cabo son abundantes y variadas. En un primer nivel se trabajan las expresiones más habituales de saludo y algunas características asociadas al nombre y a los apellidos (nombres de hombre, de mujer, uno o dos apellidos, etc.). El objetivo es la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción con el grupo a niveles muy básicos.

Sin embargo, esta actividad de presentación se sucede a lo largo de todos los niveles y los ejercicios que la acompañan van adquiriendo mayor dificultad. A medida que avanza, los contenidos son cada vez mayores y, por tanto, los objetivos se diversifican. Todo ello hace que, una vez que el alumno esté en el B1, además de conocer los nombres y los apellidos más

frecuentes con las particularidades señaladas anteriormente, podamos abordar otras cuestiones de los mismos. Características que acompañan a los nombres y a los apellidos de las diferentes CCAA, la conservación del apellido después de casarse, apodos individuales o familiares, nombre de los títulos instituciones, honoríficos, académicos, etc. y significado de los nombres y los apellidos, son cuestiones que se deben trabajar en este nivel.

Para tratar todas estas particularidades y poder establecer comparaciones con este fenómeno en la lengua de origen del alumno, consideramos importante que el profesor conozca las siguientes peculiaridades de la cultura china en lo que al nombre y al apellido se refiere con el fin de llevar esta diferencia al aula.

Lo primero que tenemos que saber es que los chinos colocan el apellido delante del nombre. Por eso, a la hora de presentarse primero dicen su apellido y luego su nombre. Una segunda característica de los nombres chinos es que, normalmente, tienen un sentido y expresan algún deseo, Algunos ejemplos son:

a.- los que simbolizan algún tipo de virtud, como Zhong (fidelidad), Yi (justicia), Li (cortesía), Xin (verdad), An (paz), etc.

b.- los que incluyen deseos de buena salud, longevidad y felicidad, como Jian (buena salud), Shou (longevidad), Fu (felicidad), etc.

Una tercera peculiaridad es la relacionada con los nombres diferenciados por sexos, de este modo, tenemos que los nombres masculinos expresa un sentido de fuerza y poder y los de las mujeres palabras que reflejan la belleza y la ternura.

a.- nombres masculinos como: Xiong (macho), Wei (grandioso) y Gang (fuerte).

b.- nombres femeninos como: Yu (jade), Juan (belleza), Lian (loto) y Ai (querer).

Por último, a diferencia de la práctica habitual española, es interesante conocer el detalle de que en China no se considera correcto ponerle al bebé el nombre de otra persona, sea pariente o famoso.

Para concluir, tenemos que recordar que la mayoría de los estudiantes sinohablantes que ya han estudiado ésta u otra lengua extranjera han adoptado un nombre occidentalizado.

7.9.1.4 Objetivos

Objetivos específicos de la actividad:

- Conocer las diferencias que existen entre las distintas culturas con respecto al nombre y a los apellidos (procedencia y significado).
- Presentar y presentarse ante la clase.
- Fomentar actitudes positivas hacia otros tipos de manifestaciones culturales.
- Difundir conocimientos culturales y socioculturales pertenecientes a las culturas presentes en el aula y hacerlo extensible a otras.

- Favorecer la reflexión sobre otras formas culturales de proceder diferentes a las nuestras.

7.9.1.5 Contenidos funcionales, temáticos e interculturales

- Saludar y presentarse.
- Presentar a otra persona.
- Los nombres y los apellidos de diferentes nacionalidades y culturas.
- Significado y origen de nombres y apellidos frecuentes.

7.9.1.6 Desarrollo de las actividades

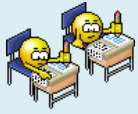
1.- Presentarse ante la clase



Tú sólo

Es el primer día de clase y antes de presentarte es bueno que recuerdes cosas importantes de tu vida.

- a. En una hoja en blanco escribe tus datos personales y tu trayectoria como estudiante o trabajador. No olvides decir dónde y desde cuándo estudias español.



Con tu compañero/a

- b. Ahora que ya tienes recogida toda la información, preséntate a tu compañero/a. En tus datos personales no olvides explicar el origen de tu nombre, el significado del mismo (si lo tiene), tus apellidos, tu pseudónimo, tu apodo o el de tu familia (si lo tenéis) y tu mote (si lo tienes). Con respecto a tu/s apellidos explica cuál/es son, si conoces su/s significado/s y el orden en que aparecen.



Todo el grupo

- c. Por último, presenta a tu compañero/a al resto del grupo. Para no olvidar nada de lo que te ha contado relacionado con su nombre y su apellido, intenta recoger todos los datos en una ficha y escríbela en la pizarra. Puedes seguir este modelo y añadir otra información si lo necesitas.

El/los nombres y el/los apellido/s de mis compañeros/as

El/los nombre/s	El /los apellidos
Nombre/s:	Apellido/s:
¿Conoces el significado? Explícalo:	¿Conoces el significado? Explícalo:
¿Tiene relación de parentesco? Explícalo:	¿En qué orden están situados y por qué?
¿Tienes pseudónimo? Explícalo:	Otra información:
¿Tiene apodo? Explícalo:	
¿Tiene mote? Explícalo:	
Otra información:	

2.- Reflexión en grupo

- a. Con toda la información recogida en la pizarra, observad las desigualdades que existen entre las diferentes culturas presentes en el aula. Si tenéis alguna duda, pedidle a la persona interesada que os la aclare.
- b. Por último, escribid en un papel grande y visible el nombre con el que queréis que os llamen.

7.9.1.7 Valoración de la actividad

Para la valoración de nuestras actividades hemos considerado dos tipos de evaluación:

- a. La autoevaluación: el estudiante se va autoevaluando a medida que es capaz de realizar los ejercicios propuestos y de obtener los resultados esperados. Las fases de *tú sólo*, *con tu compañero* y *con toda la clase*, le piden una serie de datos que el estudiante tiene que ir aportando para pasar a la siguiente etapa del ejercicio. Si no ha obtenido la información necesaria tendrá que volver a la fase anterior y recogerla. Este tipo de evaluación persigue una mayor autonomía por

parte del alumno. Por tanto, estamos hablando de una evaluación sumativa donde se adquieren conocimientos en el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje. Al final, lo aprendido queda evaluado en el momento en que se completa la ficha sobre el nombre y el/los apellidos.

- b. Evaluación por parte del profesor: en las actividades propuestas, el profesor irá realizando una evaluación individualizada. Estará atento a que cada uno de los alumnos pueda ir superando todas las partes de los ejercicios. Asimismo, a la hora de recoger los datos en la pizarra, evaluará el grado de dificultad que experimentan sus estudiantes e intentará subsanar posibles dificultades derivadas de la práctica.

7.9.2 OCIO Y TIEMPO LIBRE DE LA JUVENTUD

7.9.2.1 Grupo meta y contexto de aprendizaje

Descripción del curso	<ul style="list-style-type: none">- Curso intensivo- Nivel B1- 80 horas
Descripción del grupo	<ul style="list-style-type: none">- Adultos mayores de 16 años- N° de alumnos: 10-12- Diferentes nacionalidades- Estilos de aprendizaje mixtos- Contexto de inmersión total. La mayoría se aloja con familias españolas- Diversas motivaciones para aprender español

7.9.2.2 Dinámica de grupo y tiempo

Dinámica de grupo	El diseño de actividades que corresponden a este tema contempla el trabajo individual, en parejas o en gran grupo por parte del alumno.
Tiempo previsto de realización	<ul style="list-style-type: none"> - Una hora de clase (50´) para la actividad de los carnés para jóvenes. - Dos horas de clase (100´) para la actividad titulada <i>actividades en el tiempo libre</i>. - Una hora de clase (50´) para la última de las actividades.

7.9.2.3 Orientación de la actividad y reflexión

Cuando tratamos el tema de la juventud, estamos respondiendo al análisis de variables de la primera etapa de toda programación. La mayor parte de nuestros alumnos son jóvenes; por consiguiente, trabajar aspectos relacionados con su forma de divertirse y pasar el tiempo libre, se convierten en requisitos imprescindibles para una mejor asimilación a la C2.

Algunas de las características principales de los cursos en inmersión total que justifican la inclusión de este tema son las siguientes:

La primera de ellas es que estas actividades intentan reflejar la realidad de la vida de los jóvenes en la sociedad objeto de estudio. La segunda es que, debido a que en estos programas lo habitual es alojarse con familias nativas o con estudiantes de diferente procedencia, el alumno puede vivir y comprobar con relativa celeridad, la veracidad o falsedad de lo tratado en clase con respecto a este tema. Una tercera justificación viene dada por el hecho de vivir en contacto con la C2. Ello obliga a conocer comportamientos típicos de esa cultura para poder evitar, en la medida de lo posible, eventuales conflictos que puedan surgir.

En el caso que nos ocupa, el de los jóvenes universitarios chinos, es importante saber que en su cultura existen arraigadas creencias de respeto filial confucionista y valores de armonía taoísta que se reflejan en sus jóvenes y que condicionan sus pensamientos, acciones y actitudes. Aunque todas estas actitudes van atenuándose a medida que va pasando el tiempo y los jóvenes entran en contacto con juventudes de distinta procedencia.

A la hora de analizar el medio que los estudiantes utilizan para comunicarse, observamos que todos los universitarios, al igual que pasa en nuestro país, se sirven de las nuevas tecnologías de la comunicación para estudiar y mantener el contacto con sus amigos y con su familia. Lo único que les diferencia y que hay que conocer es que, al igual que muchos millones de internautas chinos, utilizan sus propias redes y portales: Yoku para ver

videos, Weibo para microbloggear y postear y Ren Ren para comunicarse con sus amigos.

La manera de divertirse de los universitarios chinos también difiere de la forma en la que lo hacen los occidentales. Los segundos basan su ocio en "salir de marcha" (bares, pubs, discotecas, alcohol, etc.) mientras que los primeros prefieren salir a cenar juntos. Estas cenas, a menudo terminan en un Karaoke que es la forma de ocio de la mayoría de los jóvenes asiáticos, Sánchez (2010:18-19). En China abundan los karaokes de diferentes tipos; desde el más simple hasta el más sofisticado, que consiste en un edificio completo donde cada piso está dividido en salas de diferentes tamaños, en las que los jóvenes pasan horas cantando, comiendo, bebiendo y fumando con sus amigos. Los bares, pubs, discotecas, etc. son escasos, aunque cada vez su presencia es mayor, sobre todo en las grandes ciudades como Pekín o Shanghái. No obstante, los jóvenes estudiantes consideran esta forma de divertirse ajena a su cultura.

Aunque las metas a alcanzar después de los estudios no sea un condicionante a la hora de divertirse, es importante tener en cuenta cuáles son los pensamientos que gobiernan sus cabezas.

Del estudio realizado sobre los jóvenes chinos nacidos en la década de los 90 (hijos únicos y mimados durante la época de rápido desarrollo en China) publicado por la revista *Spanish.china.org.cn*¹⁶⁴, se desprende las ideas más importantes y las formas de pensar de esta generación. El éxito

¹⁶⁴ Disponible en: http://spanish.china.org.cn/society/txt/2012-02/03/content_24540489.htm

es el logro más importante que hay que conseguir; para obtenerlo se necesita alcanzar lo siguiente: una familia feliz (donde los dos componentes están casados), una carrera exitosa, ser rico y por último, ser respetado. La sociedad china actual competitiva y capitalista ha convertido estos elementos en imprescindibles.

Por último, tenemos que señalar que, a diferencia de lo que ocurre en los programas de inmersión total donde el tipo de alojamiento es variado, casi todos los universitarios chinos que vienen a este programa viven en residencias situadas dentro del campus universitario. El régimen y el equipamiento de estos dormitorios donde conviven cuatro, seis u ocho personas, son muy diferentes de las condiciones de vida y de la forma de organizarse que tienen las residencias universitarias españolas.

7.9.2.4 Objetivos

Objetivos específicos de la actividad:

- Conocer las principales similitudes y diferencias de los jóvenes universitarios de distinta procedencia en lo referente a ocio y tiempo libre.
- Por medio del trabajo del punto anterior. Configurar en el alumno la conciencia de una propia identidad cultural y la existencia de otras identidades diferentes.

- Desarrollar actitudes de empatía, curiosidad, apertura, tolerancia, etc. hacia nuevos productos culturales y socioculturales diferentes a los del alumno.
- Promover la interacción intercultural utilizando para ello un tema cercano al alumno como es el de hablar sobre su forma de divertirse y pasar su tiempo libre.
- Conocer y asimilar comportamientos típicos de los jóvenes de España y de Hispanoamérica para evitar, en la medida de lo posible, el choque cultural y los posibles conflictos.
- Crear un clima intercultural en el que se incite al alumno a realizar labores de mediación cultural, evaluación y ajuste de su identidad cultural inicial.
- Proporcionar al alumno las herramientas necesarias para poder afrontar diferentes situaciones de la vida cotidiana española.

7.9.2.5 Contenidos

Funcionales

- Dar información general sobre los jóvenes de su país.
- Discutir en grupo sobre los hábitos de los jóvenes en general.

- Expresar gustos, preferencias y deseos.
- Explicar la propia interpretación personal sobre un tema.
- Argumentar y debatir sobre los temas relacionados con la juventud.
- Hablar de hábitos y costumbres de los jóvenes de su país.

Temáticos

- La juventud de hoy día.
- Ocio y tiempo libre de los jóvenes.

Interculturales

- La diferencia de pensamiento entre los jóvenes procedentes de distintas culturas.
- Distintas formas de concebir el ocio.
- Distintas maneras de divertirse.

7.9.2.6 Desarrollo de las actividades

1.- Los carnés para jóvenes



Tú sólo

Lee el siguiente texto y haz una lista con las palabras y expresiones que no comprendas.

Si quieres disfrutar al máximo de tu tiempo libre y obtener importantes descuentos, no dejes de solicitar los distintos carnés jóvenes en tu Comunidad Autónoma.

Euro 26, Go 25, ISIC, TEACHER, REAJ... Todos estos carnés te permitirán disfrutar de importantes descuentos en medios de transporte, alojamientos y actividades culturales. Al mismo tiempo, obtendrás ventajas en muchas de tus compras de libros, música, ropa...

Para conseguirlos, sólo hay que rellenar una ficha con los datos personales, presentar una foto y pagar la cantidad correspondiente (entre 6 y 8 euros). Puedes hacerlo en los Servicios de Juventud de las Comunidades Autónomas, como centros de Información juvenil, asociaciones juveniles y bancos y cajas de ahorro.

Fuente: INJUVE¹⁶⁵. Informe juvenil de España.



Con tu compañero/a

- a. Intentad ayudaros a comprender toda la información del texto. Si algo no os queda claro preguntad a otros compañeros o al profesor.
- b. Responded a estas preguntas:

¹⁶⁵ Disponible en:

<http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1542441185&menuId=1542441185&mimenu=Carnés para jóvenes>.

¿Qué tipos de carnet aparecen en el texto?

¿Conoces las características de alguno de ellos? Si no las sabes, como tarea tendrás que buscarlas en internet¹⁶⁶.



Todo el grupo

c. ¿Existen en tu país carnés para jóvenes similares a éstos? Si tienes alguno, muéstraselo a la clase y explícale para qué lo usas.

d. ¿Qué tipo de descuentos obtienes con estos carnés?

2.- Actividades en el tiempo libre



Con tu compañero/a

¹⁶⁶ Aquí puedes encontrar las soluciones:

http://www.injuve.es/faqs.type.action?type=2012055637&mimenu=Preguntas_frecuentes

a. Observa con tu compañero/a las siguientes estadísticas referentes a los hábitos de la población joven española (15-29 años).

Algunas actividades que le gusta realizar durante su tiempo libre a la población joven (15-29 años), por género y grupos de edades¹⁶⁷.

Para cada actividad, porcentajes sobre el total de población joven en cada grupo de edades y sexo

Sexo y grupos de edades	ACTIVIDADES QUE LES GUSTA REALIZAR EN SU TIEMPO LIBRE									BASE (N:)
	Salir a reunirse con amigos	Escuchar música, CD, cintas	Ver la televisión	Viajar	Ir al cine	Estar con mi novio/a, pareja	Usar el ordenador	Hacer deporte	Oír la radio	
AMBOS SEXOS										
TOTAL 15-29 AÑOS	97,9%	96,0%	91,1%	89,2%	84,3%	80,6%	79,9%	75,5%	74,6%	N=1476
De 15 a 19 años	98,4%	97,4%	93,8%	85,2%	82,9%	66,0%	88,8%	75,3%	63,9%	N=385
De 20 a 24 años	97,5%	95,9%	90,5%	89,7%	84,5%	82,7%	79,6%	76,9%	75,3%	N=485
De 25 a 29 años	97,9%	95,2%	89,8%	91,4%	85,1%	88,3%	74,6%	74,6%	80,9%	N=606
VARONES										
TOTAL 15-29 AÑOS	98,4%	95,1%	90,6%	86,9%	81,1%	79,0%	79,7%	86,1%	73,1%	N=758
De 15 a 19 años	99,0%	96,0%	91,5%	82,9%	79,4%	65,8%	88,4%	87,4%	59,8%	N=199
De 20 a 24 años	98,0%	95,5%	89,4%	87,3%	79,6%	80,0%	78,8%	86,5%	73,9%	N=245
De 25 a 29 años	98,4%	94,3%	91,1%	89,2%	83,4%	86,6%	74,8%	85,0%	80,9%	N=314
MUJERES										
TOTAL 15-29 AÑOS	97,4%	96,9%	91,5%	91,6%	87,7%	82,3%	80,2%	64,3%	76,2%	N=718
De 15 a 19 años	97,8%	98,9%	96,2%	87,6%	86,6%	66,1%	89,2%	62,4%	68,3%	N=186
De 20 a 24 años	97,1%	96,3%	91,7%	92,1%	89,6%	85,4%	80,4%	67,1%	76,7%	N=240
De 25 a 29 años	97,3%	96,2%	88,4%	93,8%	87,0%	90,1%	74,3%	63,4%	80,8%	N=292

Fuente: INJUVE¹⁶⁸. Informe juvenil de España

¹⁶⁷ Los datos que manejamos en estas estadísticas pertenecen al año 2007.

- b. ¿creéis que estas estadísticas os ayudan a conocer la realidad?
- c. ¿Hacéis vosotros las mismas cosas? Discutidlo.
- d. ¿Os parece bien el orden o lo cambiaríais? Habladlo.
- e. Ahora observar esta otra estadística sobre las noches de fin de semana.

¹⁶⁸ Disponible en:

<http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1542441185&menuId=1542441185&mi=1542441185&miMenu=Carnés para jóvenes>.

Algunas actividades que practica habitualmente en las noches de fin de semana la población joven (15-29 años), por género y grupos de edades.

Para cada actividad, porcentajes sobre el total de población joven que sale las noches de fin de semana en cada grupo de edades y sexo

Sexo y grupos de edades	ACTIVIDADES QUE PRACTICA HABITUALMENTE LAS NOCHES DE FIN DE SEMANA									BASE (N=)
	Ir a bares, cafeterías, pubs	Ir a bailar, a discotecas	Ir a casa de algún amigo/a	Ir al cine	Ir al restaurante	Pasear	Ir de botellón	Ir a conciertos	Practicar algún deporte	
AMBOS SEXOS										
TOTAL 15-29 AÑOS	77,4%	59,4%	51,4%	42,8%	38,2%	27,4%	26,4%	21,1%	9,9%	N=1066
De 15 a 19 años	61,8%	63,9%	53,6%	32,9%	21,8%	29,6%	37,9%	20,0%	11,4%	N=280
De 20 a 24 años	82,7%	68,1%	50,0%	42,1%	34,6%	27,0%	29,1%	22,3%	9,4%	N=382
De 25 a 29 años	83,2%	48,0%	51,2%	50,2%	53,0%	26,2%	15,8%	20,8%	9,4%	N=404
VARONES										
TOTAL 15-29 AÑOS	77,8%	60,6%	50,9%	41,7%	35,5%	22,9%	31,2%	20,5%	14,3%	N=581
De 15 a 19 años	62,7%	64,7%	57,3%	31,3%	19,3%	26,0%	40,0%	22,0%	19,3%	N=150
De 20 a 24 años	83,5%	70,3%	48,6%	41,5%	29,7%	20,8%	34,0%	20,8%	12,7%	N=212
De 25 a 29 años	82,6%	48,4%	48,9%	48,9%	52,1%	22,8%	22,4%	19,2%	12,3%	N=219
MUJERES										
TOTAL 15-29 AÑOS	76,9%	57,9%	52,0%	44,1%	41,4%	32,8%	20,6%	21,9%	4,7%	N=485
De 15 a 19 años	60,8%	63,1%	49,2%	34,6%	24,6%	33,8%	35,4%	17,7%	2,3%	N=130
De 20 a 24 años	81,8%	65,3%	51,8%	42,9%	40,6%	34,7%	22,9%	24,1%	5,3%	N=170
De 25 a 29 años	83,8%	47,6%	54,1%	51,9%	54,1%	30,3%	8,1%	22,7%	5,9%	N=185

Fuente: INJUVE¹⁶⁹. Informe juvenil de España

f. ¿Qué os parece? ¿Os identificáis con ella?

¹⁶⁹ Disponible en:

<http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1542441185&menuId=1542441185&miMenu=Carnés para jóvenes>.

- g. ¿Existe en la estadística actividades que tú no realizas? Si no sabes de qué actividad se trata, pídele a tu compañero que te la explique y si él tampoco lo sabe, preguntadle al profesor.
- h. Explica a tu compañero las actividades que haces con más frecuencia.
- i. Preparad un cuadro resumen que refleje la realidad de los jóvenes de tu país en vuestro tramo de edad. Utilizad el siguiente cuadro y señalad en él, rara vez (RV), muchas veces (MV) o abundante (A).

Compañeros de clase y actividades de fin de semana

Actividades de fin de semana									
Grupo de edad:	Ir a bares, cafeterías, pubs.	Ir a bailar a discotecas	Ir a casa de algún amigo/a	Ir al restaurante	Ir al cine	Pasear	Ir de botellón	Ir a conciertos	Ir al karaoke
CHICO:									
CHICA:									



Todo el grupo

- j. Exponed delante de la clase los resultados de vuestro cuadro resumen.
- k. Cuando tus compañeros estén presentando sus resultados, utiliza el mismo cuadro de la actividad anterior para recoger los datos. Señala el sexo y, a continuación, marca en cada casilla la frecuencia: rara vez (RV), muchas veces (MV) o abundante (A).
- l. Ahora que todos los estudiantes de la clase tenéis los resultados finales, es el momento de sacar conclusiones. Podrías discutir sobre:
 - La diferencia de actividades por sexos.
 - La diferencia de actividades por tramos de edad (si existen en la clase).
 - La diferencia de actividades por nacionalidades.
 - Etc.

3.- ¿Quedamos?



Tú sólo

Ahora que ya conoces las actividades que suelen hacer tus compañeros, ¿Te gustaría quedar para hacer cosas con ellos?

Vamos a hacer lo siguiente:

- a. Rellena tu agenda de la semana con cinco cosas que tienes previsto hacer. Este ejemplo te puede servir:

Mi agenda de esta semana

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
MAÑANA	CLASE DE ESPAÑOL	IR AL DENTISTA			IR AL GIMNASIO		IR A VISITAR A MI AMIGO PEDRO
TARDE-NOCHE			COMPRAR ZAPATOS				



Toda la clase

- b. Muévete por toda la clase con tu agenda semanal. Tienes que acordar cinco citas con cinco compañeros o con un grupo. Para quedar tendrás que negociar lo siguiente: la actividad, el lugar, el horario, etc.

Las siguientes fotografías te pueden dar ideas de las actividades.



Para la negociación seguro que te será útil el siguiente cuadro:

Cuadro con algunas de las fórmulas para negociar citas

Proponer una cita:	¿Qué te/os parece si quedamos el viernes por la mañana para ir a la playa? ¿Qué tal si nos vemos el viernes por la mañana para ir de tapas? ¿Y si quedamos el sábado y nos vamos al cine? ¿Qué tal? ¿Por qué no nos vemos el domingo por la noche para cenar? ¿Te/os apetece quedar? ...
Aceptar la propuesta:	Vale. Vale, ¿qué vamos a hacer? De acuerdo. De acuerdo, ¿qué planes tienes? Estupendo, magnífico. Sí, claro que sí, por supuesto. ...
Rechazar la propuesta:	¡Qué pena, ya he quedado! Lo siento, pero no puedo. ¡Qué mal, para ese día ya tengo planes! Me gustaría pero ya he quedado. Es que ya he quedado.

...

Concretar la hora

y el lugar: ¿A qué hora quedamos/nos vemos?

¿Dónde nos vemos/quedamos?

Entonces, quedamos a las ocho en tu casa ¿vale?

Negociar la hora

y el lugar: ¿Te/os va bien a las ocho?

No, prefiero/preferimos a las nueve.

¿Qué te/os parece a las siete?

De acuerdo, me/nos parece bien.

¿Te/os viene bien en la puerta del cine?

Vale, me/nos viene bien.

7.9.2.7 Valoración de la actividad

La tarea propuesta en el cuadro de actividades en el tiempo libre de los jóvenes de su país, la de recoger información sobre los hábitos de la clase y la tarea de quedar con otros, permiten al alumno realizar su propia autoevaluación. De tal forma que, el último de los ejercicios es imposible realizarlo correctamente si no se han adquirido los conocimientos incluidos en los ejercicios precedentes.

La labor evaluadora del profesor consiste en estar atento a que todos los alumnos vayan comprendiendo cada uno de los pasos propuestos en las

diferentes actividades. De manera que, al final de cada ejercicio el alumno sea capaz de realizar la tarea propuesta o de responder a las preguntas que se le formulan.

7.9.3 FIESTAS, CEREMONIAS Y CELEBRACIONES

7.9.3.1 Grupo meta y contexto de aprendizaje

Descripción del curso	<ul style="list-style-type: none"> - Curso intensivo - Nivel B1 - 80 horas
Descripción del grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos mayores de 16 años - N° de alumnos: 10-12 - Diferentes nacionalidades - Estilos de aprendizaje mixtos - Contexto de inmersión total. La mayoría se aloja con familias españolas - Diversas motivaciones para aprender español

7.9.3.2 Dinámica de grupo y tiempo

Dinámica de grupo	En las actividades se han introducido técnicas de trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos y todo el grupo de clase.
Tiempo previsto de realización	<p>El tiempo dedicado a cada ejercicio viene condicionado por las características del grupo.</p> <p>Se pueden llevar a cabo dentro de una programación de <i>Cultura y Civilización</i> o intercalándolos en una programación de nivel B1. No obstante, a modo de aproximación podemos considerar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos horas de clase (100´) para la actividad de fiestas de Navidad y Año Nuevo. - Para las Fiestas españolas dos horas de clase (100´). - Para las Fiestas chinas dos horas de clase (100´). <p>Para <i>un cuento chino</i> una hora (50´)</p>

7.9.3.3 Orientación de la actividad y reflexión

En el ISYCS el epígrafe tres está dedicado a la identidad colectiva y al estilo de vida. Bajo este titular se engloban una serie de fenómenos como son las tradiciones y los cambios sociales, la espiritualidad y la religión, la presencia y la integración de las culturas de países y pueblos extranjeros o **las fiestas, las ceremonias y las celebraciones**. Estas últimas se subdividen en fiestas populares, celebraciones y actos conmemorativos y ceremonias y ritos funerarios. Nosotros nos vamos a centrar en los dos primeros.

El componente sociocultural es de vital importancia a la hora de interactuar en una LE. Saber qué decir y qué hacer en diferentes situaciones cotidianas es la clave para integrarse y comprender una nueva cultura. Es habitual que el primer acercamiento se haga tomando como referencia la C1. Por tanto, tener algunos conocimientos básicos de la C1 de nuestros alumnos nos servirá para acercarnos más a su forma de ver e interpretar los nuevos comportamientos socioculturales que tratamos de enseñarles.

A la hora de seleccionar la realidad plural que caracterizan a nuestras culturas, hemos optado por dar prioridad a aquellas manifestaciones culturales más relevantes y características tanto de las culturas españolas como de las culturas chinas.

En la vida de los chinos existen numerosas e interesantes muestras culturales. Algunas de ellas son similares a las de occidente pero se

celebran de forma distinta; otras, son totalmente desconocidas para nosotros. La mayoría de ellas tienen su origen en la producción agrícola. Entre las primeras tenemos que hablar de la celebración del Año Nuevo, el día de San Valentín (fiesta del doble siete), las bodas o el día de los muertos (Quingming). Las segundas están formadas por la fiesta de la Celebración del primer mes del recién nacido, los doce animales del zodiaco chino, los dibujos de la suerte, la Danza de León, la fiesta del Medio Otoño, las fiestas del Doble siete y del Doble nueve o el Festival de los Faroles. En la actualidad y en las grandes ciudades, ha comenzado a importarse la fiesta y el estilo de celebración de algunas celebraciones occidentales como por ejemplo la ya nombrada Fiesta de los Enamorados.

Para poner fecha a estas fiestas y celebraciones, lo primero que tenemos que conocer de la cultura china es que su calendario es lunisolar a diferencia del nuestro que utiliza sólo el sol como referencia. Por eso tenemos que la fecha de nuestro año nuevo es siempre fija, mientras que el comienzo del nuevo año chino varía dependiendo del día de la primera luna nueva¹⁷⁰. Además, cada año nuevo va acompañado de un signo del zodiaco chino: Shu (Rata), Niu (Toro, Búfalo, Buey), Hu (Tigre), Tu (Conejo, Liebre), Long (Dragón), She (Serpiente), Ma (Caballo), Yang (Cabra, Oveja), Hou (Mono), Ji (Gallo), Gou (Perro) y Zhu (Cerdo, Jabalí).

El siguiente cuadro nos muestra el origen de estas fiestas y lo compara al de las fiestas más populares españolas.

¹⁷⁰ Este año 2012 las fechas son: del 23 de enero de 2012 al 9 de febrero de 2013.

Origen de las fiestas chinas y españolas

Fiestas chinas	Origen	Fiestas españolas	Origen
Fiestas de Primavera	Producción agrícola	Navidad	Religión
Festival de los Faroles	Producción agrícola	Día de los Reyes Magos	Religión
Fiesta de Quingming	Producción agrícola	Día de los Muertos	Religión
Fiesta de Medio Otoño	Producción agrícola	Semana Santa	Religión
Fiesta de Doble Siete	Producción agrícola	Día de San Valentín	Religión

7.9.3.4 Objetivos

Objetivos específicos de la actividad:

- Dar a conocer diferentes costumbres navideñas españolas.
- Desarrollar en el alumno actitudes de curiosidad y apertura hacia nuevos productos de la C2.
- Experimentar el deseo de conocer costumbres típicas de una C3¹⁷¹.
- Familiarizar al alumno con costumbres típicas de fiestas tradicionales referentes a una C2 y una C3.
- Informar y acostumar al alumno de la existencia de platos típicos de fiestas tradicionales referentes a una C2 y una C3.
- Hacer reflexionar al alumno sobre los productos culturales y las fiestas tradicionales presentes en su país.
- Tomar conciencia de la interacción cultural necesaria para transmitir todos estos conocimientos.
- Provocar en la clase un clima intercultural donde el alumno, tenga que realizar el trabajo de mediador desarrollando las habilidades y las actitudes apropiadas.
- Dotar al alumno de materiales necesarios para una correcta interacción en intercambios culturales en la sociedad multicultural y pluricultural española.

¹⁷¹ C3= cultura diferente a la que aporta el alumno (C1) y a la cultura de la lengua objeto de estudio(C2).

7.9.3.5 Contenidos

Funcionales

- Pedir información sobre costumbres típicas en fiestas tradicionales referentes a una C3.
- Debatir sobre estos hábitos.
- Informar sobre los productos culturales de las fiestas tradicionales de su país y de otros países.
- Exponer y explicar en grupo productos culturales y costumbres de su país.
- Manifestar sus preferencias personales hacia estos fenómenos.

Temáticos

- Costumbres navideñas de España.
- Costumbres típicas de fiestas tradicionales de los países de los alumnos.
- Comidas típicas de fiestas tradicionales de otros países diferentes a los países de los alumnos.

Interculturales

- Diferentes productos relacionados con las fiestas navideñas en distintos países.

- Forma de festejar las distintas fiestas tradicionales en diferentes países.
- La presencia o ausencia de la religión en las diferentes festividades.

7.9.3.6 Desarrollo de las actividades

1.- Fiesta de Navidad y Año Nuevo



Con tu compañero/a

- a. En España, la fiesta de Navidad y Año Nuevo tiene un montón de tradiciones. Os presentamos varias fotografías que representan diferentes costumbres navideñas en España. ¿sabéis a qué se refieren? Ponedles el nombre debajo. Si no lo sabéis, preguntad a otros compañeros o al profesor.



- b. En el siguiente cuadro escribid estas costumbres españolas en la columna de la izquierda; en las de la derecha, poned las costumbres típicas de vuestros países para fiestas tradicionales que se celebran en familia. Pídele a tu compañero/a que te explique las suyas.

Costumbres típicas

Costumbres navideñas españolas	Costumbres típicas de mi país	Costumbres típicas del país de mi compañero/a
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
...		



Todo el grupo

- c. El/la profesor/a va a dibujar en la pizarra un cuadro similar al anterior en el que vosotros, dependiendo de vuestro país de origen, tendréis que escribir vuestras costumbres típicas. A continuación, tu compañero/a del ejercicio anterior elegirá una de las tuyas y la explicará al resto de la clase.



Todo el grupo

- d. Mirad estos videos¹⁷². ¿A qué fiesta de las anteriores corresponden? Puedes mostrar y explicar a la clase algún video donde se vea una de las costumbres típicas de tu país.

1º video: <http://www.youtube.com/watch?v=ISTM3XGCmHE>

2º videos: <http://www.youtube.com/watch?v=CB500iy8d2g>

<http://www.youtube.com/watch?v=4MCO-T-uXFA>

3º video: http://www.youtube.com/watch?v=tZ5ty_xzjWg

¹⁷² Todos los videos dependen del servicio de Youtube. El primero es un video de villancicos, en los segundos se pueden ver dos retransmisiones diferentes de las doce campanadas de Nochevieja y, en el tercero, la cabalgata de los reyes magos.



Todo el grupo

- e. Ahora que ya sabéis mucho sobre las costumbres de muchos países vamos a hacer un concurso. Gana el grupo que tenga más aciertos.

Dividid la clase en grupos de tres o cuatro personas e intentad emparejar las fotos de los productos con su nombre, su costumbre y el país de origen¹⁷³.

Productos: Yuanxiao, Buche de Noël, Vino caliente especiado, Panetone, Uvas, Roscón, Tourtières de carne, Zongzi, Melomakarono, Pastel de la luna, Sopa de remolacha.

Países: Francia, España, Alemania, Grecia, China, Polonia, Polonia, Canadá e Italia.

Fiestas: Navidad, Festival de los Faroles, Fiesta de fin de año, Fiesta de Reyes, Fiesta del Bote del Dragón, Fiesta del Medio Otoño.

¹⁷³ Las fotos y las fiestas tendrán que modificarse en función de los países de origen de los participantes. Las soluciones en orden de aparición de los productos son: Sopa de remolacha/Polonia/Navidad, Yuanxiao/China/Fiesta de los Faroles, Buche de Noël/Francia/Navidad, Tourtières de carne/Canadá/Navidad, Vino caliente especiado/Alemania/Navidad, Panetone/Italia/Navidad, Uvas/Fin de año/España, Zongzi/China/Fiesta del Barco del Dragón, Roscón/España/Fiesta de Reyes, Pastel de la luna/China/Fiesta del Medio Otoño y Melomakarono/Grecia/Navidad.

Productos, países y fiestas

PRODUCTOS	NOMBRE DEL PRODUCTO	PAÍS	FIESTA
			
			
			
			
			
			

2.- Fiestas tradicionales



Tú sólo

- a. Lee el siguiente texto sobre las fiestas españolas.

Fiestas españolas

La mayoría de las fiestas españolas tienen su origen en la religión católica y se celebran a nivel nacional, autonómico o local. También tenemos algunas fiestas de origen no religioso aunque, la mayor parte de las veces y con el paso de los años, han ido incorporando entre sus celebraciones diferentes actos religiosos.

Por lo general durante estas fiestas disminuye la actividad. Si la celebración tiene más de una jornada, el día grande no se trabaja, los colegios cierran y los establecimientos públicos y la mayoría de los privados también.

De las fiestas nacionales españolas las más importantes las puedes ver en el siguiente calendario:

Calendario de fiestas nacionales españolas

<p>ENERO</p> <p>Día 1: Año Nuevo</p> <p>Día 6: Los Reyes Magos</p>	<p>ABRIL</p> <p>Feria de Sevilla</p> <p>Semana Santa¹⁷⁴</p>	<p>JULIO</p> <p>San Fermín</p>	<p>OCTUBRE</p> <p>Día 12: La Virgen del Pilar.</p> <p>Fiesta de la Hispanidad</p>
<p>FEBRERO</p> <p>Carnavales. Los más famosos en Cádiz y Tenerife</p>	<p>MAYO</p> <p>Día 1: Día del trabajador</p>	<p>AGOSTO</p> <p>Día 15: Asunción de la Virgen</p>	<p>NOVIEMBRE</p> <p>Día 1: Todos los Santos</p>
<p>MARZO</p> <p>Las Fallas en Valencia</p>	<p>JUNIO</p> <p>Las Hogueras de San Juan en Alicante</p>	<p>SEPTIEMBRE</p> <p>Fiestas de la vendimia</p>	<p>DICIEMBRE</p> <p>Día 6: La Constitución</p> <p>Día 8: Inmaculada Concepción</p> <p>Día 25: Navidad</p> <p>Día 31: Nochevieja</p>

¹⁷⁴ La Semana Santa pertenece al calendario lunar. Por esta razón, algunos años se celebra en abril y otros en mayo.



Tú sólo

- b. Para hacerte una idea de cómo se celebran vas a ver diferentes videos sobre cuatro de ellas. El primero es sobre los Carnavales de Cádiz, el segundo sobre las Fallas en Valencia, el tercero sobre la Semana Santa de Granada y el último, sobre San Fermín. Toma nota de todo lo que te parezca curioso, sorprendente o simplemente diferente.

1º video¹⁷⁵: <http://www.youtube.com/watch?v=LNlbweVOzqM>

2º video¹⁷⁶: <http://www.youtube.com/watch?v=LmeQtA0tEPo>

3º Video: <http://www.youtube.com/watch?v=usAahDxDIGw>

4º Video: <http://www.youtube.com/watch?v=sFK-A4uTw4s>

¹⁷⁵ En el video aparece una Chirigota y debajo del mismo la letra (cuplés). El cuplé nº1 está dedicado al encantador de perros (programa de la tv española donde un señor educa a perros), luego viene un estribillo que hace referencia al disfraz de la Chirigota; el trabajo del ama de casa. Por último, el cuplé nº2 habla de cambiar su suegra (vieja) por una lavadora nueva.

¹⁷⁶ En el margen izquierdo de la pantalla van apareciendo los nombres de algunos de los elementos más significativos de esta fiesta.



Con tu compañero/a

- c. Comentad los videos que habéis visto e intentad aclarar vuestras dudas. Si tu compañero no puede ayudarte pide ayuda a otros/as o al/la profesor/a.

- d. Para comprender mejor, señalad con una X la fiesta que corresponde al siguiente vocabulario.

Vocabulario de fiestas españolas

Vocabulario	Carnavales	Fallas	Semana Santa	San Fermín
Cofradía				
Encierro				
San José				
Paso				
Chirigota				
Penitente				
Ninots				
Comparsa				
Procesión				
Peñas				



Tú sólo

- e. Ahora lee este otro texto sobre las fiestas y festividades chinas.

Fiestas y festividades chinas

China posee diversas nacionalidades y minorías étnicas por eso, la lista de fiestas y festividades es muy larga y singular. La mayoría de las fiestas chinas pertenecen al calendario lunar; sin embargo, las más modernas siguen el calendario solar y unas terceras se celebran de acuerdo con el calendario de diferentes minorías.

Las que pertenecen al calendario solar son normalmente de carácter civil y están relacionadas con Occidente o con la historia de la República Popular de China. Las más importantes son: El Día de la Mujer Trabajadora, el Día del Trabajo y la Fiesta Nacional. Durante estos días, los/las trabajadores/as disfrutan de tiempo libre y en la calle se celebran diversos actos, como el gran desfile militar en la Plaza de Tiananmen de Pequín el día de la fiesta nacional.

Las fiestas del calendario lunar gozan de una larga tradición popular, van acompañadas de celebraciones muy variadas y tienen su origen en la relación existente entre las cosechas y las estaciones del año.

Si señalamos en un calendario gregoriano las fiestas tradicionales chinas para el año 2012 (año del dragón¹⁷⁷), obtenemos el siguiente resultado:

Fiestas tradicionales chinas para el año 2012

ENERO Día 23: Año Nuevo Chino	ABRIL Día 4: Fiesta Quingming	JULIO	OCTUBRE Día 1: Fiesta Nacional Fiesta del Medio Otoño Día 24: Fiesta del Doble Nueve
FEBRERO Día 6: Festival de los Faroles	MAYO Día 1: Día del Trabajo	AGOSTO Día 24: Fiesta del Doble Siete	NOVIEMBRE
MARZO Día 8: Día de la Mujer Trabajadora	JUNIO Día 24: Fiesta del Bote del Dragón	SEPTIEMBRE	DICIEMBRE

¹⁷⁷ De acuerdo a la astrología china, el 2012 es el año del Dragón. Este animal es la única criatura mítica y más poderosa de todos los signos y posee un significado especial para el pueblo chino. Su imagen está asociada a la fuerza, la salud, la armonía y la buena suerte. Las personas nacidas bajo este signo son consideradas Imaginativas, impredecibles, ingeniosas, inteligentes, infieles y diferentes.



Tú sólo

f. Para hacerte una idea de cómo se celebran vas a ver diferentes videos sobre cuatro de ellas. El primero es sobre el festival de los faroles, el segundo sobre la Fiesta del Barco del Dragón, el tercero sobre la Fiesta del Medio Otoño y el último, sobre la celebración en Madrid de la Fiesta de la Primavera¹⁷⁸. Toma nota de todo lo que te parezca curioso, sorprendente o simplemente diferente.

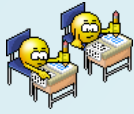
1º video: <http://www.youtube.com/watch?v=IJm2W6oaQRo>

2º video: <http://www.youtube.com/watch?v=bYkauleDrrc&feature=related>

3º Video: <http://www.youtube.com/watch?v=t2A-9stIH-g>

4º Video: <http://www.youtube.com/watch?v=poJR0ovhql0&feature=related>

¹⁷⁸ Hemos querido mostrar este video porque en él se puede ver como la presencia de la cultura china está cada vez más presente en nuestra sociedad española. Claro símbolo de interculturalidad.

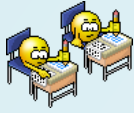


Con tu compañero/a

- g. Comentad los videos que habéis visto e intentad aclarar vuestras dudas. Si tu compañero no puede ayudarte pide ayuda a otros/as o al/la profesor/a.
- h. Para comprender mejor, señalad con una X la fiesta que corresponde al siguiente vocabulario:

Vocabulario de fiestas chinas

Vocabulario	Festival de los Faroles	Festival del bote del Dragón	Fiesta de Medio Otoño	Fiesta de la Primavera
Danza del león				
Botes				
Víspera				
Raviolis				
Faroles				
Yuanxiao				
Torta de la luna				
Danza del Dragón				



Con tu compañero/a

- i. Leed el siguiente cuento chino y después completad la tabla que hay al final.

UN CUENTO CHINO¹⁷⁹

Por fin, después de casi 14 horas de vuelo desde Dalian hasta Madrid con escala en Moscú y de allí a Granada, Shi Ting¹⁸⁰ aterrizó en el aeropuerto la mañana del 1 de diciembre de 2011. Venía para hacer un curso de tres semanas de duración. Las clases comenzaban el día 9 (después del día de la Constitución y de la Inmaculada), se interrumpían el día antes de la lotería de Navidad y seguían una semana después de Reyes. A Shi Ting las clases no le importaban tanto como la convivencia que iba a tener con una auténtica familia española.

Bajó del avión y, cuando fue a recoger su maleta, vio que no estaba en la cinta transportadora. Esperó un buen rato y al final se decidió por ir a informarse de qué es lo que pasaba. "Su maleta se ha quedado en Moscú

¹⁷⁹ Expresión que en español significa que algo es falso.

¹⁸⁰ Este nombre significa mujer bella de piedra.

pero no se preocupe mañana estará aquí”, le dijeron. No entendió todo pero comprendió Moscú y mañana la maleta estará aquí, relleno un papel donde tenía que escribir su nombre y sus dos apellidos y salió por la puerta sin equipaje. Dolores, su anfitriona, su marido y toda su familia estaban allí para recogerla. Shi Ting recibió una marea de efusivos besos y abrazos que la dejaron mareada.

En el viaje del aeropuerto a casa su familia hablaba y hablaba, Shi Ting no entendía mucho, pero estaba contenta de estar por fin en la ciudad que tantos momentos de sus sueños había ocupado; así es que desconectó y se puso a pensar. Para cuando llegaron a la casa, Shi Ting había tenido tiempo de pensar en las próximas fiestas de Navidad, similares, eso le habían contado, a la fiesta del Nuevo Año Chino (2011 era el año del conejo) Se imaginó el día de Nochebuena similar a la Víspera, con un montón de comida y bebida y toda la familia reunida alrededor de una gran mesa redonda. Pensó en los sobres rojos y en los dibujos de la suerte que traía en su maleta y esperó recibirla pronto. Como era muy tarde cuando llegaron a casa, su señora le enseñó toda la casa, le mostró su cuarto y, treinta minutos más tarde Shi Ting ya se había cepillado los dientes y estaba acostada en su cama.

Al día siguiente, por la mañana, se levantó a las 9:00. Dolores estaba en la cocina preparándole el desayuno: café con leche, té, tostadas de tomate con jamón serrano, zumo de naranja, leche de soja con shaobing y youtiao. Shi Ting se lo tomó todo, se duchó, se vistió y se fue al Corte Inglés a comprarse algo de ropa. Cuando llegó a la puerta le extrañó no ver a los dependientes en la puerta juntos, practicando deporte o recibiendo

instrucciones del jefe. No obstante, esperó un rato y entró, compró lo que tenía que comprar y regresó a casa.

Todos los días tenía cuatro horas de clase por la mañana, junto con otros 14 estudiantes de diferentes partes del mundo. Los profesores y sus compañeros de clase eran muy simpáticos y en el aula recibía lecciones de lengua y de cultura española e hispanoamericana, aunque también aprendía mucho de la cultura de los países de los chicos y chicas de la clase. Shi Ting participaba mucho en todas las conversaciones y siempre preguntaba lo que no sabía. Era la preguntona de la clase.

Shi Ting vivió con su familia española la alegría del día de Nochebuena, el calor familiar del día de Navidad y la ilusión de la lotería del niño. Por fin, el 31 de diciembre llegó su día preferido, el día de Nochevieja. Por la mañana temprano llamaron al timbre, abrió la puerta y allí estaba su maleta, Shi Ting se puso muy contenta y pensó que este día sería su día de suerte. Fue al Corte Inglés con su señora y compraron todo lo necesario para la cena de ese día. En la puerta se volvió a extrañar de no ver de nuevo a los empleados reunidos. Compraron pollo, pescado, uvas y polvorones pero no vieron doufu así que Shi Ting regresó a casa algo triste. Después de cenar todos se prepararon para comer las uvas. A las 24:00 en punto empezó la locura; doce, once, diez... ¡FELIZ 2012! con la boca llena de uvas todos se besaban y se abrazaban. Salieron a la calle a ver los fuegos artificiales y se quedaron medio sordos por el ruido de algunos petardos. Shi Ting se sintió como en casa y empezó a llorar, se acordaba de su madre y de su padre. Luego, volvieron a la casa y comieron turrón y polvorones

mientras jugaban a cartas toda la familia. El juego terminó muy tarde y a las 4:00 de la mañana se fueron todos a dormir.

Al día siguiente, día de Año Nuevo, Shi Ting se vistió con la ropa más elegante que tenía y, lo primero que hizo fue llamar por teléfono a sus padres. Luego, fue a la cocina y se preparó un buen plato de jiaozi para desayunar; le sentó de maravilla. En ese momento llegó Manolo, su "hermano español" de 21 años, ieran las 10:00 de la mañana! hablaron de los bares, las discotecas y su grupo de amigos, se felicitaron el año nuevo y él se fue a dormir.

Pasaron los días y llegó el día cinco. Por la tarde, las aceras de su calle comenzaron a llenarse de gente y lo que Shi Ting vio le dejó sin palabras; era la Cabalgata de los Reyes Magos y el cortejo tenía gente que bailaba y tocaba música, similar a la danza china del león o la del dragón y Shi Ting pensó, "creo que los chinos y los españoles tenemos mucho en común".

El día que Shi Ting tuvo que marcharse de Granada lloró muchísimo y en el aeropuerto se abrazó a Dolores, le dio las gracias por todo y prometió volver para el año del dragón.



Con tu compañero/a

- j. El siguiente cuadro está dividido en tres partes. Marca en la columna de la izquierda los elementos culturales que pertenecen a

la cultura china. En la columna del centro escribe los rasgos propios de la cultura española y, por último, en la columna de la derecha escribe las fiestas y las costumbres compartidas entre ambas culturas.

Elementos culturales y socioculturales de la cultura china y española

Cultura china	Cultura española	Cultura compartida



Todo el grupo

- k. Debatid entre toda la clase los elementos que habéis escrito en la columna de *Cultura compartida*.

7.9.3.7 Valoración de la actividad

Con el tema de fiestas, ceremonias y celebraciones los estudiantes adquieren los recursos lingüísticos, gramaticales, culturales y socioculturales necesarios para hablar de fiestas, de la forma de celebrarla y de las ceremonias que las rodean. Trabajan las cuatro destrezas básicas tomando como referencia los rituales sociales en España y su país y comparándolos con los de otros países. Para ello se les proponen diferentes ejercicios reales tales como:

- a. Identificar costumbres navideñas españolas a partir de fotografías representativas de estas celebraciones.
- b. Identificar las costumbres típicas de su país y del país de sus compañeros/as.
- c. Visionar documentos auténticos sobre acontecimientos típicos de la Navidad española.
- d. Seleccionar entre un grupo de alimentos aquellos que pertenecen a una fiesta determinada y a un país concreto.
- e. Comprender textos y videos específicos sobre las fiestas nacionales españolas y chinas.
- f. Aprender el vocabulario específico de estas fiestas nacionales.

- g. Entender un cuento chino en el que se mezclan las culturas china y la española.
- h. Discutir en grupo sobre aquellas celebraciones que comparten los dos pueblos.

Todos estos ejercicios constan de pruebas constantes de autoevaluación y revisión de los conocimientos adquiridos. Muchas veces utilizamos un tipo de evaluación sumativa, de tal forma que, ejercicios posteriores no pueden realizarse de forma correcta si no se han adquirido los conocimientos necesarios presentes en las actividades precedentes. Es nuestro propósito dejar que el alumno se vaya evaluando por sí mismo, formulando y reformulando sus propios conceptos nuevos y antiguos hasta llegar por sí solo a hacerse con las habilidades y las actitudes interculturales que estamos tratando de enseñarle. Intentamos limitar nuestra acción evaluadora a recoger y clarificar únicamente aquellas partes del proceso de adquisición que estén confusas o no hayan quedado claras.

7.10 RESUMEN Y VALORACIÓN

Tomando como modelo los tres temas trabajados, ahora estamos en condiciones de desarrollar el resto de la lista de nuestra selección que, recordemos, estaba formada por: relaciones interpersonales: tú y usted, identificación colectiva y estilos de vida: los estereotipos, la música y el baile, el comportamiento y las normas sociales, la medicina, la salud y la higiene, las comidas y las bebidas, las creencias y supersticiones, el lenguaje no verbal y el sistema educativo, además de los temas ya tratados.

Para tratar cada uno de los temas de nuestra selección, hemos diseñado una considerable cantidad de material y hemos dado a conocer nuestra nueva técnica de análisis contrastivo cultural. Esta nueva forma de trabajar nos permite presentar y ocuparnos de nuevos contenidos mucho más interculturales. La mayoría de ellos pertenecen a la/s cultura/s española y a la/s cultura/s chinas. No obstante, también incluimos algunas muestras de otras culturas que pueden estar presentes en el aula o pueden formar parte de la pluriculturalidad del alumnado.

Podemos observar que con esta práctica, hacemos que el alumno sienta más cercanos aquellos contenidos nuevos que pretendemos que aprenda. En nuestras clases hemos observado que, a menudo, los estudiantes carecen de referentes culturales. En su/s cultura/s no se actúa así, no se piensa de ese modo o simplemente no se tiene esa costumbre.

El motivo de haber desarrollado esta propuesta con un gran número de actividades, responde al objetivo de proporcionar, a presentes y futuros profesionales e investigadores de la enseñanza de ELE, un gran número de ideas para transformarlas en materiales y llevarlas a las aulas en inmersión total.

Somos conscientes del reto al que nos hemos enfrentado y, tal y como sucede en este tipo de trabajos, estamos seguros de que nuestro material es

mejorable en muchos aspectos. Sin embargo, pensamos haber ocupado el hueco que existe en el mercado editorial referente a materiales culturales y socioculturales específicos para sinohablantes.

Las habilidades y las actitudes interculturales que hemos querido desarrollar en nuestros alumnos por medio de diferentes ejercicios, contienen valores de igualdad, no discriminación y diversidad. Los ejercicios, que tratan de desarrollar las diferentes destrezas, se llevan a cabo de muy diversa forma al objeto de que el alumno desarrolle su autonomía y pueda poner de manifiesto su propia competencia pluricultural.

Finalizamos así este capítulo dedicado a la creación de actividades específicamente diseñadas para alumnos sinohablantes en inmersión total del nivel B1. Tenemos la idea de haber contribuido a reducir las distancias entre las culturas presentes en el aula y más específicamente entre la cultura española y la china. Al mismo tiempo, pensamos haber demostrado que los muros que existen entre ambas culturas se pueden derribar con un buen diseño de programación que incluya actividades que el alumno sienta más cercanas. En toda planificación se deben incluir principalmente elementos culturales pertenecientes a ambos pueblos y también a otros. Un adecuado tratamiento de estos contenidos en el aula, determinará un tipo de alumnado mucho más participativo, tolerante, permisivo, mediador y, en definitiva, mucho más intercultural. Si utilizamos esta forma de proceder en clase, estaremos contribuyendo a proporcionar tanto a alumnos como a profesores, las herramientas precisas para un mejor y más fructífero entendimiento.

CONCLUSIONES FINALES

8.1 INTRODUCCIÓN

Llegado este momento del presente trabajo de investigación, realizamos una mirada retrospectiva a fin de extraer algunas conclusiones finales teniendo en cuenta los objetivos iniciales que nos planteamos en nuestro estudio. Presentaremos, igualmente en este apartado, algunos resultados no previstos en los objetivos iniciales.

A lo largo de la presente tesis doctoral, consideramos haber hecho algunas contribuciones relacionadas con el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE, ya que llevamos a cabo dos estudios, uno a nivel teórico y otro a nivel práctico, esto es: en primer lugar, una investigación documental que ofrece definiciones y explicaciones sobre la dimensión actual adquirida por los conceptos de *competencia cultura* y *competencia intercultural*, así como la manera más idónea de llevar esta última al aula. En segundo lugar, un nuevo trabajo teórico donde recogemos una amplia panorámica sobre la enseñanza de ELE en las universidades chinas, así como las dificultades experimentadas por el alumnado sinohablante a la hora de estudiar español. En el estudio práctico, en primer lugar, analizamos los procedimientos seguidos por un corpus de manuales para adultos del nivel B1 publicados en España entre el 2006 y el 2011, para desarrollar en el alumnado la *competencia intercultural*. En segundo lugar, realizamos una propuesta didáctica basada en el análisis contrastivo cultural y encaminada a cumplir con las necesidades del alumnado sinohablante. De tal forma que, una vez realizadas las actividades propuestas, el estudiante chino pueda efectuar su propio examen de una comunicación intercultural dada y actuar con mayor soltura dentro de ella. Además, elaboramos una revisión actualizada de la bibliografía relacionada con la enseñanza-aprendizaje de la cultura en ELE.

Para la consecución de ambos estudios, emprendimos una considerable labor investigadora a fin de conocer, de forma pormenorizada, todos los pasos

que se han venido dando hasta consensuar el tratamiento actual que reciben los contenidos culturales y socioculturales tanto a nivel documental dentro del aula y que, en el caso del español, aparecen recogidos en el PCIC. La segunda labor, de similares características a la anterior, consistió en el estudio del funcionamiento de las universidades chinas: programas oficiales, manuales, metodología de enseñanza de ELE, etc. Con el fin de obtener resultados sobre el estado actual de la implantación en el aula del *componente intercultural*, manejamos un corpus de manuales para adultos publicados con posterioridad a la aparición del PCIC y hasta la actualidad. Para terminar, en nuestra propuesta didáctica utilizamos los tres inventarios del PCIC: IRC, ISYCS e IHAJ.

8.2 RETOMANDO LOS OBJETIVOS INICIALES

El problema general, al que la tesis en su conjunto intenta dar respuesta, se puede desglosar en las siguientes preguntas:

¿Cuál de las múltiples definiciones de cultura tenemos que manejar para llevar los contenidos culturales y socioculturales al aula?

¿Cuáles son los contenidos culturales presentes en el MCER, en el PCIC y cómo los tratan?

¿Cómo se adquiere la *competencia intercultural*?

¿Cómo podemos los profesores desarrollar una *competencia intercultural* eficaz y efectiva en el aula?

¿Cómo funciona en China la enseñanza-aprendizaje de ELE?

¿Cuáles son los errores más comunes del alumnado sinohablante a la hora de aprender español?

¿Qué bases teóricas podemos utilizar para diseñar una práctica con el fin de desarrollar la *competencia intercultural* en los sinohablantes?

¿Existen en el mercado editorial materiales para trabajar la *competencia intercultural*, y si existen, cuál es su tratamiento?

¿Somos capaces de diseñar material didáctico que se adapte a las características del alumnado chino y que amplíe su *competencia intercultural*?

Para responder a todas estas cuestiones, al igual que hicimos a la hora de marcarnos los objetivos, la propia estructura de este trabajo nos sirve de guía. El primero de los dos estudios teóricos que hemos realizado lo presentamos en el capítulo dos y tres. Estos dos capítulos los hemos denominado del modo siguiente:

La lengua y la cultura en el aprendizaje de ELE (capítulo dos)

La interculturalidad y su tratamiento en el aula (capítulo tres)

La primera tarea, pues, consistió en comprender la relación establecida entre la lengua-cultura y las disciplinas que pertenecen a la investigación científica del lenguaje. Estas nuevas teorías lingüísticas conciben la enseñanza de una L2/LE de forma diferente a como se venía haciendo hasta entonces; es decir, reconocen en la comunicación los tres fenómenos que intervienen de forma simultánea: aspectos formales, funcionales y sociales. Asimismo, nos centramos en el tratamiento que reciben los aspectos funcionales y sociales por parte de la didáctica de lenguas extranjeras, lo cual marcó el punto de partida de nuestro estudio.

Con los nuevos planteamientos pedagógicos surgidos a raíz de la aparición de estas disciplinas, nacieron nuevas cuestiones que hasta entonces, habían sido poco relevantes. Una de las tareas primordiales que había que abordar con cierta rapidez, era la de encontrar una definición del término *cultura* que encajara con la nueva forma de idear la enseñanza-aprendizaje de

lenguas extranjeras. La respuesta vino del análisis de las tres grandes líneas de definición: antropológica, sociológica y pedagógica; la suma de las cuales nos dio como resultado un concepto global de cultura donde quedan establecidas y fijadas las relaciones entre lengua, cultura y pedagogía.

Las distintas versiones de cultura, esgrimidas por antropólogos sociales y etnólogos de la comunicación, nos muestran un tipo de conocimiento que, en nuestra opinión, define, de forma clara, los contenidos culturales y socioculturales que hay que llevar al aula. Por tanto, si hacemos que el alumnado reconozca, aprenda y asimile la manera de pensar y de actuar de los miembros de la comunidad objeto de estudio, estaremos trabajando la cultura de forma correcta. Esta afirmación que acabamos de realizar, engloba muchos contenidos a dominar por parte del alumnado y ello ha supuesto grandes debates en el seno de la didáctica de lenguas extranjeras.

En la actualidad, disponemos de dos documentos oficiales donde se refleja la dimensión que han tomado los contenidos culturales y socioculturales. El primero de ellos es el MCER del año 2001. Se trata de un estándar que pretende servir de patrón internacional para calcular el nivel de comprensión y expresiones tanto orales como escritas en una lengua. Para la consecución de este fin, establece una serie de niveles para todas las lenguas; precisamente es en estos niveles donde encontramos las recomendaciones sobre los contenidos y su tratamiento en el aula. Las razones para servirnos del *Marco*, con el fin de obtener los objetivos propuestos en este trabajo son dos: en primer lugar, este documento tal y como se indica en su introducción¹⁸¹:

“es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa”

¹⁸¹ Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor, MCER. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

En segundo lugar, tomando las recomendaciones propuestas por el MCER, hace su aparición en el año 2006 el PCIC; segundo de los documentos a los que hacíamos referencia. El PCIC desarrolla y fija los niveles de referencia para el español; marco de actuación donde situamos nuestra propuesta didáctica.

Las bases teóricas de este documento, que sitúa al alumno como sujeto de aprendizaje y a la lengua como objeto del mismo, configuran un tipo de enseñanza a la cual nos suscribimos, concebida con el fin de comunicar y creada para satisfacer las necesidades de participar en encuentros comunicativos del alumnado.

Con el fin de comprender la base teórica y práctica que ha dado lugar a este documento, incluimos en nuestro estudio una serie de investigaciones que pasamos a enumerar como sigue:

1. Conocer las fases de aproximación a estos contenidos que diversos estudiosos del tema han ido señalando a lo largo de la historia de ELE.
2. Observar el tratamiento que los distintos métodos de enseñanza de ELE han dispensado a la cultura.
3. Comprender el significado actual de *competencia comunicativa* tal y como figura en el MCER.

El resultado de este conjunto de exámenes nos muestra un instrumento decisivo en el análisis y descripción del idioma español y lo sitúa en el nivel de desarrollo más avanzado, en cuanto a la descripción y análisis de materiales lingüísticos se refiere. De este modo, a partir de su publicación, el PCIC se convirtió en obra de referencia para llevar a cabo todas las actuaciones

curriculares. En nuestro caso, nos servimos de él para planificar y desarrollar nuevas propuestas didácticas.

Como ya hemos constado anteriormente, el PCIC establece tres categorías para el estudio de los referentes culturales y los divide en: aspectos culturales, socioculturales e interculturales. Hemos llevado a cabo la tarea de conocer en profundidad los tres inventarios que los recogen. De modo que, los resultados obtenidos toman cuerpo en los capítulos seis y siete del presente estudio; en ellos mostramos un estudio en profundidad sobre la presencia intercultural en los manuales más actuales de ELE al tiempo que hacemos una innovadora propuesta didáctica intercultural.

Para cumplir con la propuesta del Consejo de Europa en materia lingüística y reflejada en el MCER, idea que persigue el desarrollo de la competencia pluricultural y plurilingüe del alumnado, nos adentramos en la interculturalidad. Lo primero que estudiamos fueron las fases o etapas necesarias para llegar a ella y descubrimos que, a pesar de que varios investigadores de la materia reconocen diferentes estadios en el proceso de aculturación, en todos se puede divisar tres momentos estelares: aproximación, desarrollo y consolidación.

Durante la primera etapa, que es la fase de aproximación, el estudiante tiende a utilizar su propia cultura como referencia. Se trata de un periodo de etnocentrismo donde la asimilación de nuevos referentes y comportamientos culturales y socioculturales le encaminan hacia la construcción de su propia identidad cultural.

En la segunda, la etapa del desarrollo o el denominado por Meyer, *nivel intercultural*, es cuando se abandona las actitudes etnocentristas del primer período y comienzan a aparecer las primeras comparaciones. Por consiguiente, las interacciones interculturales que se producen en esta fase comienzan a mostrar disposiciones favorables hacia nuevas culturas y cierta tolerancia a la ambigüedad de fenómenos culturales.

Por último, en la etapa de consolidación, cuando se producen encuentros interculturales, el estudiante ya es capaz de identificar distintas variables culturales y de calcular sus propios recursos y los de las personas que participan.

El PCIC se hace eco de estas fases por las que hay que pasar en el camino hacia la interculturalidad y presenta el contenido de dos de sus inventarios organizados en tres fases: etapa de aproximación, de profundización y de consolidación.

Las actividades que se llevan a cabo durante esos periodos no guardan correspondencia sistemática con los distintos niveles lingüísticos. Para actuar en consonancia con lo propuesto por el PCIC, nos servimos de sus tres inventarios.

En conclusión, siguiendo las directrices marcadas por este documento, en cuanto se refiere a contenidos y materiales que promueven la interculturalidad, estábamos seguros de estar actuando de la manera más oportuna posible.

El segundo estudio teórico está compuesto por los capítulos cuatro y cinco. Estas secciones abordan los siguientes temas:

***La enseñanza oficial del español en las universidades chinas
(capítulo cuatro)***

***Aspectos lingüísticos y culturales diferenciadores entre la
cultura china y la cultura española (capítulo cinco)***

Las consideraciones previas necesarias han constituido la base teórica y metodológica de nuestro trabajo; entre ellas, ocupa un lugar importante el conocimiento general del sistema de enseñanza del que provienen nuestros alumnos; más concretamente, la forma de proceder en las clases de ELE.

La razón estriba en la necesidad de conocer un sistema educativo que, en su nivel universitario, funciona de forma muy diferente al nuestro. Los programas oficiales, los planes de estudios, la metodología empleada, los roles del alumnado y del profesorado y los manuales que se utilizan, han sido diseñados siguiendo unas pautas muy diferentes a las utilizadas en occidente. Sánchez Griñán (2008) realizó un cotejo entre el *Programa oficial chino*, el MCER y el PCIC, donde daba cuenta de las grandes diferencias que los separan.

Nosotros incluimos este estudio dentro del nuestro por considerarlo primordial, si pretendemos comprender las expectativas y el comportamiento de nuestros alumnos sinohablantes. Las conclusiones de esta comparación nos muestran un programa oficial rígido, que utiliza la lengua materna como base de enseñanza, sin referencias a la enseñanza comunicativa de la lengua, cuyos contenidos lingüísticos se convierten en instrumento y finalidad de todas las actividades que se realizan en el aula y donde los contenidos culturales son escasos. Un estilo de enseñanza que otorga un gran valor al maestro-profesor y donde se espera un determinado tipo de comportamiento por parte del alumnado.

Tal y como podemos apreciar, las diferencias entre ambas formas de enseñar ELE no comparten muchos de sus instrumentos ni tampoco las metas a alcanzar por estas razones, salvar obstáculos y derribar los muros que las separan en pro de una mayor integración en nuestra sociedad de los estudiantes sinohablantes, fueron el motor que nos impulsó a proponer medidas encaminadas a reducir estas distancias.

En la búsqueda de este acercamiento a nuestra lengua y a nuestra cultura, consideramos primordial dar a conocer una serie de fundamentos teóricos sobre la adquisición de una LE. Teorías en las que se asientan la mayoría de los métodos didácticos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. De todas ellas, destacamos el AC, el AE y la influencia de la L1 sobre el aprendizaje de la L2 por el peso que han supuesto en nuestro estudio.

En la enseñanza de ELE el AC y el AE se han venido aplicando generalmente a la gramática. Estas intervenciones pretenden descubrir, por medio del contraste entre las dos gramáticas en juego, los fenómenos psicolingüísticos que promueven las producciones de los estudiantes y que influyen en la adquisición de la LE. De tal manera que, una vez jerarquizados podamos diseñar un programa basado en las similitudes y en las desigualdades existentes entre ambas lenguas. No podemos obviar que durante el proceso de aprendizaje irán apareciendo diferentes interferencias de tipo interlingüístico e intralingüístico.

Así pues, tomando en consideración estas dos teorías del aprendizaje, nuestra tesis doctoral las traslada al terreno cultural y las aplica a la propuesta didáctica final. Es importante señalar que nuestras actuaciones operan bajo el paraguas del método comunicativo; enfoque que plantea la necesidad de desarrollar en el alumnado la percepción y la asimilación de nuevos contenidos culturales, por medio de la comparación entre culturas y sin emitir juicios de valor. Por supuesto que, al igual que ocurre con la adquisición de elementos lingüísticos, en el proceso de aculturación irán apareciendo distintas interferencias de tipo intercultural e intracultural.

En la sección que dedicamos al estudio de la metodología en las universidades chinas, observamos que la teoría conductista surgida de la influencia que ejerce la L1 sobre el aprendizaje de la L2 (donde la transferencia se considera un factor único y determinante), es la base sobre la que se sustentan los planes de estudios y la metodología utilizada en estos centros educativos. Por consiguiente, y a pesar de que nuestra propuesta didáctica va dirigida a tratar elementos culturales y socioculturales, nos servimos del AC y del AE para mostrar también errores que cometen en el plano lingüístico. En ambos casos, existe una gran cantidad de material de difícil clasificación, lo cual nos da cuenta de la enorme distancia que existe entre ambas lenguas. La conclusión a la que llegamos es que, lingüísticamente, las diferencias son abismales tal y como aparecen reflejadas en el cuadro comparativo realizado

por Lu Jingsheng (2008) y que incluimos en el capítulo cinco. En este esquema se aprecia diferencias de tipo genealógico, de escritura, etimológico, flexión, número, género, conjugación, etc. Si las trasladamos al aula, todas estas desigualdades requieren un tratamiento diferente del que se le aplica a otras lenguas con mayores similitudes al español. No estamos diciendo que el profesorado tenga que conocerlas en profundidad, porque ello significaría aprender nociones de todas las lenguas presentes en la clase, sino que sepa que existen y que van a influir en el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes sinohablantes.

Quizás sea en el plano cultural donde apreciamos grandes distancias, muchas veces insalvables, entre la lengua española y la china. Encontrar la manera de explicarlas supuso una de los trabajos más complicados llevados a cabo en este estudio. Plasmar en pocas palabras y de forma esquemática la manera de ser y de pensar de un pueblo que tiene más de 5.000 años de historia nos supuso una espinosa tarea. Para condensar todos estos conocimientos utilizamos, entre otros recursos, las obras de tres profesionales chinos pertenecientes al mundo de la traducción, la fotografía y la lingüística. Por medio de sus trabajos pretendimos, primero, comprender y, a continuación, dar a conocer tanto la manera de pensar como la forma de comportarse de la mayoría del pueblo chino¹⁸².

El pensamiento chino actual se rige por creencias y tradiciones presentes en el confucionismo, el budismo y el taoísmo. La filosofía de Confucio actúa a nivel social mientras que el budismo y el taoísmo, globalmente, lo hacen a nivel individual. Impregnadas de un conjunto de preceptos, estas tres creencias determinan el modo de ser y de actuar de los chinos. Por consiguiente, si unimos estas características del carácter chino a las dificultades específicas de la lengua, que hemos señalado anteriormente,

¹⁸² Tarea complicada por la convivencia de diferentes generaciones con movimientos sociales muy distintos y que han influido en las mentes de estas personas.

obtendremos un tipo de alumnado cuyo comportamiento y forma de actuar difiere sobremanera del resto de sus compañeros occidentales.

Con el propósito de explicar parte de estas características, el profesor Minkang Zhou nos habla de *cinco tradiciones* que han marcado el carácter de los ciudadanos chinos. Algunos de los eventos que forman estas tradiciones se refieren a sucesos históricos que ocurrieron hace ya algún tiempo; por eso, su recuerdo permanece sólo en la mente de aquellos que los vivieron y que forman, junto a nuevas generaciones, la sociedad china actual. A pesar de que la sociedad china actual esté sufriendo cambios vertiginosos de tipo económico y social, cuyo efecto está provocando el progresivo abandonando de los valores y los comportamientos surgidos de las *cinco tradiciones*, muchos de ellos se han ido transmitiendo a las nuevas generaciones y todavía siguen presentes en su forma de pensar y en los modos de comportarse socialmente. En consecuencia, en tanto que profesores de ELE, estas costumbres nos sirven para comprender y entender a nuestro alumnado sinohablante.

Por su parte, la fotógrafa Yang Liu, en el año 2007, publicó un libro de bolsillo compuesto por fotografías que ayudan a conocer el pensamiento y la actitud de la vida diaria de los chinos. De entre todos los iconos de esta obra, concebida desde el contraste cultural entre la cultura china y la alemana, seleccionamos sólo aquellos más representativos y presentes en la sociedad china y en la española, tanto a nivel individual como social. Estas imágenes nos hablan de ideologías y reacciones de un tipo de persona que, en oposición a las normas que rigen en occidente, intenta minimizar sus valías personales e intelectuales. Individuos que opinan que ser modesto, humilde y actuar siempre buscando la armonía del grupo, son los mejores valores humanos.

Desde un punto de vista más cercano al aula, la profesora de la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín, Xiaojin, He, nos explica que el alumnado chino intenta obtener un equilibrio entre su propio bienestar y el de la comunidad, al tiempo que es esta última la encargada de proporcionárselo por medio del reconocimiento colectivo. A fin de obtener esta armonía, los

chinos actúan en el aula como el grupo espera que lo hagan y siempre que no vean peligrar ni su *mianzi* (imagen mental) ni su *lian* (cara).

En este punto, es oportuno recordar que, tal y como explicábamos en el capítulo cuatro del presente estudio, en las aulas chinas el profesorado tiene un gran protagonismo. En conclusión, las escalas de valores que operan en la cultura china sintetizan perfectamente la información que estos tres profesionales han tratado de explicarnos por medio de sus respectivas creaciones. Los principios que rigen la mentalidad china son muy diferentes a los nuestros y explican por sí mismo muchas de sus actuaciones. Así tenemos que, en una escala que clasifica los valores en primarios, secundarios, terciarios o negligente, el individualismo, la eficiencia y la agresividad se sitúan entre los terciarios, mientras que el colectivismo, la modestia, la armonía, ser agradecido, el respeto a los mayores, el patriotismo y la autoridad aparecen en el primer nivel y la dignidad, la educación y el ser directo en el segundo nivel; por último, en el apartado de negligente encontramos el esfuerzo.

Somos conscientes de la escasa relevancia que tienen los gestos en la cultura china debido a la influencia de la filosofía confuciana. Sin embargo, en las culturas latinas la comunicación no verbal adquiere una gran importancia en el proceso comunicativo. Como resultado, muchos de los malentendidos que se producen en interacciones donde participan ambas culturas, se deben a deficiencias en la interpretación de estos gestos que han sido creados con parámetros culturales diferentes. Para analizar esta parte de la comunicación, nos servimos de nuevo de los estudios realizados por Minkang Zhou, quien realiza un estudio minucioso en el que compara signos kinésicos propios de ambas culturas. Las conclusiones que extrajimos de este trabajo nos mostraron una nueva distancia cultural que, junto a las anteriores, configuran un tipo de alumnado con características muy especiales.

Nuestro cometido como profesionales de la enseñanza de ELE consiste en impartir la lengua y las culturas de España e Hispanoamérica. Trabajamos en aulas multiculturales con alumnos pluriculturales, lo cual implica la

necesidad de adaptar la manera de presentar los contenidos a esta realidad. En suma, tener nociones más o menos amplias de las reglas que rigen las lenguas y las culturas, así como de las características del alumnado presente en el aula, nos ayudará a obtener el logro perseguido. Defendemos un tipo de enseñanza comunicativa donde las distancias a nivel lingüístico y cultural se pueden acortar por medio de una programación que tenga en cuenta las particularidades de aquellos a los que va dirigida.

Antes de pasar a proponer una nueva forma de trabajar los contenidos culturales y socioculturales en el aula, realizamos un estudio práctico con el fin de determinar la medida en que los manuales actuales trabajan la interculturalidad. Los resultados están recogidos en el capítulo seis.

Análisis de un corpus de manuales para adultos del nivel B1 publicados en España entre 2006 y 2011

El trabajo realizado en esta parte de la investigación arrojó datos reales sobre la propuesta actual, que el grupo de editoriales más renombradas en el campo de ELE proponen para trabajar la interculturalidad en el aula. Pretendíamos dar respuesta a dos interrogantes que planteaban la necesidad de conocer si los manuales seleccionados cumplen con las propuestas del MCER y del PCIC en lo que al tratamiento de la interculturalidad se refiere. De los resultados obtenidos de este corpus, integrado por siete manuales, podemos concluir que, pese al elevado número de ejercicios que pretenden informar al alumno sobre hechos culturales y socioculturales de las culturas españolas e hispanoamericanas, se cumplen los objetivos propuestos. No obstante, existen varios apartados de este estudio que conviene aclarar.

En primer lugar, el hecho más destacable es que, por lo general, los manuales no promueven lo suficiente la interacción social ni la mediación cultural. La razón de ello estriba en que en las actividades propuestas no se le pide al alumno actuar o mediar sino únicamente informar. De este modo,

quedan cubiertos los dos primeros bloques en los que el PCIC divide el tratamiento de la interculturalidad (configuración y asimilación), pero quedan sin tratar los dos restantes (interacción y mediación).

Una posible solución puede provenir de una propuesta de trabajo donde se demande a los estudiantes una mayor implicación en las actividades. La idea viene integrada por ejercicios que incluyen elementos comunes y diferenciadores entre las culturas presentes en el aula y las culturas españolas e hispanoamericanas; por consiguiente, las actividades están siempre precedidas de un estudio de necesidades y posterior adaptación de los ejercicios propuestos, teniendo en cuenta el grupo meta. Para la editorial, producir este tipo de material es muy costoso y, en el caso de no responder a una importante demanda, no se edita. En conclusión, los manuales que tratan las diferencias entre culturas, trabajan las desigualdades en la lengua y dejan de lado los elementos culturales y socioculturales. Al mismo tiempo, el material editado que se ocupa de la cultura de ELE está compuesto por libros que no persiguen trabajar la interculturalidad, sino dar fe de estos fenómenos y situarlos en las sociedades donde se producen.

En segundo lugar, tenemos que decir que, a pesar de haber constatado la escasa presencia de algunos elementos para potenciar la interculturalidad, el tratamiento de la cultura en los manuales de ELE ha sufrido un notable avance. Hemos pasado de no considerarlo, a la actual propuesta del PCIC que lo desarrolla en sus tres categorías de *cultural*, *sociocultural* e *intercultural* y lo especifica con todo detalle en sus inventarios.

Por último, para concluir con esta parte del estudio es importante señalar que, del estudio pormenorizado llevado a cabo en este capítulo, extraemos conclusiones que nos llevan a afirmar lo siguiente: los manuales más vanguardistas han comenzado ya a considerar la multiculturalidad del aula y han dado los primeros pasos para tratar la pluriculturalidad del alumnado; en este camino, todas las situaciones de comunicación que el alumno va encontrando son interculturales por naturaleza.

La segunda parte del estudio práctico recoge nuestra propuesta didáctica para el tratamiento de la interculturalidad con estudiantes de español sinohablantes. Su justificación y contextualización, los objetivos perseguidos, los contenidos y la propuesta en sí con sus reflexiones finales, aparecen expuestos a lo largo del capítulo siete de este estudio.

Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el alumnado sinohablante en inmersión

La forma de proceder que hemos diseñado es el resultado de un compendio de conocimientos teóricos y prácticos que tienen en cuenta los siguientes elementos:

- I. La selección de temas que hay que tratar (presentes en los inventarios del PCIC y en el nivel B1).
- II. La metodología que empleamos (comunicativa en la que el alumno es el protagonista y donde la lengua se utiliza para comunicar).
- III. La teoría del aprendizaje basada en el análisis contrastivo cultural.
- IV. Las diferentes dinámicas de grupo (que pretenden una mayor implicación del alumnado en las actividades de clase).
- V. La presencia en el aula de diferentes culturas (a pesar de que las culturas españolas y chinas adquieren mayor protagonismo).
- VI. El tratamiento de diferentes temas culturales que se trabajan de una forma simple, de complejidad media y de máxima dificultad, dependiendo de sus contenidos.

- VII. La consideración de las distancias lingüísticas y culturales del alumnado sinohablante en comparación a la lengua y culturas españolas.
- VIII. La propuesta de actividades encaminadas a desarrollar los cuatro bloques de contenidos presentes en el IHAC del PCIC.
- IX. La idea de situar nuestra PD en un contexto de inmersión total y en un reducido grupo multicultural, formado por alumnos pluriculturales, donde algunos miembros son bilingües o plurilingües.
- X. La intención de ofrecer un modelo compuesto por múltiples actividades, que sirva de guía para el desarrollo futuro de otros temas y se adapte a diferentes realidades.
- XI. El propósito de iniciar una nueva línea de investigación donde el desarrollo intercultural de los estudiantes sea la meta que debemos conseguir en el estudio de la cultura y que se realice de forma paralela al estudio de la lengua.

Las conclusiones a las que llegamos nos muestran que esta propuesta contribuye a solucionar muchos de los problemas culturales que experimentan en el aula nuestros estudiantes sinohablantes. Cuando observan que entre las actividades propuestas para asimilar determinados saberes culturales, encuentran elementos que corresponden a su C1, se sienten más motivados y su participación y rendimiento aumentan de forma considerable. De este modo, a través del contacto con otras culturas van configurando su propia identidad cultural plural. Por otra parte, por medio de la participación activa en las tareas propuestas, concebidas para llevarse a cabo utilizando distintas dinámicas de grupos, nuestros estudiantes chinos se ven obligados a interactuar y a mediar de forma intercultural.

La realización de nuestra propuesta didáctica no se ha quedado en un supuesto teórico, sino que en la actualidad estamos llevándola al aula para

comprobar el interés y utilidad de las prácticas que la componen desde la perspectiva de los estudiantes. Esta aplicación práctica nos ha permitido valorar, tal y como señalábamos con anterioridad, la necesidad de adaptar los contenidos y las tareas a las necesidades específicas del grupo de trabajo con el fin de aumentar su efectividad. De momento, los resultados obtenidos no son representativos; sin embargo, cabe esperar que esta nueva forma de proceder por medio del análisis contrastivo cultural, dé sus frutos en un futuro no muy lejano. De este modo, futuros docentes de ELE, investigadores o estudiosos del tema, podrán comprobar su eficacia y así contribuir a la difusión de esta forma intercultural de trabajar los contenidos culturales y socioculturales de la lengua.

8.3 OBJETIVO FINAL Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Todos los pasos que hemos seguido durante el desarrollo de este trabajo han tendido a la consecución de nuestro objetivo: una propuesta didáctica centrada en los estudiantes sinohablantes y destinada a promover una forma de enseñanza de la cultura que toma como base el análisis contrastivo cultural entre varias culturas. Con el fin de asegurarnos el éxito de esta nueva forma de trabajar, iremos realizando las oportunas modificaciones de las actividades para adaptarnos al grupo de trabajo presente en nuestras aulas de inmersión total.

Conscientes de que la incompetencia intercultural favorece la no diversificación de grandes empresas en expansión, el mundo empresarial y en especial aquellas compañías que operan con equipos multiculturales, hace ya tiempo que comenzaron a contratar los servicios de consultores interculturales. Estos consejeros desarrollan en los trabajadores las habilidades necesarias para interactuar efectivamente con extranjeros. El objetivo que persiguen es crear líderes empresariales culturalmente competentes que atiendan a las

nuevas necesidades de sus equipos, generadas por el mercado global en el que nos encontramos inmersos. Guías que sean capaces de reconocer la impronta de la cultura y las raíces culturales propias; que identifiquen e interpreten los cimientos culturales de otros y desarrollen habilidades y actitudes de ajuste. Sin embargo, en el campo de la enseñanza de idiomas y más concretamente en el entorno de ELE, el trabajo intercultural se encuentra en una fase de consolidación.

Dentro de las limitaciones de nuestro trabajo, esperamos haber aportado un poco de claridad al tratamiento de la interculturalidad y a la forma de proceder con los estudiantes sinohablantes que realizan programas de inmersión total. Pretendemos, asimismo, que este trabajo contribuya a futuras investigaciones de tipo didáctico-metodológicas de los contenidos culturales y socioculturales en el ámbito de la enseñanza- aprendizaje de ELE, principalmente de los estudios que tomen como objeto la enseñanza de otras culturas desde una perspectiva intercultural.

En suma, pensamos que este análisis puede completar algunas lagunas existentes en el ámbito de los estudios sobre la cultura, estudios que no se habían ocupado ni de analizar el modo en que los manuales de ELE trabajan la interculturalidad y se adaptan al MCER y al PCIC, ni de proponer soluciones viables a problemas derivados de la realidad multicultural y pluricultural del aula. Pero, somos de la opinión de que debe seguir estudiándose el modo de trabajar la interculturalidad en otro tipo de materiales distintos a los manuales destinados a adultos y publicados en territorio español, tales como manuales para jóvenes, manuales para niños, libros para la enseñanza de la cultura, páginas web, etc.

Finalmente, el presente trabajo, como toda investigación sobre una noción compleja, no puede considerarse definitivo, ya que su propio desarrollo y conclusión lo deja abierto a mejoras y nuevas perspectivas de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

A

ALONSO BELMONTE, I. (coord.) (1999): *Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera*, [monográfico], *Carabela*, nº 45, Madrid, SGEL, ISBN 13: 978-84-7143-744-0.

_____ (2002): *Lingüística contrastiva II: orientaciones y actividades para la clase* [monográfico], *Carabela*, nº 52, Madrid, SGEL, ISBN: 9788471439611.

ALONSO-CORTÉS, FRADEJAS, M^a. D. (2003): “El enfoque por tareas en la clase de Cultura. Cómo integrar destrezas trabajando la interculturalidad”, en J. Gómez Asensio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores, E/LE*, Madrid, SGEL, pp. 37-61, ISBN: 84-7143-933-6.

ÁLVAREZ, M. A. et al. (2008): *Sueña 1*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press, ISBN: 978-7-5600-7622-5.

_____ (2009): *Sueña 2*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

ÁLVAREZ, A. (2002): “La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo”, en *Actas XIII Congreso Internacional ASELE*, Murcia, pp: 120-129, ISBN de la edición en CD-ROM: 84-607-8687-0, disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/Numeros-Especiales/Septiembre ASELE.html>.

_____ (2002): “Propuestas para el tratamiento de la interculturalidad”, en *Actas de las X Jornadas Internacionales de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Granada, servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, ISBN: 8493023833.

_____ (2002): “Aspectos destacables de los españoles analizados desde una perspectiva intercultural”, en *Actas de las X Jornadas Internacionales de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Granada, servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, ISBN: 8493023833.

_____ (2012): “Hacia el conocimiento del proceso de aprendizaje de los sinohablantes: Factores educativos y sociales”, en *Actas III EPES*, Jaén, Universidad de Jaén(en prensa).

ÁLVAREZ, A. y HERRERO, ANA M^a, (1995): “Diversas formas de introducir la conversación en el aula”, en *Actas de las III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, pp: 77-85, servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, ISBN: 84-7933-125-9.

_____ (2002): “La competencia intercultural: Concepto y aprendizaje”, en *Actas de las X Jornadas Internacionales de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Granada, servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, ISBN: 8493023833.

ANSCOMBRE, J. C. y O. DUCROT (1994): *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, ISBN: 8424916697.

AUSTIN, J. L. (1971): *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós, ISBN: 978-84-7509-141-9.

B

BARALO, M. (2004): "Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español/LE", *RedELE*, [en línea], nº 0, ISSN: 1571-4667, disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html> [consulta: octubre 2010].

BARROS GARCÍA, P. (1998): "Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas: La formación intercultural de los profesores de español lengua extranjera", en A. Martínez González et al. (edits.), *Enseñanza de la lengua I*, Granada, G.I.L.A, pp. 65-68, ISBN: 84-930238-2-5.

_____ (2006): "La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas", en M^a. I. Montoya Ramírez (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*, Editorial Universidad de Granada, pp. 9-29, ISBN: 84-338-3683-8.

BARROS GARCÍA, P. et al. (2003): "La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas", en *Actas del XIII Congreso internacional ASELE* [CD-ROM], [Murcia, 2002], Madrid, pp. 165-173, ISBN: 84-607-8687-0 disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/Numeros-Especiales/Septiembre_ASELE.html

BENNETT, M. J. (1986): "A developmental approach to training for intercultural sensitivity", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, nº 2, pp.179-196, disponible en: www.dfait-maeci.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/magazine/v02n01/doc1-eng.pdf

_____ (1993): "Towards ethnorelativisme: a developmental model of intercultural sensitivity", en M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, pp. 21-71.

BLANCO PENA, J.M. (2010): *Temas de gramática española para sinohablantes 1*, Taipéi (Taiwán), Caves Books, ISBN: 978-957-606-658-0.

BLANCO PENA, J.M. y JING-JY LEE (2009): "Orientaciones didácticas sobre el uso de Nuevo Ele (SM) con alumnos chinos", en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en China, II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China*, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación de la Embajada de España, *Suplementos MarcoELE*, [en línea], nº 8, ISSN: 1885-2211, disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china>

BOROBIO, V. (2003): *Nuevo Ele: inicial 1. Libro del alumno, Curso de español para extranjeros*, Madrid, Ediciones SM, ISBN: 9788434895768.

BYRAM, M. (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*, París, Coll. LAL, Hatier-Didier, ISBN: 2-278-04226-2.

_____ (1995): "Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories", en L. Sercu (ed.) *Intercultural competence, vol. I*, ISBN: 87-7307-497-7.

BYRAM, M. y BUTTJES, D. (eds.) (1991): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*, Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters, ISBN: 1853590711.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* [original en inglés, *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, 1998], Madrid, Cambridge University Press, ISBN: 84-8323-079-8.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002): “Développer la dimension interculturelle de l’enseignement des langues. Une introduction pratique à l’usage des enseignants”, Strasbourg, Conseil de l’Europe, disponible en:

http://flereunion.files.wordpress.com/2008/04/interculturel_byram_cecr.pdf

BYRAM, M., y ZARATE, G. (1994): *Definitions, objectifs et evaluation de la competence socioculturelle*, Strasbourg, Conseil de L’Europe.

BYRAM, M., ZARATE, G. y NEUNER, G. (1997): *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues, Vers un Cadre Européen commun de référence pour l’apprentissage et l’enseignement des langues vivants: études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, ISBN: 92-871- 3262-3, disponible en:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp

C

CANALE, M. (1983): “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”, en T. Richards & R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Londres, Longman, pp. 2- 28, [versión en español disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/default.htm]

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): “Theoretical basis of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing”, *Applied Linguistics*, vol. 1, nº 1, pp.1-47.

CASAS, H. (2006): “Una aproximación didáctica al verbo chino”, en P. San Ginés et al. *La investigación sobre Asia Pacífico en España*, Granada, editorial Universidad de Granada, ISBN: 978-84 -338-4589-4.

CASTRO, F. (2004): *Aprende gramática y vocabulario 2*, Madrid, SGEL, ISBN: 84-9778-118-X.

CASTRO, M^a. D. et al. (2003): “El aula, mosaico de culturas”, en J. Sánchez Lobato et al., *Carabela*, nº 54, pp. 59-70, ISBN 13: 9788497780742.

CARCEDO GONZÁLEZ, M. (1998): “Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua”, en *Actas del VII Congreso ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, pp.165-174, ISBN: 84-89492-93-X, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm

CELIS SÁNCHEZ, M. A. y HEREDIA, J. R. (coords.) (1998): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, *Actas del VII Congreso de ASELE* [Almagro, 1996], Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, ISBN: 84-89492-93-X, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm

CERROLAZA, O. (1996): “La confluencia de diferentes culturas: Cómo conocerlas e integrarlas en clase”, en L. Miquel y N. Sans (edits.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre [edición electrónica en *Monografías MarcoELE*, nº 9, pp.19-32, ISSN: 1885-2211 disponible en:

<http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1996/>

CESTERO, A. M^a. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libro, ISBN: 9788476353646.

_____ (1999): *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid, Arco/Libro, ISBN: 978-84-7635-385-1.

_____ (2003): "La comunicación no verbal", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 593-612, ISBN: 978-84-9778-051-3.

CHANG FULIANG (2004): "¿Qué estudian los alumnos de español de China?", en *I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico*, Biblioteca virtual RedELE, [en línea] (nº especial), disponible en:

http://www.mec.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.shtml

CHOMSKY, N. (1974): *Estructuras sintácticas* [original en inglés, *Syntactic Structures*, Londres, Mouton, 1965], México, Siglo XXI, ISBN: 978-968-230-075-2.

_____ (1999): *Aspectos de la teoría de la sintaxis* [original en inglés, *Aspects of the theory syntax*, 1965] Barcelona, Gedisa, S.A., ISBN: 8474326729.

COMISIÓN ORIENTADORA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS UNIVERSIDADES, SECCIÓN DE ESPAÑOL, (1998): *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.

_____ (2000): *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.

CONSEJO DE EUROPA, (1997): *Language learning for European citizenship: final report of the Project*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

_____ (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte, Madrid, Anaya, ISBN: 84-667-1618-1,
disponible en:

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm

CONTRERAS, N. M. y SÁNCHEZ, I. (Dir. / Eds.) (2011): *El español para sinohablantes, estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Colección Actas, Jaén, Universidad de Jaén, ISBN: 978-84-8439-616-1.

CORDER, S. P. (1967a): "The significance of learners errors", en *IRAL*, nº 5, pp.161-170 [recogido en S. P. Corder, *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981].

_____ (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", en *IRAL*, nº 9, pp. 149-159.

_____ (1975): *Introducing applied linguistics*, Harmondsworth (Middlesex), Penguin Education.

CORONADO, M^a L. (1996): "Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE", *Frecuencia L*, nº 2, pp. 22-29, ISSN: 11465080.

_____ (1999): "La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades", en I. Alonso Belmonte (coord.), *Carabela*, nº 45, pp. 93-106, ISBN: 84-7143-744-9.

CORROS MAZÓN, F. J. (2002): "Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de E/LE", en J. Gómez Asencio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores, E/LE*, Madrid, SGEL, pp. 119-136, ISBN: 84-7143-933-6.

CORTÉS, M. y SHURU FANG (2008): *Español básico para alumnos chinos Gramática y recursos comunicativos*, Madrid, Santillana, ISBN: 978-84-9713-056-1.

_____ (2002): “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del E/LE”, en I. Alonso Belmonte, *Lingüística contrastiva II: orientaciones y actividades para la clase*, Carabela, nº 52, pp. 77-98, ISBN: 9788471439611.

_____ (2008): *Español para hablantes de chino*, Madrid, SGEL, ISBN: 978-849-778-406-1.

_____ (2009): *Español: primer paso*, Taipéi (Taiwán), Massbook, ISBN: 978-957-461-234-5.

_____ (2009): “Chino y español: un análisis contrastivo”, en A. Sánchez Griñán y M. Melo (coord.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur, ISBN: 978- 987-25101-4-5.

CUELLAR LÁZARO, C. (2002): “El profesor de lengua extranjera: mediador intercultural”, *Frecuencia L*, nº 21, pp. 47-49, ISSN: 11465080.

D

DAVIS, F. (1976): *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza, ISBN: 84-206-3954-0.

DE CASTRO, M. (1999): “Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico”, en L. Miquel, y N. Sans (edits.), *Didáctica del español como lengua extranjera V*, Madrid, Fundación Actilibre [edición electrónica en *Monografías MarcoELE*, nº 9, pp. 67-86, ISSN: 1885-2211, disponible en: <http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1999/>].

DEL OLMO, M. (2003): “Aportaciones de la etnografía de la comunicación”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 165-178, ISBN: 978-849-778-051-3.

DÍAZ, E., ÁLVAREZ, A., HERRERO ANA M^a. (1993): “El papel del profesor como elemento motivador en la práctica de la conversación en niveles iniciales”, en *Actas de las II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, pp: 41,47, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, ISBN: 84-338-1831-7.

DONÉS ROJAS, R. (2009): “Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE”, en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en China*, II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación de la Embajada de España, *Suplementos MarcoELE* [en línea] n^o 8, ISSN: 1885-2211, disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china> [consulta: mayo 2011].

DONG, YANSHENG, (1985-1991): *Español, tomos I – VI*, Beijing, Shangwu.

_____ (1999-2007): *Español Moderno* [6 vols], Pekín, Foreign Language Teaching and Research Press.

_____ (2009): “Elaboración de materiales didácticos en China”, en *Actas I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2009.htm, [consulta junio 2011].

E

ECO, U. (1985): “¿El público perjudica a la televisión?”, en M. de Moragas (ed.), *Sociología de la comunicación de masas II*, Barcelona, Gustavo Gili, ISBN: 968-887-241-5.

_____ (1986): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, Barcelona, Lumen, ISBN: 84-264-1076-6.

ELLIS, R. (1994): *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, ISBN: 0194371891.

EQUIPO TÁNDEM-MADRID (1998): *C de cultura*, Colección Tareas, Barcelona, Difusión, ISBN: 84-87099-98-X.

ESCANDELL, M^a .V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, ISBN: 8434482673.

_____ (2003): “Aportaciones de la pragmática”, en J: Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 179-197, ISBN 13: 978-84-9778-051-3.

ESPUNY, M^a. (2000): “La competencia intercultural”, en A. Martínez González et al. (edits.), *Enseñanza de la lengua I*, Granada, G.I.L.A., Universidad de Granada, pp. 69-72, ISBN: 84-930238-2-5.

ESTEVEZ DOS SANTOS, A. L. (2002): “El espacio de la cultura en los libros españoles de texto de ELE”, en M. A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso ASELE [Almagro, 1996]*, Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha, pp. 193-204, ISBN: 84-89492-93-X, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm

ESTÉVEZ COTO, M. (1988): “La llegada al país (cultura y civilización en las clases de español)”, *Cable n° 2*, pp. 22-25, ISSN: 0214-1868.

F

FANG FANG ZHU (2010): *Material complementario del Manual Español Moderno, (Pekín 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula*, Memoria del Máster Universidad de Alcalá, en *Suplemento: SinoELE*, [en línea] n° 2, [enero-junio, 2010] ISSN:20765533, disponible en:

<http://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf>

FERNÁNDEZ CALVENTOS, L. (2004): “Aproximación al método de adquisición de segundas lenguas en China”, Trabajo final del programa FONTE: Formación Online de Tutores de Español de AulaDiez, disponible en:

<http://www.auladiez.com/didactica>, [consulta agosto 2011].

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a. C. (2003), “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 715-734, ISBN 13: 978-84-9778-051-3.

G

GALINDO, M^a del Mar (2010), *La alternancia lingüística L1/L2 en el aprendizaje de ELE*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante.

GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2002): “*Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*”, en J. Gómez Asensio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores E/LE*, Madrid, SGEL, pp. 9-26, ISBN: 84-7143-933-6.

GARCÍA GARCÍA, P. (2004): “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas, *RedELE* [en línea] nº 0, ISSN: 1571-4667, disponible en:
<http://www.educacion.gob.es/redele/revista/garcia.shtml>,

GARCÍA-VIÑÓ, M. y MASSÓ PORCAR, A. (2006): “Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera”, *RedELE* [en línea] nº 7, ISSN: 1571-4667, disponible en:
<http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/segunda.html>,

GARRIDO RUIZ DE LOS PAÑOS, A. (2002): “El componente cultural en el aprendizaje de E/LE”, en J. Gómez Asensio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores, E/LE*, Madrid, SGEL, pp. 27-35, ISBN: 84-7143-933-6.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, ISBN: 978-84-771-109-34.

_____ (1996): “La enseñanza del español en el siglo XXI, en A. Giovanni et al., *Profesor en acción 1*, Madrid, Edelsa, ISBN 13: 978- 84-7711-162-7.

GIMENO MENÉNDEZ, F. (1993): “Sociolingüística y enseñanza de la lengua”, *Lingüística Española Actual*, XV, pp. 297-318.

GIOVANNINI, A. et al. (1996): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*, Colección investigadora didáctica, Madrid, Edelsa, ISBN 13: 978-84-7711-162-7.

_____ (1996): *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*, Colección investigadora didáctica, Madrid, Edelsa, ISBN 13: 978-84-7711-163-4.

GÓMEZ ASENCIO, J. y SÁNCHEZ LOBATO J. (dirs.) (2002): *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores E/LE*, Madrid, SGEL, ISBN: 84-7143-933-6.

GONZÁLEZ BLASCO, M. (1999): "Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula", en L. Miquel y N. Sans (edits.), *Didáctica del Español como lengua extranjera IV*, Colección Expolingua, [edición electrónica en Monografías MarcoELE, nº 9, pp.109-127, ISSN: 1885-2211, disponible en:

<http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1999/>

GONZÁLEZ LANDA M^a. C. (2003): "Aportaciones de la semiótica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 105-126, ISBN 13: 978-84-9778-051-3.

GRICE, P. (1989): "Logic and Conversation", en *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Harvard University Press.

GROTJAHN, R. (1987): "On the Methodological Basis of Introspective Methods" en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

GUANGWEI HU. (2002): "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China", disponible en:

<http://www.multilingual-matters.net/lcc/015/0093/lcc0150093.pdf>

GUILLÉN DÍAZ, C. (2003), “Los contenidos culturales” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, *SGEL*, pp. 835-851, ISBN 13: 978-84-9778-051-3.

GUILLÉN DÍAZ, C. et al. (2002): *Didáctica de la lengua extranjera en la educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis, ISBN: 978-849-756-008-5.

H

HARRIS, M. (1998), *Antropología cultural*, Madrid, Alianza Editorial, ISBN: 84-206-3951-6.

HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2002): “Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en J. Gómez Asensio y J. Sánchez Lobato (dirs.), *Forma 4: Interculturalidad. Formación de profesores E/LE* pp. 6- 26. ISBN: 84-7143-933-6.

HE, XIAOJING. (2008): “El silencio y la imagen china en el aula de ELE”, *Lingred*, nº 6, disponible en: <http://www.linred.es/numero6.html>

HYMES, D. H. (1972): “On communicative competence”, en J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Londres, Penguin Books, pp. 269-293.

I

IGLESIAS CASAL, I. (2000): “Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación”, *Espéculo*, ISSN: 1139-3637, disponible en: www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html,

_____ (1999): “Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo”, *Boletín de ASELE*, nº 21.

_____ (2003): “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, en J. Sánchez Lobato et al., *Carabela*, nº 54, pp. 5-28, ISBN: 84-9778-074-4, disponible en: <http://d.yimg.com/kq/groups/19592446/1189406256/name/UNIVERSIDAD+DE+OVIEDO,+ESPA%C3%91A.pdf>

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Instituto Cervantes, Madrid, ISBN: 8488252056.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva, ISBN: 978-84-9742-800-2, disponible en: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm

_____ *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea], Centro Virtual Cervantes, ISBN: 978-84-691-5710-7, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

J

JANDT, F. (1998): *Intercultural Communication*, London, SAGE Publications.

JIAN, LU. (2008): “Connotaciones culturales del matrimonio en los caracteres del radical “女” de la lengua china”, en P. San Ginés et al., *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico*, Granada, Universidad de Granada, ISBN: 978-84-338-4877-2.

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid, Eudema.

K

KAHN, J.S. (comp.) (1975): *Conceptos de cultura: Textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama, ISBN: 84-339-0603-8.

KELLERMAN E. y SHARWOOD SMITH, M. (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamos Press.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, ISBN: 978-019-437-187-2.

_____ (1998): *Lenguaje and Culture*, Oxford, Oxford University Press, ISBN: 0194372146.

_____ (2001): "El privilegio del hablante intercultural", en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 23-37, [original en inglés, *Language Learning in Intercultural Perspective*, 1998], ISBN: 84-8323-079-8.

L

LABRIE, N. y CLÉMENT, R. (1986): "Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: an investigation", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 7, nº 4, pp. 269-282, ISBN: 0143-4632.

LAFAYETTE, R. C. (1978): *Teaching culture: Strategies and techniques*. Language in education: Theory and practice, Serie, nº11, Center for applied linguistics, Washington D.C, ISBN: 0872810879.

LAN, WEN-CHU. (2004): *El anglicismo en el léxico chino mandarín y en el léxico español: su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, disponible en:
<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fil/ucm-t28426.pdf>

LEVINSON, S.C. (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide, ISBN: 84-307-7060-7.

LICERAS, J. M. (coord.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, ISBN: 84-7774-864-0.

LIN TZU-JU (2005): *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*, Tesis doctoral, Biblioteca virtual RedELE, nº 4, ISSN: 1697-9346, disponible en:
<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/lin2.shtml>.

LITTLEWOOD, W. (1994): *La enseñanza de la comunicación oral: un marco metodológico*, Barcelona, Piados, ISBN 13: 978-84-7509-985-9.

LIXIAN JIN y CORTAZZI, M. (2001): “La cultura que aporta el alumno: ¿Puente u obstáculo? en M. Byram, y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 104-125, [original en inglés, *Language Learning in Intercultural Perspective*, 1998], ISBN: 84-8323-079-8.

_____ (2002): “Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities”, en *Discourses in Search of Member. In Honor of Ron Scollon*, Boston, University Press of America, pp. 49-78, [reseña de

F. Trujillo, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/trujillo2.htm]

LLOBERA, M., et al. (edits.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, ISBN 13: 978-84-7711-085-9.

LOMAS, C. et al. (1998): *Ciencias del lenguaje, Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Piadós, ISBN 13: 978-84-7509-892-0.

LÓPEZ GARCÍA, M. P. (2003): *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*, Tesis doctoral, Granada, Editorial Universidad de Granada, ISBN 13: 978-84-338-2941-2.

_____ (2001): "Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural. Perspectiva didáctica", *Frecuencia L*, nº 18, pp. 11-14, ISSN: 1136-5080.

_____ (2006): "Los contenidos interculturales: aplicaciones didácticas", en P. Barros García y Van Esch (eds.), *Diseños didácticos interculturales, la competencia intercultural en la enseñanza del español*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 61-69, ISBN: 84-338-3919-5.

LORENZO, S. (2003): "Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico", en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* [CD-ROM], [Murcia, 2002], Madrid, pp. 539-549, ISBN: 84-607- 8687-0.

LOZANO, G. y RUÍZ CAMPILLO, J. P. (1996): “Criterios para el diseño y la elaboración de materiales comunicativos”, en Miquel, L. y Sans, N. (edits.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, edición electrónica en Monografías MarcoELE, nº9, pp.127-155, ISSN: 1885-2211, disponible en:

<http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1996/>

LOZANO, J., et al. (1989): *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Ediciones Cátedra, ISBN 13: 978-84-376-0362-9.

LU, JINGSHENG (1998): Breve historia de relaciones entre China y América Latina, Shanghái, SISU.

_____ (2000): *Enseñanza e investigación del español en China: Informe bilingüe español-chino*, Madrid, Asociación de amigos de China.

_____ (2005): “Enseñanza del español en China”, en Ignatieva, N. y Victoria Zamudio (edits.), *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante*, Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2007): “La lengua de Cervantes en tierra de Confucio”, *IV Congreso Internacional de la Lengua española: Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad*, Cartagena de Indias, disponible en:

http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/jingshenglu.htm

_____ (2008): “Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas de español en el contexto chino”, *México y la Cuenca del pacífico*, vol.11, nº 32 (mayo-agosto), pp. 43-54, disponible en:

<http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/pacifico/Revista32/01%20Introduccion.pdf>

M

MALINOWSKI, B. (1931): "La cultura", en Kahn, J.S., *El concepto de cultura: Textos Fundamentales*, 1975, Barcelona, Anagrama, pp. 85-128.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): "Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español", en S. Rustaller y F. Lorenzo Berguillos (coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen/Universidad Pablo de Olavide, pp. 11 – 23. ISBN: 84-9598-6-29-9.

MARTÍN PERIS, E. (1994): *A de aprender*, Colección Tareas, Barcelona, Difusión, ISBN: 84-87099-81-5.

MARTIN, J. N. (1989): "Behavioral categories of intercultural communication competence: Everyday communicators perceptions", *International Journal of Intercultural Relations*, vol.13, pp. 303-332.

MARTINELL, E. (2000): "De la cultura y el cultivo de la lengua", *Frecuencia L*, nº 14, pp. 49-51. ISSN: 1136-5080.

MARTINELL, E. et al. (1990): *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*, Madrid, Edelsa, ISBN: 978-84-7711-058-3.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. et al. (edits.) (1998): *Enseñanza de la lengua I*, Granada, G.I.L.A, Universidad de Granada, ISBN: 84-930238-2-5.

MARTÍNEZ-VIDAL, E. (1994): "Lengua Cultura y Textos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Problemas y métodos en la enseñanza del español lengua extranjera*, *Actas del IV Congreso Internacional de*

ASELE [1993], Madrid, SGEL, pp. 513- 522, ISBN 13: 978-84-7143-498-2.

MAYOR, J. (2003): "Aportaciones de la psicolingüística", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 43-68, ISBN 13: 978-84-9778-051-3.

MELERO, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, ISBN: 84-7711-431-5.

MÉNDEZ MARASSA, E. (2005): "Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos", Memoria de máster, UNED, disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf>.

_____ (2007): "Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China", *Tinta China* [en línea] nº 1, pp. 20-23, disponible en: <http://www.mec.es/sqci/cn/es/prueba/Tintachinafinalweb.pdf>

MÉNDEZ MORÁN, D. (2010): "Universitario en China. Las universidades que están formando a los futuros líderes del país", Financiado por la Fundación ICO, disponible en: <http://www.zaichina.net/2010/05/21/universitario-en-china/>.

MINKANG, ZHOU (1995): *Estudio comparativo del chino y el español, aspectos lingüísticos y culturales*, Tesis doctoral, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

MIQUEL, L. (1997): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", *Frecuencia-L*, nº 5, pp.3-14, [reeditado en *RedELE*, [en línea] nº 2, ISSN: 1571-4667, disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b]

_____ (1999): “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela*, nº 45, pp. 27-46, ISBN: 84-7143-744-9.

_____ (2001): “La formazione del docente di lingua nella società delle molte lingue e delle molte culture”, en *Actas del Congreso LEND*, Roma.

_____ (2003): “La subcompetencia sociocultural” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 511-531, ISBN: 978-84-9778-051-3.

MIQUEL, L. y N. SANS (1992): “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, *Cable*, nº 6, pp. 15-21, [reeditado en *RedELE*, [en línea] nº 0, ISSN:1571-4667, disponible en:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000373.pdf>]

_____ (2009): *Didáctica del español como lengua extranjera*, Monografías Colección Expolingua, [1993, 1994, 1996, 1999, 2002, 2006], Madrid, Fundación Actilibre, [edición electrónica disponible en:

<http://marcoele.com/monograficos/>]

MONTOYA, M^a I. (ed.) (2005): Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros, Editorial Universidad de Granada, ISBN: 84-338-3683-8.

MORENO, F. (2003): “Aportaciones de la sociolingüística”, en J. Sánchez Lobato I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 85-104, ISBN: 978-84-9778-051-3.

N

NAUTA, J. P. (1988): “¿Te gusta?, Hacia la ejercitación gramatical”, *Cable*, nº 1, pp. 24-26, ISSN: 0214-1868.

_____ (1992): “¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural”, *Cable*, nº 10, pp. 10-14, ISSN: 0214-1868.

NUNAN, D. (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, [original en inglés *Designing tasks for the communicative classroom*, 1989], Madrid, Cambridge University Press, ISBN: 9788483230466.

O

OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, ISBN: 84-89756-33-3.

P

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2003): “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, Linred [en línea], disponible en:

http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf

PENADÉS MARTÍNEZ, I. et al. (coord.) (1999): *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*, Madrid, Edinumen, ISBN: 84-89756-28-7.

PEÑA, A. y GUTIÉRREZ, G. (2003): “La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE”, en *Actas del XIII Congreso internacional de ASELE* [CD-ROM] [Murcia, 2002], Madrid, pp. 921-938, ISBN: 84-607-86870, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0921.pdf

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. y COLOMA MAESTRE, J. (edits.) (2003): *El español, lengua de mestizaje e interculturalidad, Actas del XIII Congreso internacional de ASELE* [CD-ROM], [Murcia, 2002], Madrid, ISBN: 84-607-8687-0, disponible en:

<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/Numeros-Especiales/Septiembre ASELE.html>

PÉREZ VALVERDE, C. (1995): “La importancia de los valores socioculturales en el aprendizaje de la lengua extranjera”, en P. Guerrero Ruiz y A. López Velero, (coords.), *Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura*, actas del III Congreso Internacional de la Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, (1994), ISBN: 84-7684-615-0

_____ (2002): *Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa*, Granada, Grupo Editorial Universitario, ISBN: 978-848-491-190-6

PIÑEL LÓPEZ, R. (1998): “La enseñanza de la cultura y la civilización españolas a través de anuncios publicitarios en prensa”, en M. A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso ASELE* [Almagro, 1996], Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, pp. 357-364, ISBN: 84-89492-93-X, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm

PORCHER, L. (1982): "L'enseignement de la civilisation en questions", en *Études de linguistique appliquée*, nº 47, pp. 39-49.

PORCHER, L. et al. (1986): *La civilisation*, París, Clé International, ISBN: 978-2-19-033265-9.

POYATOS, F. (1975): “Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos, III”, *Yelmo*, nº 22, pp. 14-16.

_____ (1994a): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo, ISBN: 84-709-028-06.

_____ (1994b): *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Istmo, ISBN: 84-709-028-19.

PROSSER, M. H. (1978): *The cultural dialogue: An introduction to intercultural communication*, Boston, Houghton Mifflin, ISBN: 039524448X.

PUIG, M. (2008): “Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino”, *Suplementos Sinoele*, 1, ISSN: 20765533, disponible en:

http://sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=84:programacion-de-unidades-didacticas-de-cultura-espanola-en-un-entorno-de-ensenanza-universitario-chino&catid=35:revista&Itemid=84&lang=zh-TW.

PULIDO, R. (1.992): “Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malesyteses”, *Temps d’Educació*, nº 14, pp. 11-32, ISSN: 0214- 7351.

Q

QUEROL BATALLER, M. (2008): “Analogías y diferencias en la creación del estándar chino y español”, en P. Sanginés (cood.), *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico*, [recurso electrónico], Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 413-426, ISBN: 978-84-338-4877-2.

_____ (2009): *Analogías y diferencias en la creación del chino y español estándar*, Colección LynX. Anexa 17, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, ISBN: 978-84-370-7520-4.

R

REYES, G. (2003), *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/Libros, ISBN: 84-7635-169-0.

RIUTORT, A. y E. VILLAFAÑE (2007): “Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en al República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías”, en Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, disponible en: http://elechina.super-red.es/riutort_y_perez.pdf

ROBERTS, C. (1995): “Language and Cultural Learning. An Ethnographic Approach”, en A. Aarup Jensen et al. (edits.), *Intercultural Competence*, Vol. II, pp. 89-102.

ROMERO GUALDA, M. V. (1994): “Enseñanza del vocabulario e interacción cultural”, en *Actas del III Congreso Nacional de ASELE* [1999], Málaga, Universidad de Málaga, pp. 179-188, ISBN: 84-604-5978-0, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm

_____ (1998): “La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales” en M. A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso* [Almagro, 1996], Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha, pp. 389-396, ISBN: 84-89492-93-X, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm

_____ (2000): "Una perspectiva emergente. ¿Contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE?", en *Actas del X Congreso de ASELE* [1999], Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 599-610, ISBN: 84-921520-7-9, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm

RUBIO, C. (1998): "Hay que crear espacios culturales. Un experimento y una propuesta", en M. A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso, ASELE* [Almagro, 1996], Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha, pp. 407-410, ISBN: 84-89492-93-X, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm

S

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2006): "Dificultades del enfoque comunicativo en China", *Congreso Virtual E/LE*, Ediele, disponible en: http://congresoale.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48

_____ (2007), "La paradoja del aprendiente chino", en *Actas del II Congreso Virtual ELE*, Edile: Ediciones Electrónicas, disponible en: http://congresoale.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=136&Itemid=66

_____ (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Tesis doctoral publicada en Tesis Doctorales en Red, disponible en: www.tesisenred.net

_____ (2009a): "Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción) un proyecto

abierto”, *SinoELE* [en línea], nº 1, disponible en:

<http://www.sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf>

_____ (2009b): “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China”, *MarcoELE* [en línea], nº 8, ISSN: 1885-2211, disponible en: <http://marcoele.com/numeros/numero-8/>

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A MELO, M. (Coords.), (2009): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur, ISBN: 978-987-251-014-5.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. et al. (2011): Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante, Monográficos Sinoele [en línea], ISSN: 20765533, disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=123%3Acontextos-de-ensenanza-y-aprendizaje-de-ele-en-el-ambito-sinohablante-informe-final&catid=36%3Apresentacion-deproyectos&lang=es&Itemid=102 [consulta: octubre 2010].

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999): “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, en I. Alonso Belmonte, *Carabela*, nº 45, pp. 5-26. SBN: 84-7143-744-9.

SÁNCHEZ LOBATO, J. et al. (2003): *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*, *Carabela*, nº 54, ISBN: 9788497780742.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (coords.) (2003): *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua L2/ lengua extranjera LE*, Madrid, SGEL, ISBN 13: 978-84-9778-051-3.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2003): "Metodología: conceptos y fundamentos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (coords.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 665-688, ISBN 13: 978-84-9778-051-3.

SAN GINÉS, P. (coord.) (2008): *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico* [recurso electrónico], Granada, Editorial Universidad de Granada, ISBN: 978-84-338-4870-3.

SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis, ISBN: 84-7738-193-3.

_____ (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, ISBN: 978-847-635-391-2.

SANTOS ROVIRA, J. M^a. (2005): "El aprendizaje de la fraseología española. Situación de la enseñanza en China", *Cuadernos Cervantes*, nº 59-60, Año XI, 14-23, ISSN: 1134-9468.

_____ (2010): *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*, Tesis doctoral, Universidad de Alicante.

_____ (2011): *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*, Lugo, Axac, ISBN: 8492658169

SEARLE, J. R. (1986): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, ISBN: 84-3760-218-1.

SERCU, L. (2001): "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural", en M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* [original en inglés, *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*,

1998], *Madrid*, Cambridge University Press, pp. 254-286, ISBN: 84-8323-079-8.

SERRANO, S. (1993): *Comunicació, societat i llenguatge. El desenvolupament de la lingüística*, Barcelona, Empúries, ISBN: 84-7596-374-9.

SIGUAN, M. (1991): "Aprendizaje de lenguas extranjeras", en M. Siguan (coord.) *La enseñanza de la lengua*, Barcelona, Horsori: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE, pp. 117-132, ISBN: 84-85840-11-9.

SOLER-ESPIAUBA, D. (1994): "De la España típica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad española presentamos a nuestros alumnos?", en *Actas del IV Congreso ASELE* [1993], Madrid, SGEL, pp. 479-490, ISBN: 84-7143-498-9, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm

SOLER-ESPIAUBA, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Manuales de formación de profesores de español 2/L, Madrid, Arco/Libros, S.L. ISBN: 84-7635-643-9.

SPERBER, D. y DEIRDRE, W. (1994): *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*, Visor, Madrid.

STERN, H.H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press, ISBN: 0 19 437065 8.

T

TARONE, E. (1988): *Variation in Interlanguage*. Second-language acquisition series, London, Edward Arnold, ISBN: 0713165987.

TORIJANO, A. (2002): *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita*, Tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005): “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, *Porta Linguarum*, nº4, pp. 23-39, ISSN: 1697-7467.

_____ (2006): “La didáctica en l’ensenyament d’idiomes: de la teoría a la práctica a través del PEL”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 39, pp. 56-64.

TU, TUNG MEN (1992): *Semántica contrastiva de los campos léxicos en español y en chino*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

_____ (2001): “Algunas consideraciones sobre un ideal diccionario bilingüe español-chino en el aprendizaje de ELE, en *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* [2000], Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp.699-708, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm

_____ (2005): “La definición lexicográfica de los diccionarios bilingües español-chino en el aprendizaje de la cultura española”, en *Actas del XV Congreso de ASELE* [2004], Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 868–874.

TUSÓN, J. (1.997): *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona, Octaedro, S.L., ISBN: 84-8063-273-9.

TYLOR, E. B. (1975): “La ciencia de la cultura”, en J. S. Kahn, *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona, Anagrama, pp. 29-46. ISBN13: 978-84-339-0603-8

V

VALDÉS, J. (ed.), (1986): *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, ISBN: 0 521 31045 8.

VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa, ISBN-10:84-7711-242-8.

VÁZQUEZ, M. (1999): “Diversos niveles de incidencia del componente cultural en la lengua”, *Frecuencia L*, nº 10, pp. 3-11, ISSN: 1136-5080.

VILÀ BAÑOS, R. (2005): “Una actividad telemática para mejorar la competencia comunicativa intercultural en la ESO”, *Monografías Virtuales* [en línea], nº 5, ISSN: 1728-0001 disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/vivencia01.htm>

_____ (2006): “La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural”, *Revista de investigación educativa*, vol. 24, nº 2, pp.353-372, ISSN: 0212-4068, disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2262638>,

VILLANUEVA, M.L. y I. NAVARRO (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, ISBN 13: 978-84-8021-129-1

W

WEN, LIN DING, et al. (2010): *¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos*, Madrid, SGEL, ISBN: ISBN: 978-84-9778-572-3.

WESSLING, G. (1994): “Conocimiento Intercultural del país en la enseñanza de idiomas”, en *El alemán como lengua extranjera, Cuadernos Tiempo Libre*, Madrid, Colección Expolingua, pp. 81-88.

_____ (1999): “*Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula*”, en L. Miquel y N. Sans (edits.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, [edición electrónica en *Monografías MarcoELE*, nº 9, pp. 267-281, ISSN: 1885-2211, disponible en:

<http://marcoele.com/monograficos/expolingua-1999/>]

X

XIAOJING HE (2008): “El silencio y la imagen china en el aula de ELE”, *Linred* [en línea], nº 6, disponible en:

<http://www.linred.es/numero6.html>

_____ (2008): “¡Lo difícil es hablar! El silencio de los alumnos chinos y la imagen china”, *Frecuencia L*, nº 35, ISSN: 11465080.

Y

YAGÜE, A. (2004): “Elao y Ele. Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español”, *RedELE* [en línea], nº 1, ISSN: 1571-4667, disponible en:

<http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html>

YANG LIU (2007): *Ost trifft West*, Mainz, Verlag Hermann Schmidt, ISBN: 13: 9783874397339 [serie iconográfica disponible en:

<http://sociologiac.net/2008/02/24/conceptualizacion-iconografica-cultura-alemana-vs-cultura-china/>]

YANG MING (2006): "El español para estudiantes chinos", *Tinta China* [en línea], nº 0, pp. 15-17, disponible en:

<http://www.educacion.gob.es/exterior/cn/es/prueba/xxx1.pdf>

_____ (2010): *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español*, Tesina de posgrado (2004), Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, en *Suplementos SinoELE* [en línea], nº 2, disponible en:

http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=93

YANG SHENG, LIU JIAN, (1999-2008): *Español Moderno* (5 vols.), Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

Z

ZANÓN, J. (1988): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)", *Cable*, nº 2, pp. 47-52, ISSN: 0214-1868.

_____ (1989): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)", *Cable*, nº 3, pp. 22-32, ISSN: 0214-1868.

_____ (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable*, nº 5, pp. 19-27, ISSN: 0214-1868.

_____ (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, ISBN: 84-8975-622-8.

ZANÓN, J. y ALBA, J.M. (1994): "¿Qué es la enseñanza del lenguaje mediante tareas? *Hispanorama*, nº 68, ISSN: 0720-1168.

ZANÓN, J. y HERNÁNDEZ, M^a. J., (1990): “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, *Cable*, nº 5, pp.12-18. ISSN: 0214-1868, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/default.htm

ZARATE, G. (2002): *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*, Colección aula de español, Universidad Antonio de Nebrija, ISBN: 84-9326-893-3.

MANUALES SELECCIONADOS PARA LA CONFIGURACIÓN DEL CORPUS

BUITRAGO, A. et al. (2007): *Español Lengua Viva 2*, Madrid, Español Santillana, ISBN: 978-84-9713-049-3

CERROLAZA, M. et al. (2008): *Pasaporte ELE Nivel 3*, Madrid, EDELSA, ISBN: 978-84-7711-407-9.

MELERO, P. et al. (2010): *Protagonistas Nivel B1*, Madrid, SM-ELE, ISBN: 978-84-675-3578-5.

EQUIPO ENTINEMA (2010): Etapa 6, *Agenda.com*, Madrid, Edinumen, ISBN: 978-84-9848-185-3.

EQUIPO ENTINEMA (2010): Etapa 7, *Géneros*, Madrid, Edinumen, ISBN: 978-84-9848-186-0.

EQUIPO ENTINEMA (2010): Etapa 8, *El Blog*, Madrid, Edinumen, ISBN: 978-84-9848-187-7.

EQUIPO ENTINEMA (2011): Etapa 9, *Portafolio*, Madrid, Edinumen, ISBN: 978-84-9848-188-4.

AINCIBURU, M.C. et al. (2011): *Vía Rápida*, Barcelona, Difusión, ISBN: 978-84-8443-655-3.

FERNÁNDEZ, C. et al. (2011): *Agencia ELE 3*, Madrid, SGEL, ISBN: 978-84-9778-655-3

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.A. et al. (2011): *Intensivo*, Madrid, Anaya ELE, ISBN: 978-84-667-9366-7

PÁGINAS WEB DE REFERENCIA

Actas congresos ASELE (1989-2005):

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm

Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada:

http://www.clm-granada.com/html/el_clm/esp/el_clm.htm

Consejería de Educación de la Embajada de España en China:

<http://www.educacion.es/exterior/cn/es/home/index.shtml>,

Instituto Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p02.htm

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2009.htm

Linred, Lingüística en la red:

<http://www.linred.es/index.htm>

MarcoELE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera:

<http://marcoele.com>

Secretaría general de la UGR:

<http://secretariageneral.ugr.es/pages/memorias/academica/20102011/docencia/estudios>

SinoELE, Grupo de investigación de enseñanza de ELE a hablantes de chino:

<http://www.sinoele.org/>

Spanish.china.org.cn:

http://spanish.china.org.cn/society/txt/2012-02/03/content_24540489.htm

RedELE, Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera:

<http://www.educacion.gob.es/redele>

ANEXOS

ANEXO I

TRADUCCIÓN DE LOS PCB Y PCS CHINOS

Traducción de los objetivos de la enseñanza, de los principios y de las pautas a seguir, incluidos en: *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* y *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Creados por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades. Fuente: Chang Fuliang (2004), *¿Qué estudian los alumnos de español de China?*

Dicha sección divide los cuatro años del periodo universitario en dos fases, una básica y otra superior, cada cual ocupa dos años.

Portadas de los programas



Conforme al Programa susodicho para los **cursos básicos**, el objetivo de la enseñanza de esta etapa es: Dar a los alumnos conocimientos básicos de la lengua española; adiestrarlos severa e integralmente en la habilidad y agilidad de la misma; enterarles las esencias de las culturas y actualidades de las naciones hispanas; iniciarlos en la comunicación en español; ayudarlos a encontrar metodología acertada y mantener buenas costumbres de estudio; prepararles en la capacidad preliminar de trabajo independiente y una base segura para el estudio de los grados superiores.

El mismo Programa a la vez plantea principios a la educación básica de español:

- Concertar la educación de la carrera y la de la ideología.

Los departamentos de español de los colegios superiores se dedican a formar para la construcción de la modernidad de nuestro país gente especializada en la lengua española, poseedora de amplios conocimientos científicos y culturales, y desarrollada integralmente en la moral, mente y complejidad.

- Concertar la enseñanza y el estudio.

Por parte del docente:

Al tiempo de impartir las substancias lingüísticas, adiestrar a los alumnos en el manejo del idioma; el profesor debe desempeñar el papel dirigente. Sus responsabilidades son:

1. Ocuparse tanto de la especialidad como de la moral de los alumnos, preocuparse por su crecimiento saludable. Exigirlos estrictamente en todos los eslabones educativos, efectuarles influencias positivas por comportamientos ejemplares, impulsarlos con fuerza en el progreso ideológico, ético, cultural y mental, a fin de que sean personas especificadas, deseadas por la patria.
2. Dar importancia a la investigación de las leyes de la enseñanza de la lengua, renovar la metodología con iniciativa, elevar continuamente la calidad de la educación; organizar las actividades docentes según las

características del aprendizaje del español de estudiantes chinos en China.
(...)

3. Tratar de desarrollar la inteligencia del alumnado, explotar la capacidad autodidáctica, analítica y sintética.

Por parte del estudiante:

1. Entusiasmarse con la especialidad, tener claro el objetivo del estudio y apropiada la actitud en el mismo.

2. Respetar a los profesores y los mayores, mantener solidaridad con los compañeros y estimar la asistencia recíproca.

3. Intervenir con buen ánimo en las actividades educativas o prácticas del lenguaje; afanarse en el adiestramiento de la especialidad; saber planificar el estudio e inducir leyes o reglas en el aprendizaje de español; desarrollar activamente la inteligencia; reforzar la conciencia de competición y colaboración en el mundo moderno.

- Forjar bien la base del dominio lingüístico y cuidar del arte comunicativa.

Los conocimientos esenciales del idioma, esto es, la fonética, el léxico y la gramática, y la pericia de su manejo, manifiesta en la audición, habla, lectura y redacción etc., constituyen las tareas sustanciales de la enseñanza de español, porque son premisas y condiciones básicas de la comunicación lingüística. Razón por la cual, a lo largo de los dos primeros años del aprendizaje, no debe aflojarse en ningún momento la instrucción de aquellos conocimientos y pericia.

El idioma es instrumento de la comunicación, la cual comprende la comprensión (auditiva y visual) y expresión (oral y por escrito). Por lo tanto, en realidad los cursos básicos se apuntan a darles a los alumnos la potencia comunicativa.

Con objeto de que los estudiantes puedan comunicarse debidamente en español, es menester combinar las habilidades del habla con los tratos reales,

lo que requiere crear lo más posible situaciones de contactos efectivos o casi efectivos. También hace falta darles a conocer las culturas y actualidades de las naciones hispanas para que cuiden de la propiedad expresiva desde el inicio del aprendizaje. En tal caso, mejor es comparar lo extranjero y lo chino dejando en relieve las similitudes y disimilitudes. Este método puede fomentar el interés y la capacidad de los alumnos respecto a la comparación cultural.

- Arreglar justamente las relaciones entre la audición, habla, lectura y redacción.
 1. Como se ha reiterado anteriormente, aquéllas cuatro integran en la competencia lingüística que los estudiantes del idioma tienen que aprender. Entre ellas se relacionan y favorecen, pero cada una ostenta particularidades y leyes de desarrollo propias, por eso, en distintas etapas y asignaturas hay que poner énfasis correspondiente al adiestramiento de este aspecto u otro. Se prepondera la instrucción de la audición y habla, sin dejar al margen la lectura y la redacción.
 2. La relación entre la comprensión y la expresión. Dicho está que la comprensión y la expresión componen la comunicación, y la primera es condición necesaria de la segunda. La audición y la lectura no se limitan a ser prácticas importantes del lenguaje, constituyen medios de la consecución de recursos y saberes lingüísticos. Por lo tanto, sólo manteniéndose en grandes dimensiones en contacto con las informaciones lingüísticas a fin de aumentar uno sus conocimientos del idioma y acumulación léxica, podrá elevar efectivamente el nivel de habla y composición, dos muestras de la expresión. De manera que es preciso ampliar la audición y lectura por parte de los alumnos, y por parte de los docentes, proporcionarles gran cantidad de materiales de la lengua para garantizarles la fuente caudalosa de la expresión.
- Disponer en forma adecuada el estudio en clase y fuera de ella.

El ambiente es condición importante para el aprendizaje y el ejercicio del lenguaje. Aprender el español en medio del chino requiere una organización esmerada de la clase, en la cual la explicación se lleva a cabo en español y se utilizan ampliamente la grabación, las diapositivas, el vídeo, la televisión,

el cine, el ordenador etc., recursos modernos de la enseñanza, con objeto de proveer de situaciones de comunicación lo más aproximadas posible a la realidad para los alumnos. Además, fuera de clase, merece la pena organizar variadas actividades en español, tales como conferencias, conversaciones, cantos, recitaciones, narraciones, discursos, concursos de la caligrafía y sabiduría etc., de suerte que conformen un círculo virtuoso entre la instrucción y ejercicio dentro de la lección y prácticas fuera de ella.

- Ajustar la relación entre la lengua materna y el español.

En el aula deben platicar en español desde el inicio del fase básico, creando un ambiente comunicativo más o menos real. Desde luego, no se menosprecie la utilidad del chino, al cual acúdase en caso necesario para hacer comparaciones entre las dos lenguas.

El Programa de enseñanza para los **cursos superiores** formula asimismo objetivos y pautas a cumplir.

Así se reza en el objetivo: Este programa toma como punto de partida la meta del *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, continúa impartiendo los conocimientos lingüísticos y culturales de español, fortalece globalmente la destreza de los alumnos en la audición, habla, lectura, redacción y traducción, les mejora el manejo general del idioma, les aumenta la información de las culturas y circunstancias actuales de la Hispanidad, les forja aptitud para la autodidáctica de la carrera, talento meditativo y creativo, y capacidad para la ocupación del día de mañana y, al final, realizará el propósito de prepararles la competencia para los oficios relacionados con el español y una base sólida para la educación continua.

La pauta establece:

- Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista, formar personal especializado en la lengua española para la empresa de la construcción moderna del socialismo de nuestro país; dar

importancia así a la educación moral como a la de la especialidad; en los cursos superiores sobre todo, reforzarles a los alumnos la inculcación en el patriotismo y colectivismo, fortificarles la conciencia política y disciplinaria, y hacerles saber asimilar críticamente las esencias culturales del mundo y dar mayor esplendor a la civilización china.

- Siendo el idioma instrumento de la comunicación, en los cursos superiores hay que seguir instruyendo con exigencia a los alumnos en el arte comunicativo. Es menester partir de las condiciones y requisitos de la enseñanza de español en China y poner en pleno juego las experiencias didácticas del mismo acumuladas durante muchos años. Manténgase la posición principal de la instrucción del talento de español (esto es, la habilidad manifiesta en la audición, habla, lectura, redacción y traducción) en la propuesta de asignaturas y lecciones, preponderándose sobre todo el cultivo de la expresión oral y por escrito, a fin de forjar a los educandos una base firme para su desarrollo cabal y profesión del porvenir.
- El lenguaje es vehículo de la cultura. El avance del nivel de un idioma requiere la compañía de ciertas teorías lingüísticas y conocimientos culturales de la nación correspondiente. En el segundo fase de la enseñanza del español, al tiempo de cuidar de la destreza de la lengua, conviene impartir de modo adecuado materias de la Filología (entre otras, la Gramática, la Lexicología, la Estilística) y generalidades de las culturas de los países hispanohablantes (tales como substancias literarias, históricas, sociológicas, artísticas etc.), lo que dejará a disposición de los estudiantes conocimientos más o menos sistemáticos del castellano y altas posibilidades de su empleo correcto y pertinente en la comunicación.
- El desarrollo de la empresa de reformas y apertura al exterior y la fundación del sistema de la economía de mercado de nuestro país demanda cada día más personal de lengua extranjera práctico, con aptitudes múltiples y de empleos amplios. En los últimos dos años universitarios, de acuerdo con la formación multidisciplinaria, encima de asegurar la destreza del español y los conocimientos culturales a los alumnos, pueden abríseles asignaturas de otras ramas científicas, por ejemplo, la diplomacia, la economía y comercio, la

administración concerniente al extranjero, periodismo etc. Se alienta a dar nuevas clases de valor práctico y de moda, se preconiza que cada departamento de español tenga estilo propio conforme a las circunstancias específicas.

- El periodo de la universidad regular no es nada más que una etapa en la educación vitalicia; su objeto es prepararles a los educandos una base para desarrollo futuro. Por eso, hay que tener en cuenta la formación de la capacidad autodidáctica y de la capacidad de trabajo independiente. A lo largo de los grados superiores, es provechoso aumentar tiempo y materias para el estudio fuera de clase, enseñar métodos científicos y la utilización de la biblioteca e internet en busca de informaciones. A esta fase también le corresponde mejorar el talento de los alumnos para reflexionar, analizar, sintetizar y comentar los temas de las lecciones, así como la agilidad de analizar y resolver problemas.
- El objetivo de la educación de la universidad regular es suministrar directamente todo tipo de personales especializados a la sociedad. A propósito de que los egresados puedan acomodarse rápidamente al trabajo, es necesario prestar atención al mejoramiento de la competencia en la profesión real. Las asignaturas aplicadas deben simular cuanto sea posible situaciones reales, abrir con iniciativa clases secundarias, desplegar diversas actividades fuera del aula, organizar a los alumnos a que salgan de la Universidad a practicar la especialidad, exigir buenos preparativos y resumen antes y después de cada salida de modo que las limitadas oportunidades de práctica sean preparación eficiente para el empleo.
- La explotación y aplicación de la tecnología de la difusión moderna prestan a la enseñanza de lenguas extranjeras medios eficaces y fáciles. En el estadio del tercero y cuarto año de la enseñanza de español, aparte de poner en pleno juego la grabación, vídeo, radio, televisión y otros equipos audiovisuales ya maduros, sírvase de la multimedia e internet, desarrollando activamente programas y procedimientos suplementarios para la enseñanza y estudio del español como carrera, lo que permite enriquecer los recursos

didácticos y ayudar a los estudiantes a dominar el uso de la informática moderna, especialmente saber buscar y aprovechar datos de la red de los países hispanohablantes en favor de su estudio y oficio.

- Ajustar la relación entre el profesor y el estudiante en la docencia. En los cursos superiores, hay que realzar sobre todo el papel principal del segundo, estimularle la iniciativa en el estudio, capacitarle para realizar estudios independientes conforme a condiciones y necesidades propias, animarlo a intervenir en la evaluación de los procesos de enseñanza, llevar a cabo conversaciones e intercambios entre ambas partes de la educación y entre los compañeros de clase. Por supuesto, para eso más precisa más actuación directiva del docente, el cual debe disponer acertado el ritmo de las acciones, seleccionar material para la lección, perfeccionar los métodos de la evaluación, acomodar la didáctica a la particularidad de cada alumno, y tener a su disposición abundantes medios de enseñanza. Todo esto plantea requisitos más altos al educador.

Niveles estandarizados para el fin de diversos cursos

Los dos Programas también estipulan los niveles que deben alcanzar los alumnos al terminar cada uno de los cuatro años escolares. A continuación dejamos en concreto las estipulaciones:

• Cursos básicos

	Curso primero	Curso segundo
Fonética	1. Conocer las letras españolas y los fonemas que representan; 2. Aprender esencialmente las reglas fonéticas; 3. Dominar las artes rudimentarias de leer en voz alta. Al leer o hablar, la pronunciación y acentuación son más o menos correctas.	Al leer o hablar, tener pronunciación correcta y acentuación natural.
	1. Saber la noción de todas las partes oracionales, las flexiones morfológicas y los usos principales;	1. Consolidar y ampliar más los conocimientos

Gramática	2.Saber oraciones simples y ciertas oraciones compuestas	lexicológicos, entrar en los terrenos no tocados en el año anterior; 2.Conocer la construcción y uso de todo tipo de oraciones compuestas, el estilo directo e indirecto, el concierto entre el modo y tiempo verbales en la oración compuesta, tener claras las nociones gramaticales, así como dar expresiones correctas.
Léxico	1.Aprender aproximadamente 1.500 palabras; 2.Dominar con destreza más o menos 1.000 palabras.	1.Conocer alrededor de 3.800 palabras (contando las 1.5000 aprendidas en el primer año); 2. Dominar con destreza unas 2.500 palabras (incluidas las 1.000 del curso anterior).
Comprensión auditiva	1.Poder comprender frases usuales en clase o en la vida diaria; 2. Poder comprender materiales de contenido parecido al de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i> , y pronunciados con ritmo de 100 términos por minuto.	1.Poder captar la sustancia esencial de materiales sobre temas de la vida diaria o popular, con palabras desconocidas menos del 3% y pronunciados con ritmo entre 100- 120 términos por minuto; 2. Ser capaz de comprender la conversación entre hispanohablantes sobre la vida diaria o sobre temas populares de la sociedad; 3. Poder comprender noticias breves difundidas en la Radio Internacional de China.
Habla	1.Poder hablar de manera sencilla sobre un tema conocido de la vida diaria durante tres minutos seguidos, con expresión clara y sin errores gramaticales graves; 2. Con previa preparación, de unos diez minutos de largo, poder relatar continuamente durante tres minutos una materia familiar, una lectura o un cuadro designados, con pronunciación y acentuación esencialmente correctas, sin errores lexicológicos o gramaticales de importancia; 3. Tener cierta capacidad de formular preguntas.	1.Poder interrogar, recontar y comentar alrededor de un material leído; 2.Tras preparación durante unos diez minutos, ser capaz de hacer comentarios sobre un tema familiar por más o menos cinco minutos seguidos, con pronunciación correcta, acentuación natural, contenido lógico y palabras fundamentalmente apropiadas; 3. Ser capaz de conversar con un hispanohablante sobre un tema normal de la vida social, exponiéndose correctamente, con palabras exactas, sin faltas gramaticales importantes.
Lectura	1.Con preparación durante cinco minutos, poder leer en voz alta un material de dificultad semejante a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i> , en general con fluidez, exactitud de pronunciación y	1. Con previa preparación durante tres minutos, ser capaz de leer correcta y fluidamente materiales de dificultad similar a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i> , contestar a preguntas sobre su contenido y recontarlos.

	<p>acentuación.</p> <p>2. Ser capaz de comprender escritos de dificultad análoga a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>. La dosis de la lectura en el segundo semestre del primer grado es cinco hojas cada semana (unas 2.000 palabras).</p>	<p>2. Poder leer en diez minutos un escrito de unas 400 palabras (Las palabras desconocidas no superan el 3%) y de dificultad semejante a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, así mismo aprehender la sustancia;</p> <p>3. Ser capaz de leer crónicas corrientes y comprender lecturas fáciles con ayuda de diccionarios, la dosis es quince hojas a la semana (aproximadamente 6.000 palabras).</p>
Redacción	<p>1. Tener escritura normal y regular, y la ortografía correcta;</p> <p>2. Poder concluir en quince minutos el dictado de una grabación de materia redactada a base de algo conocido (de unas 100 palabras, se escucha cuatro veces; las faltas en el trabajo no sobrepasan el 8 %);</p> <p>3. Ser capaz de terminar en treinta minutos una composición cerca de cien palabras, sobre un tema popular y de idea clara.</p>	<p>1. Poder cumplir el dictado de un pasaje de unas 130 palabras (se escucha tres veces; y las faltas en el trabajo no exceden al 8% del léxico);</p> <p>2. Poder hacer una composición de unas 120 palabras en 30 minutos, sobre un tema asignado, la cual debe sustentar coherencia de contenido, claridad de disposición, soltura de expresión y carencia de errores gramaticales graves.</p>

*Al final de esta fase se lleva acabo la prueba del nivel básico de español, organizada en proporción nacional por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

• Cursos superiores (Conocimientos y habilidades lingüísticos)

	Curso tercero	Curso cuarto
Fonética	Tener pronunciación correcta; al leer en voz alta, considerar espontáneamente la unión fonética entre dos vocablos sucesivos; leer un texto extraño en voz alta sin obstáculos notables, con acentuación más o menos natural.	Tener acentuación natural y expresión fluida; los fallos se limitan al 5% al leer un texto extraño en voz alta.
	Dominar la lexicología y la sintaxis fundamentales del español; poseer conocimientos preliminares de la estilística y retórica españolas.	Contar con conocimientos sistemáticos de la Gramática y de la construcción textual; poder aplicar los conocimientos gramaticales a la comprensión,

Gramática		expresión y traducción en español; tener cierto sentido lingüístico del castellano.
Léxico	Conocer alrededor de 6.000 palabras españolas; saber manejar más o menos 3.000.	Comprender sobre 8.000 palabras; dominar como 4.000.
Comprensión auditiva	<p>1. Captar entre el 60 -70 % de la sustancia de un texto común (por ejemplo un texto del manual de la asignatura <i>Comprensión Auditiva</i>) escuchándolo dos veces (el ritmo de la pronunciación es 140 términos por minuto);</p> <p>2. Poder comprender más del 70% del contenido de una materia o discurso normal;</p> <p>3. Entender programas generales en español de la Radio Internacional de China.</p>	<p>1. Aprender más del 70% de la información cabida en una materia común (pronunciada con ritmo normal) escuchándola dos veces;</p> <p>2. Entender más del 70% de lo dictado en una conferencia o discurso;</p> <p>3. Con explicación ajena, comprender esencialmente noticias presentadas en televisiones de países hispanos.</p>
Habla	<p>1. Ser capaz de conversar en español entorno a la vida diaria, temas generales etc., durante cinco minutos sin interrupción, y con expresiones fundamentalmente correctas;</p> <p>2. Leyendo un material de dificultad análoga a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, poder contar su contenido principal y hacer comentarios durante 5 ó 6 minutos;</p> <p>3. Poder charlar sin dificultad con gente hispanohablante.</p>	<p>1. Poder conversar sueltamente con hispanohablantes sobre temas generales;</p> <p>2. Llegar a cuatro incluso cinco minutos relatando o criticando problemas internos o externos del país.</p>
Lectura	<p>1. Poder entender materiales de dificultad parecida a la de los textos de la asignatura <i>Lengua Española</i>, con acierto encima del 80% del contenido y velocidad de 50 palabras por minuto (u ocho páginas por hora, equivalentes a 5 hojas de tamaño A4 y con tamaño de fuente 10 reconocidos por el ordenador);</p> <p>2. Las lecturas en español fuera de lecciones van entre 800 – 900 páginas durante todo el año;</p> <p>3. Al adivinar palabras extrañas según conocimientos de la formación de palabras, la tasa de acierto anda encima del 60%.</p>	<p>1. Tener capacidad de entender libros, prensas y otros productos escritos generales, y la comprensión exacta va entre el 80 – 90% (Tratándose de obras literarias, la proporción se sitúa entre el 75% -80%); poder recorrer 10 páginas por hora o, leyendo con esmero (entre otras cosas, consultar diccionarios), acabar cinco páginas en lapso igual.</p> <p>2. Las lecturas fuera de lecciones van entre 600 – 800 páginas durante el año;</p> <p>3. Al adivinar palabras extrañas a base de conocimientos de la formación de palabras, los casos acertados ocupan más del 60%.</p>
	<p>1. Poder exteriorizar en español lo comprendido de un material de audición o lectura, escribiendo 250 palabras en treinta minutos, con fallos lexicológicos u ortográficos bajo el 8% de las mismas e idea en general manifiesta;</p> <p>2. Ser capaz de escribir narraciones sencillas,</p>	<p>1. Poder escribir, entre otros, género epistolar, ensayos y narrativas corrientes; las faltas lingüísticas y estilísticas son menos del 6%;</p> <p>2. En caso de redacción rápida, llegar a dejar en papel 300 palabras en media</p>

Redacción	composición de tema asignado, notas, avisos, cartas y otros tipos ordinarios de redacción práctica; los fallos lexicológicos no exceden al 8%.	hora; los fallos van por debajo del 6%. 3. Saber los puntos esenciales de la composición española de la tesis.
Traducción	1.Traducción por escrito (de español a chino): Poder traducir redacciones prácticas, tales como anuncios, avisos, cartas, contratos etc., artículos normales de las prensas y obras literarias fáciles de entender, tratando 300 términos por hora; los fallos se limitan al 10%. 2.Interpretación: Ser apto para verter las comunicaciones diarias (entre otras especies, la charla, el encuentro, la consulta y respuesta).	1.Traducción por escrito (de chino a español): Ser capaz de traducir redacciones comunes y materiales generales de la política, diplomacia, economía, cultura etc., trabajando 200 caracteres chinos en una hora; la expresión en la lengua meta es en general exacta; conocer teorías traductológicas. 2. Interpretación: Ser competente para la interpretación normal, en áreas como el turismo, la feria, el negocio y conferencias sencillas.

* Antes de acabar el último semestre se realiza la prueba del nivel superior de español, organizada en proporción nacional por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades.

Además de esos conocimientos y habilidades lingüísticos, el Programa para la segunda fase señala terrenos sociales y culturales que deben cubrir los alumnos, afirmando el derecho de cada departamento a destacar uno u otro de acuerdo con su índole:

- Conocer en cierto grado la historia literaria de España y Latinoamérica; en términos concretos, saber el esquema general del desarrollo literario, las vicisitudes de las corrientes principales, así como leer pasajes seleccionados de obras de los escritores importantes (sobre todo obras de escritores contemporáneos).
- Tener conocimientos preliminares de Lingüística.
- Conocer la historia, la geografía, la situación social, la cultura y las costumbres de las naciones hispanas.
- Estar al tanto de la política, relaciones diplomáticas, condición económica de los países de la Hispanidad y de las conexiones entre China y ellos, etcétera.

Como los cursos superiores van aproximándose al egreso y empleo, el Programa acentúa en esta etapa la formación de las aptitudes para el trabajo independiente, las cuales se desenvuelven en:

- Tener capacidad determinada de analizar y juzgar la cultura y literatura occidentales; acostumbrarse a formular criterios propios.
- Contar con potencias para la autodidáctica, capacidad inicial de realizar investigación científica, y habilidad de buscar datos en internet.
- Gozar de talento determinado de desplegar tratos sociales, gestión, y relación con el extranjero.
- Saber aprovechar diccionarios españoles y demás libros de consulta¹⁸³.

¹⁸³ A lo largo de la traducción hemos detectado varios errores de diferente índole. Sin embargo, no hemos procedido a su corrección por considerar que no interferían en la comprensión.

ANEXO II

PLANES DE ESTUDIOS

Universidad de Economía y Comercio Internacional (UECI)

Licenciatura en Filología Hispánica (español para comercio y economía)

Fuete: Página oficial de la universidad (en chino, traducción al español), disponible en:
<http://sfs.uibe.edu.cn/zh-cn/page/Default.asp?ID=406>.

CURSOS DE LA CARRERA

Tipos	Código de la asignatura	Nombre de la asignatura	Tiempo	Créditos	Semestre y horas por semana								
					1	2	3	4	5	6	7	8	
Cursos básicos de la carrera (asignaturas obligatorias)	ESP104	Español básico I	252	14	14								
	ESP102	Español básico II	216	12		12							
	ESP201	Español básico III	216	12			12						
	ESP202	Español básico IV	216	12				12					
	ESP103	Español Audiovisual I	36	2		2							
	ESP203	Español Audiovisual II	36	2			2						
	ESP406	Español Audiovisual III	36	2				2					

	ESP408	Español Audiovisual IV	36	2						2			
	ESP301	Español superior	108	6						6			
	ESP309	Composición de español	36	2								2	

Total de las asignaturas del curso básico (obligatorio)			1188	66	14	14	14	14	8		2		
Cursos básicos de la carrera (asignaturas optativas)	ESP105	Español oral	36	2	2								
	ESP206	Lectura en español I	36	2		2							
	ESP211	Lectura en español II	54	3			3						
	ESP212	Lectura en español III	54	3				3					
	ESP210	Gramática de español	36	2					2				

ESP303	Panorama general de los países hispanohablantes	36	2						2			
ESP403	Lecturas de periódicos y revistas	72	4							4		
ESP409	Español Audiovisual V	36	2							2		
ESP410	Español Audiovisual VI	36	2								2	
ESP411	Interpretación del español	36	2								2	
Cursos de elites (programa para alumnos excelentes)												
HON401	Estudio de economía de América Latina	36	2						2			
HON406	Comunicación cultural	36	2						2			
HON407	Literatura comparativa	54	3						3			

	HON408	Estudios de novelas antiguas	36	2					2			
	HON409	Introducción a la lingüística social	36	2					2			
	HON412	Lingüística	36	2						2		
	HON413	Crítica de traducción	36	2						2		
	HON414	Crítica de literatura y cultura	36	2						2		
<p>Las asignaturas optativas del curso básico deben cumplir 20 créditos</p>												
Cursos avanzados de la carrera	ESP302	Cartas y documentos para comercio internacional (español)	72	4					4			
	ESP319	Literatura hispánica	108	6						6		
	ESP307	Teoría y práctica de traducción (de español a chino)	36	2						2		

	ESP402	Teoría y práctica de traducción (de chino a español)	36	2							2
	ESP412	Interpretación comercial (español)	36	2							2
	ESP413	Obras originales de comercio y economía en español	108	6							6
Total de asignaturas de cursos avanzados			396	22					4	8	10

Universidad de Pekín (Beijing Daxue)

Licenciatura en Lengua Española

Asignaturas obligatorias comunes (32 créditos)

Código	Nombre	Horas semanales	Créditos	Tipo
03835061	Inglés (1)	4	2	1CT ¹⁸⁴
03835062	Inglés (2)	2	2	Anual
03835063	Inglés (3)	2	2	Anual
03835064	Inglés (4)	0	2	Anual
04030150	Pensamiento moral	2	2	
04030170	Introducción al Maoísmo	2	2	
04031490	Principios filosóficos del Marxismo	2	2	
04031380	Política y economía en el mundo moderno.	2	2	
04031340	Principios de la economía política marxista.	2	2	

184 Cuatrimestre.

04031370	Teoría de Deng Xiaoping	2	2	
00831610	Informática aplicada a las humanidades (1)	3	3	
00831611	Informática aplicada a las humanidades (2)	3	3	
60730020	Teoría militar	2	2	
-----	Educación Física		4	

Asignaturas obligatorias de la licenciatura: (58 créditos)

Código	Nombre	Horas totales	Horas semanales	Créditos	Curso y cuatrimestre
03633011	Lengua española- Lectura intensiva (1)		12	8	Primer curso(1CT)
03633021	Lengua española – Comprensión auditiva (1)		2	1	Primer curso (1CT)
03633012	Lengua española - Lectura intensiva (2)		8	5	Primer curso (2 CT)
03633022	Lengua española – Comprensión auditiva (2)		2	1	Primer curso (2 CT)
03633031	Lengua española – Comprensión lectora (1)		2	1	Primer curso (2CT)
03633013	Lengua española - Lectura intensiva (3)		8	5	Segundo curso (1CT)
03633023	Lengua española – Comprensión auditiva (3)		4	2	Segundo curso (1CT)
03633032	Lengua española – Comprensión lectora (2)		2	1	Segundo curso (1CT)
03633014	Lengua española - Lectura intensiva (4)		8	5	Segundo curso (2CT)
03633024	Lengua española – Comprensión auditiva (4)		4	2	Segundo curso (2CT)
	Lengua española – Comprensión lectora (3)		2	1	Segundo curso (2CT)
03633060	Historia de la Literatura española (1)		3	3	Segundo curso (2CT)
	Historia de la Literatura española (2)		3	3	Tercer curso (1CT)
03633015	Lengua española - Lectura intensiva (5)		6	4	Tercer curso (1CT)
03633025	Lengua española – Comprensión auditiva (5)		2	1	Tercer curso (1CT)

03633034	Lengua española – Comprensión lectora (4)		2	1	Tercer curso (1CT)
03633016	Lengua española- Lectura intensiva (6)		6	4	Tercer curso (2CT)
	Lengua española – Comprensión auditiva (6)		2	1	Tercer curso (2CT)
03633070	Historia de la Literatura latinoamericana (1)		3	3	Tercer curso (2CT)
	Historia de la Literatura latinoamericana (2)		3	3	Cuarto curso (1CT)
03633017	Lengua española- Lectura intensiva (7)		4	3	Cuarto curso (1CT)

Asignaturas optativas de la especialidad

A. De primer orden

Código	Nombre	Horas totales	Horas semanales	Créditos	Curso y cuatrimestre
03633081	Traducción español chino (1)		2	2	Cuarto curso (1CT)
03633082	Traducción español chino (2)		2	2	Cuarto curso (2 CT)
03633091	Interpretación español chino (1)		2	2	Cuarto curso (1 CT)
03633092	Interpretación español chino (2)		2	2	Cuarto curso (2 CT)

B. De segundo orden

Código	Nombre	Horas totales	Horas semanales	Créditos	Curso y cuatrimestre
03633041	Lengua española – expresión oral (1)		2	1	Primer curso (1CT)
03633042	Lengua española – expresión oral (2)		2	1	Primer curso (2CT)
03633210	Introducción a la historia y la cultura española		2	2	Primer curso (1 CT)
03633220	Introducción a la historia y la cultura latinoamericana		2	2	Primer curso (2 CT)
03633043	Lengua española – expresión oral (3)		2	1	Segundo curso (1 CT)
03633044	Lengua española – expresión oral (4)		2	1	Segundo curso (2 CT)

03633230	Gramática de la lengua española (1)		2	1	Segundo curso (2 CT)
03633051	Lengua española – expresión escrita (1)		2	2	Segundo curso (2 CT)
03633052	Lengua española – expresión escrita (2)		2	2	Tercer curso (1 CT)
	Gramática de la lengua española (2)		2	1	Tercer curso (1 CT)
03633045	Lengua española – expresión oral (5)		2	1	Tercer curso (1 CT)
	Español de los negocios		2	1	Tercer curso (2 CT)
	Lengua española – expresión oral (6)		2	1	Tercer curso (2 CT)
03633250	Lectura de prensa en lengua española (1) acontecimientos		2	2	Cuarto curso (1 CT)
	Lectura de prensa en lengua española (2) sociedad		2	2	Cuarto curso (2 CT)
	Investigación de la civilización y cultura de la lengua española en el mundo.		2	1	Cuarto curso (1 CT)
03634019	Historia de la literatura europea		4	4	

Universidad de Estudios Extranjeros de Guandong (UEEG)

**Programa de Formación para la obtención del Diploma de Licenciado en Letras en
Lengua y Literatura Españolas**

Lista de asignaturas obligatorias

Código	Nombre	Crédito	Total de horas	Distribución de horas semestrales									
				I Año		II Año		III Año		IV Año			
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
				18	18	18	18	18	18	18	18		
3050591	Español Básico I	12	216	12									
3050592	Español Básico II	12	216		12								
3050601	Español Audiovisual I	2	36	2									
3050602	Español Audiovisual II	2	36		2								
3050611	Español Básico III	12	216			12							
3050612	Español Básico IV	12	216				12						
3050621	Español Audiovisual III	2	36			2							
3050622	Español Audiovisual IV	2	36				2						
0 3050631	Español Superior I	6	108					6					
3050632	Español Superior II	6	108						6				
3050641	Traducción Español-Chino	2	36					2					
3050651	Traducción Chino-Español	2	36						2				
	Total	72	1296	14	14	14	14	8	8				

Lista de asignaturas optativas

Código	Nombre	Crédito	Total de horas	Distribución de horas semestrales							
				I Año		II Año		III Año		IV Año	
				1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
				18	18	18	18	18	18	18	18
3050661	Español Audiovisual V	2	36					2			
3050662	Español Audiovisual VI	2	36						2		
3050671	Lectura en Español I	2	36					2			
3050672	Lectura en Español II	2	36						2		
3050681	Interpretación Oral	2	36							2	
3050691	Literatura Española	2	36						2		
3050701	Literatura Latinoamericana	2	36							2	
3050711	Redacción en Español I	2	36						2		
3050712	Redacción en Español II	2	36							2	
3050721	Gramática Española	2	36					2			
3050731	Lexicología Española	2	36					2			
3050741	Español de Economía y Comercio	2	36							2	
3050751	Comunicación General I	1	18						1		
3050752	Comunicación General II	2	36							2	
3050761	Correspondencia y Documentación	2	36							2	
3 3050771	Español del Turismo	2	36							2	
3050781	Sociedad y Cultura de España	2	36				2				
3050791	Sociedad y Cultura de los Países Latinoamericanos	2	36							2	
	Total	35	630				2	8	9	16	

Nota: Los alumnos deben cursar 31 créditos de los 35 arriba mencionados, o sea, 558 horas lectivas.

**Descripción de las asignaturas del plan de estudios de la Universidad de
Estudios Extranjeros de Guandong**

(1) Código: 3050591, 3050592

(2) Asignatura: **Español Básico I, II**

(3) Carácter: Obligatorio

(4) Horas semanales: 12 Total anual: 432

(5) Créditos: 24

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el primer año. Los alumnos aprenderán primero la pronunciación y entonación de español, más tarde estudiarán textos sencillos de diversos temas, tales como la vida en la universidad, el tiempo, las comidas, etc. A través de estos estudios los alumnos deberán dominar los conocimientos básicos de la lengua española, siendo capaces de hablar algo en español sobre temas de la vida cotidiana.

(7) Libro de texto:

Dong Yansheng, *Español* (Tomos I--II) Editorial waiyan ,1999

(1) Código: 3050601, 3050602

(2) Asignatura: **Español Audiovisual I, II**

(3) Carácter: Obligatorio

(4) Horas semanales: 2 Total anual: 72

(5) Créditos: 4

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el primer año, tiene por objetivo de desarrollar a los alumnos la capacidad tanto de comprensión auditiva como de expresión oral. En esta fase, la tarea principal consiste en pretender que los alumnos se familiaricen con la pronunciación y la entonación de los hispanohablantes y, al mismo tiempo, desarrollarles la capacidad de imitación oral. En clase los alumnos van a escuchar primero cómo hablan los hispanohablantes y luego aprenden a hablar español entorno a temas cotidianos, tales como la compra, la comida, del trabajo, el estudio, etc. A través de un año de los ejercicios deberán ser capaces de entender conversaciones sencillas de los extranjeros y capaces de sostener, con una pronunciación y entonación normal y natural, conversaciones breves con los hispanohablantes acerca de temas cotidianos.

(7) Libro de texto:

1. Nieves García Fernández, *Español 2000*, Editorial Col. y Soc. Genel., 1981.
2. Material preparado por el profesor.

(1) Código: 3050611, 3050612

(2) Asignatura: **Español Básico III, IV**

(3) Carácter: Obligatorio

(4) Horas semanales: 12 Total anual: 432

(5) Créditos: 24

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el 2º año. En clase se estudiarán textos de diversos temas, tales como la vida cotidiana, la historia, la geografía, la literatura y el arte, la sociedad y cultura hispánicas, etc. Mediante el estudio los alumnos deberán adquirir una base más o menos sólida de la lengua española, logrando dominar aproximadamente 2.500 palabras y siendo capaces de hablar y escribir con determinada soltura.

(7) Libro de texto:

Dong Yansheng, *Español moderno* II. III. IV. tomo, edición waiyan 2000.

(1) Código: 3050621, 3050622

(2) Asignatura: **Español Audiovisual III, IV**

(3) Carácter: Obligatorio

(4) Horas semanales: 2 Total anual: 72

(5) Créditos: 4

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el 2º año y tiene por objetivo fortalecer a los alumnos tanto la capacidad de captar los mensajes lingüísticos como la de expresión oral. Sobre la base de la Conversación 1 del primer curso, los alumnos van a seguir aprendiendo a hablar español en torno a temas cotidianos. A través de la práctica, deberán ser capaces de entender a un hispanohablante cuando éste hable sobre temas de la vida cotidiana de una forma no muy rápida, e ir entendiendo lo que hablen en una conferencia, película, drama, así como noticias sencillas transmitidas por la radio o por la televisión, contar sucesos o noticias breves, o pronunciar sin interrupción un discurso de 5 - 10 minutos.

7) Libro de texto:

Material preparado por el profesor.

(1) Código: 3050631, 3050632

(2) Asignatura: **Español Superior I, II**

(3) Carácter: Obligatorio

(4) Horas semanales: 6 Total anual: 216

(5) Créditos: 12

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el tercer año. En clase se estudian fragmentos de muy diversos estilos, extraídos de obras literarias y todo tipo de periódicos y revistas, los cuales tratan de muchas áreas tales como sociedad, economía, ciencia y tecnología, cultura, religión, deporte, etc. Mediante el estudio los alumnos deberán consolidar aún más los conocimientos básicos adquiridos en los primer y segundo cursos, enriquecer progresivamente el vocabulario, conocer ampliamente los diversos fenómenos gramaticales y formas de expresarse, de manera que sean competentes en el trabajo cuando se gradúen.

(7) Libro de texto:

Dong Yansheng, *Español* (Tomo V--VI), Editorial de Enseñanza y Estudios de Lenguas Extranjeras, 1985

(1) Código: 3050641

(2) Asignatura: **Traducción español-chino**

(3) Carácter: Obligatorio

(4) Horas semanales: 2. Total de horas: 36

(5) Créditos: 2

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el primer semestre del tercer año. Se presentarán teorías y métodos y habilidades de traducción usuales, tales como la traducibilidad de las lenguas, principios de la traducción, métodos de traducción, breve historia de la traducción tanto en China como en el extranjero, la comprensión y la expresión, habilidades generales de la traducción, tratamiento de ciertos vocablos casos gramaticales así como la traducción de textos de diversos géneros, con el propósito de que mediante prácticas orientadas por teorías, los alumnos asimilen los mismos y fomenten su capacidad de traducción.

(7) Libro de texto:

1. Sun Jiameng y otros, *Curso de Traducción Español-Chino*, Editorial Educativa de Lenguas Extranjeras de Shanghai, 1988

2. Materiales complementarios preparados por el profesor.

(1) Código: 3050651

(2) Asignatura: **Traducción Chino-español**

(3) Carácter: Obligatorio

(4) Horas semanales: 2 Total de horas: 36

(5) Créditos: 2

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el segundo semestre del tercer año. Se capacitará a los alumnos para la traducción Chino-español por escrito, asimilando, mediante numerosas prácticas, las respectivas características estructurales de los idiomas chino y español y conociendo problemática léxica y sintética. Se trabajará con traducción de documentación, comentarios, textos literarios, correspondencia económica y de comercio exterior, etc.

(7) Libro de texto:

Zhao Shiyu *Nuevo Curso de Traducción Chino-español*, Editorial de Enseñanza e Investigaciones de Lenguas Extranjeras, 1998.

(1) Código: 3050661, 3050662

(2) Asignatura: **Español Audiovisual V, VI**

(3) Carácter: Optativo

(4) Horas semanales: 2 Total anual: 72

(5) Créditos: 4

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se empieza a impartir en el tercer año. Persigue el perfeccionamiento oral y auditivo de los alumnos. En clase, los alumnos verán películas o telenovelas de España y América Latina así como telediario y después comentarán sobre las mismas.

(7) Libro de texto:

Películas disponibles y programas de la Televisión Española Internacional.

(1) Código: 3050671, 3050672

(2) Asignatura: **Lecturas en Español I, II**

(3) Carácter: Optativo

(4) Horas semanales: 2 Total anual: 72

(5) Créditos: 4

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el 3º año. En clase se trabaja con fragmentos adaptados o extraídos directamente de novelas, cuentos, prosas, dramas, leyendas, apuntes de viaje, etc., escritos por autores hispanohablantes. A través del estudio los alumnos deberán ser capaces de leer unas 6 o 7 hojas de textos de nivel medio-avanzado por hora y entenderlos sin gran dificultad.

(7) Libro de texto:

1. Li Duo, *Nuevo Manual de Lecturas en Español* (Tomos 3-4), Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras, 2000

2. Material preparado por el profesor

(1) Código: 3050681

(2) Asignatura: **Traducción Oral**

(3) Carácter: Optativo

(4) Horas semanales: 2 Total de horas: 36

(5) Créditos: 2

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el primer semestre del cuarto curso. Con ella se pretende que los alumnos se familiaricen con la situación general (economía, política, cultura, diplomacia, etc.) tanto de China como de los países hispanoamericanos, capacitándoles para la traducción y expresión orales de modo que sean capaces de ejercer en un futuro próximo como intérpretes competentes.

(7) Libro de texto:

1. Sheng Li, *Traducción Oral*, Editorial Educativa de Turismo, 1989

2. Zheng Yumiao y otros, *Español*, (Libro de referencia para el Examen Nacional para Profesionales del Comercio Exterior), Editorial Educativa de Comercio Exterior, 1991.

(1) Código: 3050691, 3050701

(2) Asignatura: **Literatura Española, Literatura Latinoamericana (Literatura hispánica)**

(3) Carácter: Optativo

(4) Horas semanales: 2 Total de horas: 72

(5) Créditos: 4

(6) Objetivos y contenido:

Literatura Española y Literatura Latinoamericana se imparten respectivamente en el segundo semestre del tercer año y el primer semestre del cuarto año. En clase se presentará la historia de la literatura hispánica (tanto de España como de Latinoamérica), sus diferentes corrientes literarias, escritores y obras representativos, de modo que el alumnado adquiera una idea general sobre la literatura hispánica.

(7) Libro de texto:

Material preparado por el propio profesor

- (1) Código: 3050711, 3050712
- (2) Asignatura: **Redacción en Español I, II**
- (3) Carácter: Optativo
- (4) Horas semanales: 2 Total anual: 72
- (5) Créditos: 4
- (6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en los sexto y séptimo semestres. En clase se trabaja con modelos de texto y se realizan los ejercicios correspondientes. Fuera de clase los alumnos practicarán sobre un tema dado. Tras corregir los ejercicios el profesor los comentará en clase. Mediante su estudio deberán adquirir conocimientos generales para la redacción, siendo capaces de escribir con soltura textos de mediana dificultad.

- (7) Libro de texto:
 - 1. Material preparado por el profesor.
 - 2. *Escribe en español* –SGEL. Carmen Arual, 1999.
 - 3. *Cómo escribir correctamente*. Playos, 1991.

- (1) Código: 3050721
- (2) Asignatura: **Gramática Española**
- (3) Carácter: Optativo
- (4) Horas semanales: 2 Total de horas: 36
- (5) Créditos: 2
- (6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el primer semestre del tercer curso. Se enseñará morfología (el sustantivo, el adjetivo, el artículo, el pronombre, el verbo, etc.) y sintaxis (el orden de las palabras, los elementos de la oración, la coordinación de las palabras, las oraciones compuestas, etc.), sintetizando sistemáticamente los conocimientos de la gramática básica y profundizando su estudio, se pretende que los estudiantes conozcan con claridad la situación general del español, aprendan mejor las normas concernientes al idioma y puedan aplicarlas correctamente en la práctica.

(7) Material de enseñanza:

1. Sun Yizhen, *Nueva Redacción de la Gramática Práctica del Español*, Editorial Educativa de Lenguas Extranjeras de Shanghai, 1987
2. *Morfología y Sintaxis de la Lengua Española* (versión china)
3. Material preparado por el profesor

(1) Código: 3050731

(2) Asignatura: **Lexicología Española**

(3) Carácter: Optativo

(4) Horas semanales: 2 Semestrales: 36

(5) Créditos: 2

(6) Objetivos y contenido:

Se imparte en el primer semestre del tercer curso esta asignatura, principalmente destinada a aprender conocimientos lexicológicos del español, a estudiar la formación de las palabras del español, sus estructuras interiores, así como los modos y consecuencias de los cambios semánticos, entre tantos. Mediante una gran cantidad de ejercicios tanto en las clases como fuera de ellas se combinan los conocimientos teóricos con los prácticos, extendiendo así constantemente el vocabulario del alumno.

(7) Libros de texto:

Están redactados todos los materiales de enseñanza de dicha asignatura.

(1) Código: 3050741

(2) Asignatura: **Español de Economía y Comercio**

(3) Carácter: Optativo

(4) Horas semanales: 2 Total de horas: 36

(5) Créditos: 2

(6) Objetivos:

Esta asignatura se imparte en el primer semestre del cuarto curso. Con ella se pretende que los alumnos aprendan a comunicarse por medio del lenguaje económico y comercial tanto en la participación en negociaciones como en redacción de correspondencia comercial, basándose en los conocimientos básicos de español adquiridos, es decir, aprendan simultáneamente la lengua española y conocimientos económicos y comerciales, formándose de este modo personas de talento complejas, capaces de satisfacer la demanda del desarrollo de las relaciones comerciales entre China y los países hispanohablantes.

(7) Contenido:

Negociaciones sobre la consulta de precios, la oferta, Forma y condición de pago, regateo, embalaje, seguros, reclamación, representante exclusivo, empresa mixta, transferencia de tecnología, entre otros, y la redacción de la correspondencia comercial.

(8) Libro de texto:

1. Huang Fushun, *Diálogo del Comercio Exterior en Español*, Editorial de Educación del Comercio Exterior, 1993

2. Correspondencia Comercial, por el profesor del Departamento, 2001

(1) Código: 3050751, 3050752

(2) Asignatura: **Comunicación General I, II**

(3) Carácter: optativo

(4) Horas semanales:1/2 Total anual: 54

(5) Créditos: 3

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el sexto y séptimo semestres. Se trabajará con artículos o reportajes relativos a la política, la economía y el comercio, la ciencia y tecnología así como la situación general de los países concernientes. A través del estudio se pretende que los alumnos se familiaricen con el lenguaje periodístico más usual, aumentado su vocabulario y elevando su capacidad de comprensión de lectura periodística y se capaciten para la comprensión de lectura, el análisis y la traducción de artículos de la prensa.

(7) Material de Enseñanza:

Artículos preparados por el profesor.

(1) Código: 3050761

(2) Asignatura: **Correspondencia y Documentación**

(3) Carácter: Optativo

(4) Horas semanales: 2 Total de horas: 36

(5) Créditos: 2

(6) Objetivos y contenido:

Esta asignatura se imparte en el primer semestre del cuarto año. Tiene por objetivo capacitar a los alumnos para redactar, según las necesidades de la vida cotidiana y su trabajo futuro, textos precisos en el contenido, íntegros en la estructura, concisos en el lenguaje y apropiados en la forma, presentándoles los métodos y formas de la redacción de los diversos tipos de correspondencia y documentación (cartas, telegramas y telex, recibos, esquelas, avisos, circulares, memoranda, certificados, anuncios, instrucciones, escrituras notariales, oficios, contratos, convenios, reglamentos, documentos diplomáticos, formularios, actas de reunión, testamentos, ley de inversión extranjera, etc.) y las diferencias entre las versiones en chino y en español.

(7) Libro de texto:

1. Zhang Xuhua, *Manual Español de Correspondencia y Documentación (Edición corregida y aumentada)*, Editorial Educativa de Lenguas Extranjeras de Shanghai, 2000

2. Material preparado por el profesor

(1) Código: 3050771

(2) Asignatura: **Español del Turismo**

(3) Carácter: Optativo

(4) Horas semanales: 2 Semestrales: 36

(5) Créditos: 2

(6) Objeto y contenido:

Se imparte en el primer semestre del cuarto curso dicha asignatura para que los estudiantes puedan formar capacidades prácticas de la comunicación libre y de la interpretación oral para un guía turístico, y a la vez se enseñan también los abundantes recursos turísticos de nuestro país y conocimientos necesarios sobre la organización y la administración de turismo.

Se aprenden los conocimientos de turismo mediante la presentación de los distintos centros de interés turístico tanto de China y como de los países hispanohablantes, de sus respectivas culturas, tales como su educación, religión, artes, arquitectura, jardinería, gastronomía y cocina, etc.

Se enseña además aprovechando plenamente la utilización de aparatos del laboratorio audio-visual.

(7) Libros de texto:

Todos los materiales de enseñanza están redactados por los profesores de nuestro departamento con algunas diapositivas y videocintas.

(1) Código: 3050781, 3050791

(2) Asignatura: **Sociedad y Cultura Españolas, Sociedad y Cultura Latinoamericanas**

(3) Carácter: Optativo

(4) Horas semanales: 2 Total de horas: 72

(5) Créditos: 4

(6) Objetivos y Contenido:

Sociedad y Cultura Españolas y Sociedad y Cultura Latinoamericanas se imparten respectivamente en el segundo semestre del segundo curso y en el primer semestre del cuarto curso. En clase serán tratados los factores que han influido en la historia de los países hispanohablantes, los cambios producidos en el español, las diferencias sociales y lingüísticas entre el campo y la ciudad, y los factores y diferencias sociales existentes en los países hispanohablantes así como su influencia en el idioma. Los factores sociales y culturales son determinantes a la hora de utilizar adecuadamente una lengua, por tanto, a través del estudio de dicha asignatura el alumnado no sólo debe saber manejar los principios y estructura de la lengua, sino también usarla con habilidad, o sea, expresarse con propiedad en sociedad.

(7) Libro de texto:

1. *España, ayer y hoy* –SGEL.
2. *Curso de civilización española* – SGEL.
3. *Imágenes de España* –EDELSA.

Universidad de Economía y Comercio Internacional (UECI)

Máster oficial en Filología Hispánica

Fuente: Página oficial de la universidad (en chino, traducción al español), disponible en: <http://sfs.uibe.edu.cn/zh-cn/page/Default.asp?ID=415>.


Cursos y asignaturas

Plan de formación de máster en filología hispánica									
(Español aplicado a los negocios)									
Tipo	Código	Nombre	Horas	Crédito	Semestre y horas por semana				
					I	II	III	IV	
Obligatorias	13005002	Lecturas optativas de obras clásicas del marxismo	54	3	3				
	06165095	Compresión auditiva e inglés oral aplicado a los negocios	36	2	2				
	06165096	Lectura de inglés aplicado a los negocios	36	2		2			
	07175009	Lingüística aplicada	36	2	2				
	07225023	Vocabulario de español aplicado a los negocios	36	2		2			
	07225007	Lectura optativa de obras originales de economía y comercio en español (I)	36	2	2				
	07225008	Lectura optativa de obras originales de economía y comercio en español (II)	36	2		2			

	07225020	Traducción de español para los negocios	36	2		2		
	07225024	Composición para los negocios	36	2	2			
		Total	342	19	11	8		
Optativas	07225001	Lingüística de español	36	2		2		
	07225002	Estudio de la gramática española	36	2	2			
	07225010	Estudio de literatura hispánica contemporánea	36	2	2			
	07225014	Estudio de cultura de España (A.L.)	36	2	2			
	07225016	Interpretación avanzada	36	2		2		
	07225018	Historia de la literatura española	36	2		2		
	07225025	Estudio de la economía española y de América Latina (I)	36	2	2			
	07225029	Estudio de relaciones entre China y España (A.L.)	36	2		2		
	07225030	Estudio de la sociedad española	36	2			2	
	07225031	Estudio de las empresas españolas	36	2	2			
	07175004	Estudio de la cultura mundial	36	2			2	
	07175005	Estudio de la literatura mundial	36	2	2			
	07175006	Estudio de la economía mundial	36	2		2		


	07175010	Introducción a la investigación	36	2		2			
		Total	504	28	12	12	4		


ANEXO III**ESTUDIO DETALLADO DE CADA UNO DE LOS MANUALES ANALIZADOS EN EL
CORPUS SELECCIONADO**


 MANUAL 1	UNIDADES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Español Lengua viva 2. Libro del alumno. Nivel B1												
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	11111 A	111 MV	111 MV	1111 A	11 RV	111 MV	111 MV	1111 A	111 MV	1 RV	11111 A	11 RV
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	111 MV	111 MV	111 MV	1111 A	11 RV	111 MV	111 MV	1111 A	111 MV	1 RV	11111 A	11 RV
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	11111 A	111 MV	111 MV	1111 A	11 RV	111 MV	1111 A	1111 A	111 MV	1 RV	11111 A	11 RV
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	11 RV	111 MV	111 MV	1111 A	11 RV	111 MV	111 MV	1111 A	111 MV	1 RV	11111 A	11 RV
HABILIDADES INTERACCIÓN SOCIAL	1 RV	111 MV	11 RV	111 MV	11 RV	111 MV	11 RV	11 RV	111 MV	1 RV	11 RV	11 RV
ACTITUDES INTERACCIÓN SOCIAL	1 RV	11 RV	1 RV	11 RV	11 RV	1 RV	11 RV	11 RV	111 MV	1 RV	11 RV	11 RV
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	1 RV	NO	1 RV	11 RV	NO	1 RV	1 RV	1 RV	1 RV	1 RV	NO	1 RV
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	1 RV	NO	1 RV	11 RV	NO	1 RV	1 RV	1 RV	1 RV	1 RV	NO	1 RV

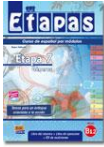
LEYENDA¹⁸⁵: A= Abundante, más de III, MV= Muchas veces, III RV= Rara vez, I y II, NO= No aparece.


¹⁸⁵ Estos valores son los mismos en todos los manuales


 MANUAL 2	UNIDADES							
Pasaporte ELE Nivel 3. Libro del alumno. Nivel B1	1	2	3	4	5	6	7	8
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	11111111 A	11111111111 A	1111111 A	1111111 A	11111 A	11111111 A	1111111 A	1111111 A
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	1111111 A	1111111 A	1111111 A	1111111 A	11111 A	11111111 A	1111111 A	1111111 A
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	1111111111 A	11111111111 A	1111111 A	1111111 A	1111111 A	11111111 A	1111111 A	1111111 A
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	111111 A	1111111 A	1111111 A	1111111 A	111111 A	11111111 A	1111111 A	111111111 A
HABILIDADES INTERACCIÓN SOCIAL	11111 A	111 MV	11111 A	111 MV	1 RV	1 RV	11 RV	1111 A
ACTITUDES INTERACCIÓN SOCIAL	11111 A	111 MV	1111 A	111 MV	1 RV	1 RV	11 RV	1111 A
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	11111 A	111 MV	1111 A	11 RV	NO	NO	NO	111 MV
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	1 RV	111 MV	111 MV	11 RV	NO	NO	NO	1 RV


 MANUAL 3	UNIDADES											
Protagonistas. Libro del alumno. Nivel B1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	1111 A	111111 A	1111 A	1111 A	11111 A	1111111 1 A	1111111 A	1111111 A	1111 A	1111111 A	11111 A	11111 A
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	1111 A	111111 A	1111 A	1111 A	11111 A	1111111 1 A	1111111 A	1111111 A	1111 A	1111111 A	11111 A	11111 A
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	1111 A	111111 A	1111 A	1111 A	11111 A	1111111 1 A	1111111 A	111111 A	1111 A	1111111 A	11111 A	11111 A
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	1111 A	111111 A	1111 A	1111 A	11111 A	1111111 1 A	1111111 A	111111 A	1111 A	1111111 A	11111 A	11111 A
HABILIDADES INTERACCIÓN CULTURAL	111 MV	11111 A	11 RV	111 MV	11111 A	1111111 A	1111111 A	1111111 A	1 RV	11111 A	11111 A	1111 A
ACTITUDES INTERACCIÓN CULTURAL	111 MV	11111 A	11 RV	111 MV	11111 A	111111 A	1111111 A	1111111 A	1 RV	11111 A	1111 A	1111 A
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	11 RV	11 RV	1 RV	11 RV	11 RV	11111 A	1111111 A	111 MV	1 RV	1111 A	11 RV	1111 A
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	11 RV	11 RV	1 RV	11 RV	11 RV	11111 A	1111111 A	111 MV	1RV	1111 A	11 RV	1111 A


 ETAPA 6 MANUAL 4	UNIDADES				
Etapa 6, <i>Agenda.com</i> , Libro del alumno. Nivel B1.1	1	2	3	4	5
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	111 MV	111 MV	111 MV	11 RV	1111 A
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	111 MV	111 MV	111 MV	11RV	1111 A
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	111 MV	111 MV	111 MV	11 RV	1111 A
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	111 MV	111 MV	111 MV	11 RV	1111 A
HABILIDADES INTERACCIÓN CULTURAL	1111 A	1111 A	1111 A	11 RV	1111 A
ACTITUDES INTERACCIÓN CULTURAL	1111 A	111 MV	1111 A	11 RV	1111 A
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	11 RARA VEZ	1 RV	111 MV	1 RV	11 RV
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	11 RARA VEZ	NO	111 MV	NO	1 RV


 ETAPA 7 MANUAL 4	UNIDADES				
Etapa 7, Géneros. Libro del alumno. Nivel B1.2	1	2	3	4	5
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	111111 A	1111 A	111 MV	11 RV	111 MV
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	111111 A	1111 A	111 MV	11 RV	111 MV
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	111111 A	1111 A	111 MV	11 RV	111 MV
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	111111 A	1111 A	111 MV	11 RV	111 MV
HABILIDADES INTERACCIÓN CULTURAL	11111 A	111 MV	111 MV	11111 A	11 RV
ACTITUDES INTERACCIÓN CULTURAL	11111 A	111 MV	111 MV	11111 A	11 RV
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	11111 A	11 RV	11 RV	11 RV	1 RV
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	11111 A	1 RV	1 RV	11 RV	1 RV

 ETAPA 8 MANUAL 4	UNIDADES				
Etapa 8, <i>El blog</i>. Libro del alumno. Nivel B1.3	1	2	3	4	5
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	1 RV	11111 A	11 RV	11 RV	1 RV
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	1 RV	11111 A	11 RV	11 RV	1 RV
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	1 RV	11111 A	11 RV	11 RV	1 RV
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	1 RV	11111 A	11 RV	11 RV	1 RV
HABILIDADES INTERACCIÓN CULTURAL	1 RV	1111 A	1 RV	11 RV	11 RV
ACTITUDES INTERACCIÓN CULTURAL	1 RV	1111 A	1 RV	11 RV	11 RV
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	NO	11 RV	NO	1 RV	1 RV
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	NO	11 RV	NO	1 RV	1RV

 ETAPA 9 MANUAL4	UNIDADES				
Etapa 9, Portafolio. Libro del alumno. Nivel B1.4	1	2	3	4	5
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	11RV	111111 A	11111 A	11111 A	111 MV
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	11 RV	111111 A	11111 A	11111 A	111 MV
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	11 RV	111111 A	11111 A	11111 A	111 MV
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	11 RV	111111 A	11111 A	11111 A	111 MV
HABILIDADES INTERACCIÓN CULTURAL	1111 A	1111 A	1111 A	NO	1111 A
ACTITUDES INTERACCIÓN CULTURAL	1111 A	1111 A	1111 A	NO	1111 A
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	1 RV	111 MV	1111 A	NO	111 MV
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	1 RV	1 RV	1111 A	NO	111 MV

 MANUAL 5	UNIDADES						
	9	10	11	12	13	14	15
Vía Rápida. Curso intensivo de español. Libro del alumno. Nivel A1- B1							
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	1111111 A	11111 A	111111 A	1111111 A	111111 A	111111111 A	1111111 A
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	1111111 A	11111 A	111111 A	1111111 A	111111 A	111111111 A	1111111 A
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	1111111 A	11111 A	111111 A	1111111 A	111111 A	111111111 A	1111111 A
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	1111111 A	11111 A	111111 A	1111111 A	111111 A	111111111 A	1111111 A
HABILIDADES INTERACCIÓN CULTURAL	111111 A	111111111 A	11111 A	1111 A	1111111 A	1111111 A	111111 A
ACTITUDES INTERACCIÓN CULTURAL	111111 A	111111111 A	11111 A	1111 A	1111111 A	1111111 A	111111 A
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	11111 A	111111111 A	111 MV	1111 A	11111 A	111111 A	111111 A
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	1111 A	111111111 A	111 MV	1111 A	11111 A	111111 A	111111 A

 MANUAL 6	UNIDADES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Agencia ELE 3. Nivel B1.1								
HABILIDADES PARA LA CONFIGURACIÓN DE UNA IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	1111 A	11111 A	111 MV	111 MV	11 RV	111111 A	111 MV	11111 A
ACTITUDES PARA LA CONFIGURACIÓN DE UNA IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	11 RV	1111 A	11RV	11 RV	11 RV	1111 A	111 MV	11111 A
HABILIDADES PARA LA ASIMILACIÓN DE LOS SABERES CULTURALES	111 MV	111111 A	111 MV	111 MV	1111 A	11111 A	111 MV	11111 A
ACTITUDES PARA LA ASIMILACIÓN DE LOS SABERES CULTURALES	11 RV	1111 A	111 MV	11 RV	1111 A	111 MV	11 RV	11111 A
HABILIDADES PARA DESARROLLAR LA INTERACCIÓN SOCIAL	1 RV	111 MV	111 MV	1 RV	1 RV	111 MV	11 RV	1111 A
ACTITUDES PARA DESARROLLAR LA INTERACCIÓN SOCIAL	NO	111 MV	NO	1 RV	11 RV	11111 A	1 RV	1111 A
HABILIDADES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA MEDIACIÓN CULTURAL	1 RV	1111 A	11 RV	1 RV	1 RV	1111 A	11 RV	11111 A
ACTITUDES PARA LA INTERVENCIÓN EN LA MEDIACIÓN CULTURAL	1 RV	1111 A	NO	1 RV	NO	11 RV	NO	1111 A

 MANUAL 7	UNIDADES									
Intensivo. Libro del alumno. Nivel B1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HABILIDADES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	111111 A	111 MV	111111 A	111111 A	1111111 A	111 MV	1111111 A	1111 A	11111 A	11111 A
ACTITUDES CONFIGURACIÓN IDENTIDAD CULTURAL PLURAL	111111 A	111 MV	111111 A	111111 A	1111111 A	111 MV	1111111 A	1111 A	11111 A	11111 A
HABILIDADES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	1111 A	111 MV	111111 A	11111 A	1111111 A	111 MV	1111111 A	1111 A	11111 A	11111 A
ACTITUDES ASIMILACIÓN SABERES CULTURALES	1111 A	111 MV	111111 A	11111 A	1111111 A	111 MV	1111111 A	1111 A	11111 A	11111 A
HABILIDADES INTERACCIÓN CULTURAL	1111 A	11 RV	111111 A	111111 A	111111 A	1 RV	1111 A	1111 A	111 MV	111 MV
ACTITUDES INTERACCIÓN CULTURAL	1111 A	11 RV	1 RV	111111 A	111111 A	1 RV	1111 A	1111 A	111 MV	111 MV
HABILIDADES MEDIACIÓN CULTURAL	111 MV	NO	1 RV	NO	1111A	NO	11 RV	NO	11 RV	11 RV
ACTITUDES MEDIACIÓN CULTURAL	111 MV	NO	NO	NO	1111 A	NO	11 RV	NO	11 RV	11RV