



Universidad
Nebrija

Facultad de **Lenguas Aplicadas y Humanidades**
Departamento de Lenguas Aplicadas

Planificación de un curso A1 para aprendices chinos El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivos

Ana Lucía Naranjo Bastidas

Máster Oficial en Lingüística aplicada
a la enseñanza de español
como lengua extranjera

Tutora: María Cecilia Ainciburu

Septiembre 2009

INDICE

1. NECESIDAD DE UN PLAN DE ACCIÓN DIDÁCTICA ESPECÍFICO PARA ESTUDIANTES CHINOS.....	7
1.1. Introducción.....	7
1.1.1. Contextualización y justificación	7
1.1.2. Objetivos	10
1.2. Estado de la cuestión	11
1.2.1. <i>Breve recorrido por la enseñanza del español en China</i>	11
1.2.2. <i>Consideraciones para la enseñanza de español a estudiantes chinos</i>	14
1.2.2.1. Antecedentes: Sistema educativo chino y la presencia de dos instituciones españolas fuertes en China	14
1.2.2.2. Perfil general de los estudiantes universitarios chinos	17
1.2.3. <i>Dificultades</i>	18
1.2.3.1. Dificultades en algunas competencias lingüísticas	18
1.2.3.2. Dificultades en la expresión oral	20
1.2.4. <i>Reflexiones sobre la enseñanza en China</i>	23
1.2.4.1. Experiencias de enseñanza del inglés	23
1.2.4.2. Reflexión sobre los materiales disponibles	25
2. DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN DIDÁCTICA.....	27
2.1. Fundamentos teóricos.....	27
2.1.1. <i>Entre el enfoque orientado al conocimiento y el enfoque orientado a la comunicación</i>	27
2.1.2. <i>Método Ecléctico Chino</i>	28
2.1.3. <i>Enfoques</i>	38
2.1.3.1. Enfoque orientado a la acción.....	38
2.2.2.2. Enfoque por competencias.....	38
2.1.4. <i>Competencias y estrategias</i>	39
2.1.4.1. Competencias.....	39
2.1.4.1.1. Competencia de aprender.....	41
2.1.4.2. Estrategias de aprendizaje	43
2.1.4.2.1. Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje	44
2.1.4.3. El aprendiz chino	49
2.1.4.4. Análisis del cuestionario de estrategias de aprendizaje	59
2.1.5. <i>Programación de cursos de lenguas</i>	70
2.1.5.1. Primera etapa: Análisis de las variables.....	71
2.1.5.2. Segunda etapa: Definición de componentes del programa	72
2.1.5.3. Tercera etapa: Evaluación de la programación	75
2.2 Alcances y limitaciones del proyecto	76
3. REALIZACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN DIDÁCTICA.....	78
3.1. Introducción.....	78
3.2 Estructura del programa	78

3.2.1	<i>Primera etapa: Análisis de las variables</i>	79
3.2.1.1	Características de los estudiantes	79
2.1.4.3	Variables externas	93
3.2.2	<i>Segunda etapa: Definición de los componentes del programa</i>	94
3.2.2.1	Objetivos generales del programa	94
3.2.2.2	Objetivos específicos del programa	95
3.2.2.3	Contenidos del programa y actividades	101
3.2.3	<i>Tercera etapa: Evaluación del programa</i>	102
3.2.3.1	Portfolio de lenguas	103
3.3.	Inserción del programa en el CEHI	107
3.4.	Descripción de la Unidad 1: Estudio español en España	108
3.4.1.	Grupo meta	108
3.4.2.	Aplicación de la Unidad 1: sesiones y materiales.....	109
3.4.3.	Objetivos y procedimiento.....	109
4.	CONCLUSIONES	110
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
6.	ANEXOS	A
Anexo A:	<i>Entrevista a Zhang Qing</i>	a
Anexo B:	<i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje de lenguas</i>	e
Anexo C:	<i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje de lenguas para aplicar a los estudiantes nuevos. Versión en español</i>	h
Anexo D:	<i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje en para aplicar a los estudiantes nuevos. Versión en chino</i>	k
Anexo E:	<i>Cuestionario de análisis de necesidades</i>	n
Anexo F:	<i>Cuadro de estrategias de Oxford</i>	s
Anexo G:	<i>Programa de curso de español de nivel A1 por unidades</i>	t
Anexo H:	<i>Autoevaluación sobre el aprendizaje</i>	jj
Anexo I:	<i>Descripción de la Unidad 1: Estudio Español en España</i>	kk

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadros

Cuadro 1:	Niveles de Español según el Centro de Estudios Hispánicos y el Marco Europeo de Referencia para las lenguas	8
Cuadro 2:	Aspectos clave de las categorías gramaticales en chino	19
Cuadro 3:	Aspectos clave en el ámbito de la oración china, en contraste con la española	19
Cuadro 4:	Método ecléctico chino: teoría lingüística	29
Cuadro 5:	Método ecléctico chino: teoría psicológica	30
Cuadro 6:	Método ecléctico chino: teoría pedagógica	31
Cuadro 7:	Método ecléctico chino: teoría sociolingüística	32
Cuadro 8:	Método ecléctico chino: principios de gestión de enseñanza	32
Cuadro 9:	Método ecléctico chino: objetivos lingüísticos	33
Cuadro 10:	Método ecléctico chino: objetivos pragmáticos	34
Cuadro 11:	Método ecléctico chino: objetivos de gestión de enseñanza	34
Cuadro 12:	Método ecléctico chino: actividades	35
Cuadro 13:	Consejo de Europa: Competencias del aprendiente-usuario	40
Cuadro 14:	Estrategias de memoria utilizadas por el grupo analizado	61
Cuadro 15:	Estrategias cognitivas utilizadas por el grupo analizado	62
Cuadro 16:	Estrategias de compensación utilizadas por el grupo analizado	63
Cuadro 17:	Estrategias metacognitivas utilizadas por el grupo analizado	64
Cuadro 18:	Estrategias afectivas utilizadas por el grupo analizado	65
Cuadro 19:	Estrategias sociales utilizadas por el grupo analizado	66
Cuadro 20:	Estrategias de aprendizaje más utilizadas por el grupo analizado	67
Cuadro 21:	Estrategias de aprendizaje menos utilizadas por el grupo analizado	68
Cuadro 22:	Modelo de programación	73
Cuadro 23:	Interpretación y reformulación de la información del cuadro general "Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación"	96
Cuadro 24:	Estrategias Directas de Compensación	97
Cuadro 25:	Estrategias Directas de Memoria	98
Cuadro 26:	Estrategias Directas Cognitivas	99
Cuadro 27:	Estrategias Indirectas Metacognitivas	100
Cuadro 28:	Estrategias Indirectas Afectivas	101
Cuadro 29:	Estrategias Indirectas Sociales	101
Cuadro 30:	Estructura del programa	102
Cuadro 31:	Distribución de Unidades didácticas dentro del curso de la semana 1 a la 5	108

Figuras

Figura 1:	Registro de los últimos 5 años de estudiantes chinos en el CEHI	8
Figura 2:	Comparación del campo conceptual de aprendizaje de estudiantes chinos y uruguayos	50
Figura 3:	Algunos componentes esenciales en un sistema educativo reformado	57
Figura 4:	Estudios de español previos del grupo analizado. Datos en meses	80
Figura 5:	Expresión oral en varios idiomas del grupo analizado	81
Figura 6:	Comprensión oral en varios idiomas del grupo analizado.....	82
Figura 7:	Expresión escrita en varios idiomas del grupo analizado	83
Figura 8:	Comprensión escrita en varios idiomas del grupo analizado	84
Figura 9:	Motivación para estudiar español del grupo analizado	85
Figura 10:	Aspectos más difíciles de estudiar español según el grupo analizado	86
Figura 11:	Preferencias de agrupación en clase del grupo analizado.....	88
Figura 12:	Preferencias de actividades en clase del grupo analizado	89
Figura 13:	Horas de estudio y tareas del grupo analizado	91

ABREVIATURAS USADAS

<i>CEHI:</i>	Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija
<i>MCER:</i>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación
<i>PCIC:</i>	Plan Curricular del Instituto Cervantes

A mi querida familia ecuatoriana y española:
Francisco, Luz Marina, Diana, Marta y Alejandro
por su apoyo incondicional y certero.

Agradecimientos

Quiero dar mi profundo agradecimiento a mi tutora Cecilia Ainciburu, quien me ha guiado con devoción en un tiempo record con gran profesionalismo y calor humano. También quisiera expresar mi gratitud a los integrantes del Departamento de Lenguas Aplicadas, en especial a mi querida y admirada Susana Martin por brindarme apoyo en todo momento.

Me gustaría agradecer a la Coordinadora del Centro de Estudios Hispánicos, Ana Blanco, a Lucía Zhang, Directora de *Tianhuixin Traducción y Consulting* y traductora del español al chino, y a todos los estudiantes chinos colaboradores en este proyecto por brindarme la oportunidad de descubrir el fascinante mundo de la enseñanza de español para chinos.

También quisiera expresar mi agradecimiento a mis compañeros del máster, en especial a Helena Romero por haberme dado la mano en momentos claves durante la última fase de este plan de acción.

Para terminar, quiero agradecer a Cameron Duron por acompañarme paso a paso durante este año de estudio intenso.

1. NECESIDAD DE UN PLAN DE ACCIÓN DIDÁCTICA ESPECÍFICO PARA ESTUDIANTES CHINOS

1.1. Introducción

Hoy en día, la demanda creciente de cursos de español por parte de un alumnado de origen chino comienza a hacerse presente de manera más notoria en España. Estamos hablando de alumnos que quieren estudiar español por un año o que piensan estudiar sus carreras universitarias en España para luego tener más oportunidades en China. Ante este reto, es preciso estar preparados para descubrir el mundo del aprendiz chino, investigar y experimentar la mejor forma de optimizar su aprendizaje en estado de inmersión lingüística.

En este plan de acción aportamos con un granito de arena al enorme campo de la enseñanza de español para chinos a través de la elaboración de un programa de curso de español de nivel A1 dirigido a dicho grupo meta para ser aplicado más adelante en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija. Esperamos que este trabajo sea fructífero y de utilidad para posteriores investigaciones y desarrollo de este amplio campo de acción.

1.1.1. Contextualización y justificación

El Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija con sede en Madrid, que en adelante denominaremos *CEHI*, se dedica al campo de la enseñanza de español como lengua extranjera desde 1985. Tiene programas de otoño, primavera, cursos de verano en junio y julio, cursos de formación de profesores de español y es centro examinador de los Diplomas de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes (DELE). Además, mantiene acuerdos de colaboración con organizaciones extranjeras y convenios con universidades. Generalmente, los alumnos estudian un semestre o un año y hacen valer estos estudios como parte de su formación universitaria. Además registra un promedio de aproximadamente 1.000 estudiantes al año.

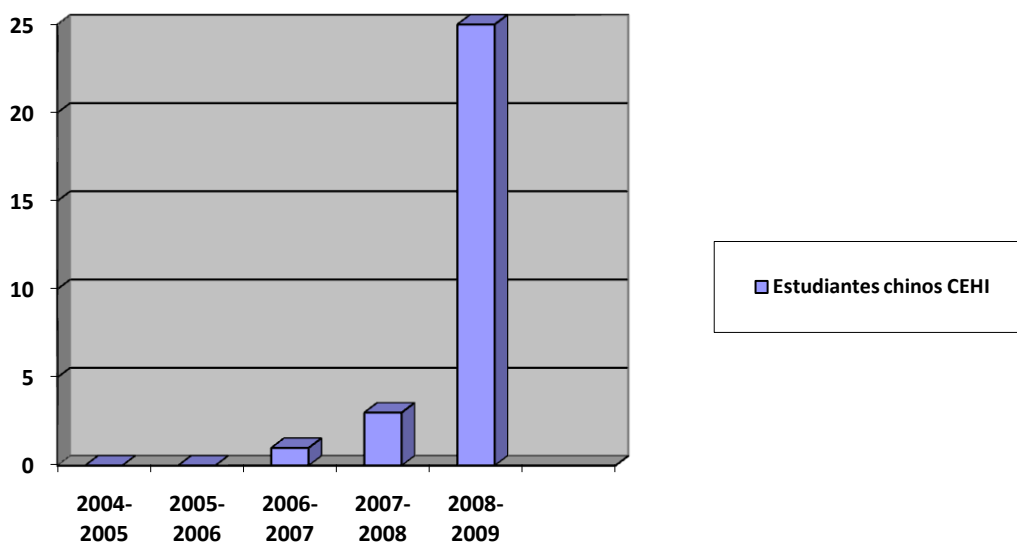
Su programación incluye cursos de Lengua y Cultura españolas en seis niveles que según el sistema de CEHI se dividen en los siguientes cursos:

Cuadro 1. Niveles de Español según el Centro de Estudios Hispánicos y el Marco Europeo de Referencia para las lenguas. (Elaboración propia)

NIVELES DE ESPAÑOL	
Sistema del CEHI	Marco Común Europeo de Referencia (MCER)
Principiante	A1
Intermedio A	A2
Intermedio B	B1
Intermedio C	B2
Avanzado	C1
Superior	C2

Según la base de datos del CEHI, los registros de los últimos 5 años revelan que los estudiantes de origen chino comenzaron a hacerse presentes con tan solo 1 estudiante a partir del año académico 2006-2007. Este número se triplicó al año siguiente y sorprendentemente en este año académico 2008-2009 se ha incrementado sustancialmente con 25 estudiantes registrados como se puede apreciar en la figura a continuación:

Figura 1: Registro de los últimos 5 años de estudiantes chinos en el CEHI (Elaboración propia)



Durante el primer cuatrimestre del año académico 2008-2009, existe un incremento del alumnado chino. Este fenómeno se puede explicar por el acuerdo establecido con una academia de idiomas privada china llamada *Tianhuixin Traducción y Consulting* que canalizará la concurrencia anual de alrededor de 15 estudiantes chinos al CEHI y con miras a incrementar en el futuro. Esta academia con sede en la ciudad de Shenyang, provincia de Liaoning, China, inició sus actividades como consultora y entidad para la traducción de documentos. Actualmente, también se dedica a la enseñanza de español. Por el momento, ofrece dos niveles de español que son equivalentes a 500 horas de enseñanza. Aquellos estudiantes que tienen los medios y les interesa viajar, tienen la opción de complementar sus estudios de español en el CEHI con sede en Madrid. En referencia al grupo que llegó en el año académico 2008-2009, cabe recalcar que aunque haya tenido ciertos conocimientos previos de la lengua española, se lo ubicó en el nivel principiante del CEHI (A1 según el MCER). La razón por la que esto sucedió respondía a la necesidad de reforzar sus conocimientos gramaticales, ampliar el vocabulario y trabajar más en la comprensión y expresión oral, según afirma la directora del centro Zhang Qing en una entrevista realizada el 22 de mayo de 2009.

Según Ana Blanco, Coordinadora General del CEHI, de los 25 alumnos chinos inscritos en el CEHI este año académico, 11 estudiantes provienen de la academia de Zhang Qing, conocida como Lucía Zhang, agencia con la que han hecho un convenio este mismo año. Menciona también que existe otra academia que, a pesar de estar enviando estudiantes, el número de alumnos por año no han superado los 5. Por otro lado, además de existir otras agencias que alguna vez han enviado estudiantes chinos, este año académico se han inscrito 2 estudiantes de manera independiente.

Para tener un panorama amplio sobre el perfil del grupo actual de alumnos chinos, a continuación hacemos una descripción breve en base a la información obtenida del cuestionario de análisis de necesidades de comunicación y aprendizaje aplicado a los 15 alumnos chinos que han continuado con sus estudios de español hasta fines del año académico 2008-2009. Para encontrar información sobre los detalles y el análisis minucioso de este cuestionario, remitirse al apartado Análisis de Necesidades.

Los alumnos que han participado en este cuestionario han entrado a nivel principiante en el CEHI, debido a ello se los tomó en cuenta para conocer su experiencia. Este grupo de edades comprendidas entre los 20 y 27 años, provienen de varias ciudades de China. Actualmente, la mayoría del grupo meta por lo menos tiene un nivel de español intermedio B (B1 según el MCER). Su lengua materna es el chino mandarín y todos sin excepción conocen el idioma inglés al menos a un nivel principiante. Algunos incluso, manejan otro dialecto chino. Entre las motivaciones para estudiar español más marcadas

están: tener más oportunidades de trabajo en China, estudiar en una universidad española y conocer la cultura de España y Latinoamérica.

Las cifras de estudiantes chinos que se han inscrito en este año 2008-2009 son alentadoras por lo que el CEHI se ha comenzado a plantear la necesidad de contar con un programa piloto específico que inicialmente sería diseñado para estudiantes chinos que cursen el nivel principiante. La aplicación de este proyecto proporcionaría ventajas específicas al ser dirigido a un grupo homogéneo. Por ejemplo, este trabajo tendría la ventaja de: basarse en sus necesidades particulares de aprendizaje, contrarrestar las posibles dificultades a las que se verían expuestos ante la diferencia de lenguas y culturas, y aplicar estrategias de aprendizaje en el contexto de inmersión en un país hispanohablante.

Este programa constituiría una base sólida en la fase inicial de su aprendizaje de español en un país hispanohablante, que en este caso es España, a través de herramientas estratégicas que apoyarían el desarrollo de sus competencias generales y comunicativas. Todo este proceso redundaría también en sentar las bases para un aprendizaje autónomo y la progresiva integración de los estudiantes chinos a la sociedad y cultura meta.

1.1.2. Objetivos

Este Plan de Acción tiene como objetivo general crear un programa de curso de español de nivel A1 que pueda ser aplicable a los estudiantes chinos de nivel principiante del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija, CEHI. El diseño del curso considerará dentro de sus lineamientos el desarrollo de la *capacidad de aprender* a través de estrategias de aprendizaje y de comunicación. La aplicación de dichas estrategias tendría un efecto positivo en el desarrollo de las competencias generales y comunicativas del grupo meta. Adicionalmente, dicho programa de curso estaría enmarcado dentro del enfoque comunicativo y orientado al desarrollo de competencias a través de la concienciación e incentivo del uso de estrategias propias y nuevas.

Este trabajo seguirá las pautas necesarias para que pueda ser aplicado posteriormente en el CEHI, por lo que se adaptará a un curso de principiantes y se registrará en base al Nivel de Referencia A1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Para lograr este cometido se considera necesario alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Conocer de cerca al grupo meta a través de la investigación sobre el sistema educativo del que proviene, los métodos de enseñanza-aprendizaje al que está acostumbrado, las dificultades lingüísticas que generalmente presenta al aprender con métodos comunicativos y las características que presenta dentro del aula. Para ello nos proponemos investigar en fuentes bibliográficas fiables, aplicar un

cuestionario sobre estrategias de aprendizaje y otro de análisis de necesidades de comunicación y aprendizaje de los alumnos chinos que hayan cursado el nivel para principiantes en el CEHI.

- Describir el enfoque orientado al desarrollo de competencias y presentar la importancia del desarrollo de la *capacidad de aprender* a través de estrategias de aprendizaje y de comunicación. Para ello, seguiremos las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) y de la clasificación de estrategias de Rebecca Oxford (1990).
- Proponer un programa de curso de español de nivel A1 cuyo objetivo sea proveer a los estudiantes chinos de nuevas herramientas para mejorar su aprendizaje de español. De esta manera, podrán adaptarse de una manera práctica al sistema de aprendizaje al que estarán expuestos en los niveles siguientes del CEHI, tener una base de aprendizaje autónomo, facilitar su relación con los hispanoparlantes y la integración a la cultura hispana. Para ello, este programa incluirá objetivos de desarrollo de estrategias y objetivos de comunicación, además de contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales, fonéticos y de entonación. Se incluirá un modelo de unidad didáctica para su puesta en práctica y evaluación.

1.2. Estado de la cuestión

1.2.1. Breve recorrido por la enseñanza del español en China

Para comenzar, vamos describir el estado del español a nivel mundial para luego canalizar nuestra atención al ámbito de China. Según Otero, 1999 citado en el artículo “El Español en China. Aproximación a los antecedentes educativos y la situación actual” de Garayzábal-Heinze y Dalin, (2006: 7), publicado en los *Cuadernos Cervantes*, el español es la lengua oficial de 21 países. En dicho artículo las autoras mencionan que existen 23.366.711 hispanoparlantes en otros 22 países en los que esta lengua no es oficial como en Estados Unidos, Filipinas, Francia, etc. Indican que si se hiciera un recuento de las personas que hablan español, sin tener en cuenta si la lengua es oficial o no en el país donde residen, la cifra alcanzaría los 400 millones de hispanoparlantes. Por lo tanto, el español se encuentra a nivel mundial en el tercer puesto después del chino y el inglés. Además, auguran que habrá una expansión del español durante el siglo XXI. (Garayzábal-Heinze y Dalin, 2006: 7)

Es muy importante conocer cómo comenzaron los primeros contactos entre China y el mundo hispanohablante y estar al tanto de la evolución de la enseñanza de español en China. Según Garayzábal-Heinze y Dalin (2006: 7) frente al predominio del inglés, el español ha sido considerado como una lengua extranjera minoritaria por mucho tiempo en China. Una de las razones para que esto sucediera es la falta de investigaciones sobre el potencial de esta lengua y que mucha información sobre el español haya sido publicada únicamente en español, limitando así su alcance. Afortunadamente, existen hispanistas tanto chinos como españoles que se han dedicado a tratar de dar a conocer la situación del español en China a través de sus informes, libros y publicaciones durante más de diez años. Sus nombres figuran en la siguiente lista:

Entre ellos destacamos a los lectores Nicolás Arriaga Agrelo y María Cruz, a los profesores Lu Jingsheng, Chang Fuliang, Miao Qing, Wang Jing, y a la Dra. Taciana Fisac de la Universidad Autónoma de Madrid, entre otros... (Garayzábal-Heinze y Dalin, 2006: 7)

El acercamiento del contacto del mundo hispánico con China se remonta a mediados del siglo XVI debido al comercio en las islas Filipinas. Muy pronto se establecería la *Ruta de la seda en el Pacífico* entre el sur de China, las Islas Filipinas y México (que en ese entonces se llamaba Nueva España). Comenzarían entonces los primeros contactos de China con España a través de América Latina. Según Lu Jingsheng (2000), citado en Garayzábal-Heinze y Dalin (2006: 10) este comercio florecería durante dos siglos y medio hasta que se suspendió el contacto por orden de Fernando VII en 1815. Después de haber establecido el primer contacto, llegarían los misioneros españoles a Manila e intentarían ir a la China continental sin éxito. En el siglo XVII, los españoles llegarían a algunas partes de la Isla de Taiwán donde se establecerían por 20 años. Posteriormente fueron expulsados por los portugueses. Después de la desintegración del imperio español, el contacto con China sufriría un largo distanciamiento. Luego de la política de puertas cerradas de China tras un conflicto con Japón, se iniciaría el período moderno de las relaciones exteriores después de la Guerra del Opio chino-británica entre 1840-1842. (Garayzábal-Heinze y Dalin, 2006: 10-11).

Según Lu Jingsheng (2000) citado en Garayzábal-Heinze y Dalin (2006: 11), algunos años después de la Guerra del Opio muchos comerciantes chinos emigraron a países latinoamericanos. Indica que una vez en dichos países extranjeros, fue surgiendo el interés por expandir la lengua española en China. Garayzábal-Heinze y Dalin (2006: 11) indican que a partir del interés surgido, aparece en 1917 el *Diccionario Español-Chino Enciclopédico* de Tam Pui-Shum, escrito por el ex Encargado de Negocios de China en España y México. En 1926 se publica la *Gramática castellana* escrita por Fray González, un misionero dominico; en 1933 se publica el *Diccionario Chino-Español* de Luis María Nieto y el de Español-Chino por Fray Ignacio Ibáñez en 1943. Hasta la fundación de la Nueva China en 1949 la

enseñanza de español era muy escasa, el ambiente se inclinó hacia el bloque socialista. A pesar del bloqueo político y económico, China quería tener una política exterior, por lo que se inclinó por la enseñanza de idiomas extranjeros, de entre los cuales se encontraba el ruso, inglés, francés y el español. Se trataba de formar a funcionarios intérpretes que constituirían un frente diplomático (Garayzábal-Heinze y Dalin, 2006: 11).

En cuanto al español, China comenzaría sus relaciones diplomáticas con 12 países de habla hispana y en 1952 nacería el primer Departamento de Español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, marcando así la génesis de la enseñanza del español. En los años 60 se produjo el primer auge de la enseñanza de español en China y fue allí donde se formó la primera generación de hispanistas chinos que más tarde se convertirían en profesores e investigadores. El segundo auge se produjo en los años 70 con el aumento de las relaciones con países latinoamericanos y la demanda del español se amplió considerablemente. En 1973 comenzaron las relaciones diplomáticas con España, pero no fue hasta 1978 cuando los lazos se estrecharon gracias a la primera visita de estado de los Reyes de España a China. En este tiempo, se facilitó mucho el acceso de profesores chinos para salir de China al extranjero para perfeccionar el idioma, prepararse e investigar. Este tipo de preparación comenzó en México, con la *generación mexicana*, luego siguió a Cuba con la *generación cubana* y recientemente la *generación española*. Las generaciones mexicana y española constituyen el corpus docente más importante que impulsará la enseñanza del español en el siglo XXI en China (Garayzábal-Heinze y Dalin, 2006: 11-13).

En los años 80 la comunicación exterior de China disminuye significativamente y con ella la demanda del español, pero en los años 90, gracias a la política del líder Deng Xiaoping aumenta el intercambio económico y cultural con el exterior, incrementando la demanda de intérpretes. Es así como surge el tercer período del auge del español en China con un problema de fondo: la falta de personal docente cualificado y la jubilación de los profesores veteranos (Garayzábal-Heinze y Dalin, 2006: 15-16). Arriaga (2004) citado en Garayzábal-Heinze y Dalin (2006: 17) asegura que este abandono revela que parte de los jóvenes profesionales se ha dedicado a otras labores más lucrativas.

A manera de conclusión, las autoras hacen sugerencias que podrían ser tomadas en cuenta para prevenir un desenlace negativo a corto plazo en la enseñanza del español: 1.) Recontratar a los docentes jubilados para formar a los profesores nuevos. 2.) Contratar a profesores mayores de 35 años con estudios de post-grado. 3.) Dar mucha más importancia al papel de lectorado. 4.) Fomentar los intercambios de profesores entre universidades. 5.) Ofrecer cursos de formación a profesores. También resaltan la importancia de los materiales didácticos con los cuales el profesorado debe trabajar, invitando a la actualización de materiales y de la traducción de la literatura española al chino para dar a conocer este legado cultural (Garayzábal-Heinze y Dalin 2006: 18-19).

1.2.2. Consideraciones para la enseñanza de español a estudiantes chinos

1.2.2.1. Antecedentes: Sistema educativo chino y la presencia de dos instituciones españolas fuertes en China

En cuanto a la política educativa sobre la enseñanza de lenguas extranjeras podemos constatar que la lengua extranjera obligatoria es el inglés y su estudio comienza en la secundaria, más o menos a los 12 años de edad con excepción de unos pocos centros en los que se inicia en la escuela primaria. La evaluación del alumnado se realiza mediante exámenes escritos que constan de comprensión auditiva, gramática traducción, lectura y escritura. La metodología que se utiliza combina las técnicas tradicionales con métodos más actualizados, siendo la traducción una de las actividades comunicativas. (Ministerio de Educación y Ciencia de España: 123-124)

En el año 2006, se puede seguir apreciando que el español sigue siendo una lengua elitista y con poca presencia fuera del ámbito universitario. Todo apunta a que el español no se consideraba reconocido en las pruebas chinas de acceso a la universidad. Estiman que en el ámbito de la enseñanza superior existen aproximadamente 4.000 estudiantes de español. (Ministerio de Educación y Ciencia de España: 124). Los departamentos de español basan su programación en contrastes entre el chino y el español. La metodología está cambiando poco a poco con la llegada de profesores más jóvenes que se han formado en el extranjero y en China. (Ministerio de Educación y Ciencia de España: 125)

Irene Villescusa en su Memoria de máster (2008:13), comenta que en Hong Kong, el español está comenzando a llegar a las escuelas de primaria y de secundaria como materia extracurricular ya que todavía no está incluido como parte del currículo. Indica que se proyecta que para el 2010, gracias a una Reforma Educativa de la Enseñanza Media, se incluya el español como una materia optativa dentro del área de Artes Liberales y por lo tanto sea tomada en cuenta dentro de la certificación del Bachillerato Internacional (IGCSE: International General Certificate of Secondary Education).

En lo que se refiere a la presencia de España en China consideramos lo siguiente. Desde el año 2005, el Ministerio de Educación y Ciencia de España se hace presente con una Consejería de Educación como parte de la Embajada de España en Pekín. Dicha consejería se hace presente en las Ferias de Educación para establecer contactos institucionales y firmar acuerdos con centros docentes. Cada año ofrece becas a profesores chinos para su formación en los cursos de verano en España y en Pekín. Cuenta con una revista en línea llamada "Tinta China", la misma que se publicó entre el año 2006 y 2008. (Ministerio de Educación y Ciencia de España: 125)

De acuerdo con la página *web* de la Consejería de Educación en China de la Embajada Española, ésta es una entidad que está dirigida principalmente a profesores y estudiantes chinos y pone a su disposición bibliografía sobre la metodología de aprendizaje del español, libros, literatura española hispana, y otros materiales multimedia en su sede en Pekín, además de información en línea disponible en su página *web*. Es interesante apreciar el énfasis en la temática del convenio realizado entre China y España que facilita los estudios a nivel universitario. Se pueden leer artículos sobre algunas universidades españolas que se dan a conocer. La página *web* también da a conocer concursos de literatura, proporciona contactos con universidades, institutos y academias en China para estudiar español, así mismo pone a disposición archivos electrónicos sobre el sistema educativo español y cómo acceder a los estudios en España mediante la homologación y convalidación de títulos. Compila también notas de prensa que dan fe del avance de la lengua española en el mundo chino.

En la página *web* de la Consejería de Educación en China también se da a conocer que en el 2007 se celebró el año de España en China y que el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación Españoles en Pekín, firmó un acuerdo de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno de España y el Gobierno de la República Popular de China. En 2008, la Consejería de Educación abriría la convocatoria para estudiar en universidades españolas a través de su página *web*. En junio de 2008, el Instituto Cervantes en Pekín, en colaboración con la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín y la Consejería de Educación y Ciencia, celebró el I Primer Encuentro de Profesores en China.

Según datos recopilados el 4 de febrero de 2009, disponibles en la página *web* de la Consejería de Educación, existe un listado de 38 universidades españolas frente a 124 institutos, universidades y academias chinas con las que actualmente se mantienen convenios de cooperación. Al momento, se encuentra un sinnúmero de recursos en la página *web* de la Consejería de Educación como un compendio de becas de estudio de diversas instituciones públicas y privadas tanto para estudiantes chinos como para españoles. Además, en consecuencia de haber firmado un acuerdo con el Colegio de Lenguas Extranjeras de Jinan y el Colegio de Lenguas Extranjeras de Pekín, la Consejería de Educación ha abierto una convocatoria de plazas de profesores de español en Centros de Enseñanza secundaria en China, para el próximo curso académico 2009-2010.

Conscientes del gran desarrollo, el Instituto Cervantes también ha decidido hacer presencia en el país asiático. A continuación una breve repaso sobre el tema. El Instituto Cervantes se encuentra en funcionamiento en Pekín desde 1991 con la firme misión de difundir la lengua y cultura española e hispanoamericana. Además de preparar a los estudiantes para los cursos del Diploma de Español como Lengua Extranjera, (DELE) y ser el centro examinador de este diploma 2 veces al año, ofrece cursos de español de todos los

niveles y cursos especiales de conversación, turismo, negocios y cursos para empresas, inclusive hay talleres de traducción. Además, pone a disposición un espacio para participar en actividades culturales como cine, exposiciones, actividades de literatura y pensamiento, música, teatro y danza, entre otras.

En Marzo de 2009, la Consejería de Educación en Pekín en conjunto con el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Ayuntamiento de Madrid, lanzaron a la luz el libro *en y en chino* para brindar un primer acercamiento al español a los estudiantes en centros de educación secundaria y superior en China. Además, la Consejería de Educación hizo presencia en la decimocuarta edición de la Feria de Educación de primavera en Pekín.

Con el auspicio de la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes se celebraron las II Jornadas de formación de profesores de ELE, el pasado junio de 2009 y que se llevaron a cabo en Pekín con el tema de estrategias de enseñanza y aprendizaje de ELE en China. Expertos en el tema se reunieron para presentar ponencias sobre aspectos específicos útiles y prácticos, que están especialmente dirigidas a profesores que enseñan español en China. Las miradas se están volcando hacia la adquisición de destrezas y el uso de medios de nuevas tecnologías y el cine.

1.2.2.2. Perfil general de los estudiantes universitarios chinos

El hecho de no conocer sobre la cultura española constituye un punto en común entre los alumnos universitarios chinos en general. Sin embargo, existe una diferencia con los estudiantes de Hong Kong. Según Vázquez en su artículo “El creciente interés por el castellano en Hong Kong” (2004: 43), la gente de Hong Kong ha estado en contacto con la cultura occidental hasta el año 1997, pues hasta ese entonces Hong Kong era una colonia británica. Además, menciona el carácter de plurilingüismo existente en esta zona, pues también se habla el cantonés, además de los dialectos locales y el mandarín, hecho que podría haber contribuido a tener una buena disposición para el aprendizaje de lenguas.

El caso de los estudiantes universitarios chinos de Hong Kong denota una característica interesante, pues el español muchas veces es su cuarta o quinta lengua. En el artículo se explica que si consideramos que la lengua que hablan los niños hasta los tres años es la materna, ésta sería el dialecto local. El chino mandarín lo adquieren más adelante como su segunda lengua. Durante la escuela, también estudian inglés en diferentes niveles y en la universidad pasarían a estudiar el español. El perfil de los estudiantes de Filología Española es de 18-22 años. Sus conocimientos se basan puramente en aquello que aprendieron durante su programa académico, y no han viajado a países hispanoparlantes. (Santos, 2005: 19)

Vázquez (2004: 43) nos invita a considerar ciertos aspectos en relación a la enseñanza de español en Hong Kong. Su lengua materna es el cantonés, pero al no ser una lengua escrita, utilizan el mandarín. En cuanto a su legado británico, es poco común encontrar a una persona con nivel de educación medio que no hable inglés. Se puede entonces apreciar una influencia del inglés en la enseñanza del español.

Pese a la exposición a la enseñanza de lenguas extranjeras, la metodología de enseñanza dependerá de dos factores. El primero es el método de enseñanza tradicional-receptiva celebrado en clases magistrales en la mayoría de las escuelas públicas de Hong Kong y en la República Popular China. El proceso de adaptación hacia métodos comunicativos les resulta bastante difícil pero interesante para los estudiantes. Sin embargo, la enseñanza se enfoca en la gramática, en detrimento del desarrollo de su comprensión y expresión oral. Por otro lado, quienes han estudiado en colegios internacionales generalmente están adaptados a los métodos de enseñanza-aprendizaje más comunicativos. (Vázquez, 2004: 43-44)

Sánchez (2008:44) indica que en el modelo confucionista según Zhu Xi, el alumno debía alcanzar una independencia de pensamiento, llegando también al punto de poner en duda ideas preestablecidas. Sánchez cita un pasaje de Cortazzi y Jin (2006), para reforzar lo dicho anteriormente, dentro de la herencia confucionista:

Mientras que la visión común es la de una aburrida memorización y recitación de textos en un modelo de aprendizaje de pura transmisión, se han ignorado los poderosos elementos tradicionales formados por el propio esfuerzo del estudiante, la necesidad de un pensamiento reflexivo y una interpretación independiente para la interiorización de la comprensión y la puesta en práctica de lo aprendido. Es la combinación de estos elementos lo que caracteriza el aprendizaje del estudiante en la herencia confucionista. (Cortazzi y Jin, 2006: 12 apud Sánchez, 2008:44)

1.2.3. Dificultades

1.2.3.1. Dificultades en algunas competencias lingüísticas

Las dificultades lingüísticas en español de los hablantes de mandarín son de tipo intralingüístico, tanto como de tipo interlingüístico (Cortés 2002: 77). Según Cortés en su artículo “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del E/LE” la gran mayoría de los fonemas consonánticos del español tienen similitud con aquellos del chino, con excepción de las tres clasificaciones que se citan a continuación:

- (1) “Entre /s/ y /θ/; /θ/ no existe en chino.
- (2) Entre /l/, /r/ y /r/; /l/ y /r/ son dos alófonos en chino; /r/ no existe en dicha lengua.
- (3) Entre laxas sonoras y sus correlativas tensas sordas, es decir, entre /b/ y /p/, entre /d/ y /t/, así como entre /g/ y /k/. Todas las oclusivas chinas son sordas, aunque en determinados contextos fonológicos pueden sonorizarse. Así en chino la oposición fonológica pertinente no es entre sordas y sonoras, sino entre aspiradas y no aspiradas: /p^h/- /p/, /t^h/ - /t/ y /k^h/- /k/ (Cortés 2002: 80).

La prosodia entre el chino y el español es diferente. El chino es una lengua tonal, por lo tanto, los chinos tienden a pronunciar sílaba por sílaba. Cada una tiene su propio tonema que puede ser de 4 diferentes tipos, además del tonema cero. El tonema 1 es el alto y llano, el tonema 2 es el ascendente, el tonema 3 es el descendente-ascendente y el cuadro es el descendente. Al momento de trasladar estos patrones en español no ocurre totalmente así, sino que producen oscilaciones melódicas en cada sílaba en español (Cortés 2002: 81-82).

Los patrones son diferentes también en la entonación. Por ejemplo, para hacer un interrogativo en español ponemos un valor tonal en la última sílaba del enunciado, mientras que en chino, ese valor tonal lo ponen al comienzo del enunciado.

Cortés (2002) en su artículo incluye un cuadro que resume los aspectos más importantes sobre las categorías gramaticales que podrían entrar en conflicto en el proceso

de aprendizaje como son: el sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo y verbo, como vemos en el cuadro a continuación:

Cuadro 2: Aspectos clave de las categorías gramaticales en chino (Maximiano Cortés, 2002: 88).

CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES EN CONTRASTE CON EL ESPAÑOL
sustantivo	No existe el concepto <i>género gramatical</i> ; habitualmente no se marca el plural.
pronombre	Un único pronombre personal funciona como sujeto, complemento (y adjetivo posesivo).
adjetivo	El adjetivo se antepone siempre a su sustantivo.
artículo ¹	El chino carece de artículos, tanto definidos como indefinidos.
verbo	El verbo chino consta únicamente de raíz, carece de desinencia.

Existen otros aspectos a tener en cuenta como aquellos a nivel oracional como los elementos de la oración, concordancia, complementos, condicionales, relativos y la voz pasiva. A continuación citamos un cuadro detallado:

Cuadro 3: Aspectos clave en el ámbito de la oración china, en contraste con la española. (Maximiano Cortés, 2002: 92)

ASPECTO	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES
Orden de los elementos de la oración	El orden es bastante estricto.
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.
Oración condicional	Sólo hay un tipo de oración condicional.
Oración de relativo	No hay pronombres relativos.
Voz pasiva	Es habitual en cualquier registro.

Cortés anota que la interferencia léxica del inglés es bastante frecuente cuando hablan español, sobre todo cuando recurren a falsos cognados (Cortés 2002:93).

¹ Para ver más información sobre el uso del artículo, ver buscar a Lin, T.-J. (2003).

Como conclusión de su artículo, Cortés menciona que la transferencia es una estrategia de comunicación y de aprendizaje usado para compensar. Se convierte en negativa cuando este intento fracasa y por último recomienda el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la exposición de los alumnos a textos escritos y orales, además de tratar de crear situaciones de comunicación verídicas que posibiliten la práctica (Cortés 2002: 94).

1.2.3.2. Dificultades en la expresión oral

Según Kurson (1995: 61), citado en Xiaojing (2008: 16), en el artículo “¡Lo difícil es hablar! El silencio de los alumnos chinos y la imagen china”, existen dos tipos de silencio: el silencio intencional, falta de voluntad para hablar, y el silencio no intencional, aquel que se da por la falta de capacidad o habilidad de hablar. Xiaojing (2008: 16) relaciona esta información con el silencio en el aula de los estudiantes chinos. Afirma que el silencio intencional se plasma debido a la cultura de los hablantes y por lo tanto, está relacionado a lo sociocultural. Por otro lado, el silencio no intencional se puede deber a que el estudiante no tiene los recursos lingüísticos o que simplemente responde a la metodología tradicional.

Xiaojing (2008:16) se centra en el silencio intencional y la imagen de los alumnos chinos para explicar el porqué de su silencio en el aula. Mao (1994), en Xiaojing (2008:17), aclara los conceptos de imagen basándose en las palabras chinas *miànzi* y *liǎn*.

...miànzi es la reputación de una persona basada en su estatus en la sociedad (incluyendo su éxito profesional, el cargo, la situación económica, el rol de la interacción, etc.); liǎn, sin embargo, se refiere al carácter moral públicamente atribuido a cada persona (Xiaojing, 2008: 17).

Xiaojing He (2008: 17) explica cómo la imagen china se ve reflejada en el ámbito educativo al explicar las filosofías por las que se rigen los chinos. Por un lado, tienen como referencia a Confucio, quien mantiene la importancia de la jerarquía y el sistema feudal. Por otro lado, están los taoístas quienes invitan a la sociedad a aceptar la sumisión. Xiaojing He aclara entonces que China vive sumida en la obediencia, que es mucho mejor vista que la consecución de la libertad en actos y en pensamiento. Además, indica que la subordinación en la sociedad se puede ver reflejada fácilmente en la relación padre-hijo, jefe-subordinado, etc., y en relación con la educación: profesor-alumno. La imagen del profesor es el modelo a seguir ya que educa en las normas de la moral y en conocimientos, por lo tanto, soluciona todas las dudas que surjan. Los alumnos por lo tanto, deben ser el objeto de esta educación y obedecer las reglas de la sociedad que incluye la sumisión ante la autoridad.

Xiaoqing He (2008:18) nos hace notar que el silencio es una de las formas de manifestar el respeto a los demás. Dentro del aula, funciona de la misma manera. Los alumnos no rompen el silencio para expresar respeto y sumisión al profesor. También, siguiendo la línea del confucianismo y el taoísmo, Xiaoqing He indica que la imagen china también está basada en lo colectivo, por lo tanto existe la búsqueda de los intereses comunes. El reconocimiento individual de una persona se lo valora en la colectividad. Este reconocimiento colectivo está ligado al *miànzi*, la reputación de una persona dentro de la sociedad y al mismo tiempo se debe mantener el *liǎn*, la moral. Xiaoqing He utiliza lo anteriormente descrito para explicar la dinámica en el aula:

Al aplicar estos análisis al ámbito educativo, podremos deducir que el aula, antes de ser una situación donde se desarrollan las actividades docentes, constituye un lugar público para lucir la imagen de los participantes. Así se supone que los alumnos respetuosos –que tienen *liǎn* - no hablan mucho ni alto para dejar siempre el protagonismo a otros participantes presentes y, al intervenir, los alumnos que se merezcan el reconocimiento- que tienen *miànzi* - tienen que cuidar bien sus modales y demostrar sus virtudes (Xiaoqing He, 2008:18).

Xiaoqing He explica que un estudiante al tomar la palabra debe hablar claro y con conocimiento. En el caso de una clase de lengua extranjera, los alumnos no manejan la lengua con fluidez se sienten verbalmente inferiores ante esa situación. Adicionalmente, tienen miedo a perder la imagen pública. Entonces, Xiaoqing He explica que paradójicamente la falta del ejercicio de la competencia comunicativa en ciertos alumnos chinos se fundamenta en el hecho de que “no hablan porque quieren hablar bien” (Xiaoqing He, 2008:19).

Xiaoqing He, para explicar el papel del silencio en el lenguaje de los chinos, evoca a Confucio, quien proponía pensar mucho antes de hablar y ser prudentes con lo que se dice, además que da mucha más importancia a las acciones más que las palabras. Explica Xiaoqing que esta filosofía aplicada en el aula se hace material en el hecho de que el estudiante chino estudia mucho y se esfuerza aunque no hable en clase. Los resultados generalmente son favorables, sobre todo en los exámenes escritos. Aquí se refleja que el objetivo de la enseñanza no contempla el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo tanto no se hacen esfuerzos para interactuar en el aula (Xiaoqing He, 2008: 19).

En su artículo, Xiaoqing He (2008: 20-21) propone soluciones para tratar el silencio en clase dentro del contexto chino. Consideramos que esta información también podría ser valiosa para ser aplicada por parte de los profesores que enseñen a alumnos chinos en España. El autor hace dos propuestas, la primera se trata de cambiar la relación entre el profesor y el alumno mediante las siguientes actividades:

- a. Informalización del contexto: aspectos relacionados con los tratamientos entre los participantes, las actividades, el ambiente específico de la clase, etc.
- b. Inmersión afectiva del profesor: se trata de romper la barrera entre el profesor y los alumnos a través: del estudio de temas de interés y la vida cotidiana de los alumnos, de darse a conocer además de la faceta profesional, acercarse a los alumnos y tener contacto con ellos fuera del aula para bajar el tono formal de las interacciones.
- c. Diversos agrupamientos y actividades lúdicas: ya que de esta forma se bajaría la tensión por la autoridad dentro de un ambiente cooperativo y más relajado.
- d. Preparación para intervenciones y discusiones en pareja o en pequeños grupos: para estar más seguros antes de hablar ante el gran grupo.

La segunda propuesta está relacionada con estrategias que se han de usar para lograr que los alumnos hablen en clase y al mismo tiempo sean congruentes con el mantenimiento y alimentación de su imagen tanto personal como colectiva.

- a. Valoración de ejercicios y redacciones escritas: para reforzar la confianza en sí mismos y no pensar tanto en sentirse inferiores a nivel verbal. Esto responde a su tradición educativa en la que se da un gran énfasis al estudio de la gramática y de la traducción. La expresión escrita es un punto fuerte de los estudiantes, por lo tanto, su imagen se refuerza.
- b. Nominación en intervenciones y exposiciones por turno: les ayudan a superar la modestia al tener que intervenir a petición del profesor. De esta manera no se presentarían arrogantes y tienen la oportunidad de destacar.
- c. Valoración de intervenciones en clase: esto incita a que hasta los estudiantes más callados tengan que participar inevitablemente y les anime a prepararse.
- d. Hablar sobre temas de interés: para mantener el nivel de interés alto, Xiaojing (2008: 21) plantea la importancia de hacer un análisis de necesidades e intereses previo.

A manera de conclusión, Xiaojing (2008:21) asevera que el fenómeno del silencio de los chinos es extendido. Por lo tanto, indica que los profesores de lenguas extranjeras deben aplicar estrategias didácticas especiales, además de tener en cuenta los contenidos lingüísticos del nivel. Así mismo, recalca que los profesores deben considerar las diferencias culturales entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua meta, como de la forma en que se hacen presentes en los comportamientos y actitudes de los alumnos en clase. Hace también un llamamiento para que los profesores sean quienes hagan las clases más dinámicas y acorten la distancia entre los alumnos y ellos. Respondiendo a la relación jerárquica establecida en la clase, los estudiantes comenzarán a responder poco a poco de la forma deseada.

1.2.4. Reflexiones sobre la enseñanza en China

1.2.4.1. Experiencias de enseñanza del inglés

Se conoce que la lengua inglesa tiene mucho más recorrido que la española en cuanto a la aplicación de la metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas occidentales en China. Por lo tanto consideramos valiosas algunas reflexiones sobre el tema ya que nos podría ser de utilidad para extrapolarlo al ámbito de enseñanza-aprendizaje del español para chinos en España.

En el artículo “Ten years in China as an EFL Professional” se muestra la experiencia de docencia de un profesor chino. De acuerdo a Ke Xu (Sept., 2008: 11) con 10 años de enseñanza de inglés en China, el profesor Ke Xu asevera que el claro modelo de la enseñanza en China estaba basado en un libro específico, el profesor era el centro de atención y se manejaba a base de evaluaciones escritas. Él se convertiría en el primer profesor de escuela que implantó el uso de textos importados con *cassettes* para ser usados en el aula.

Ke Xu en otro artículo titulado “Good Luck, China!” (Junio, 2008: 10-11) comenta sobre la importancia del estudio del inglés ante los juegos Olímpicos de Beijing 2008 a todo nivel y hace unas preguntas a He Feng, Director de la escuela de los programas de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) de la provincia de Jiangsu. Ante la pregunta de Ke Xu sobre cuáles son los retos en torno a la reforma curricular y de metodología en su provincia, él responde que el reto radica en poner en práctica las teorías, puesto que toma mucho tiempo para que los profesores de la escuela acepten las teorías occidentales, las mismas que son distantes a la realidad cotidiana de la vida en China. Otro reto es el de mejorar la competencia docente de los profesores y mejorar el nivel del manejo del idioma de los profesores.

Ke Xu hace la misma pregunta a Zhu Jingling, un profesor de la Escuela Secundaria Jingling en Nanjing. Él contesta que el reto más grande es el cambio del enfoque centrado en el profesor hacia el enfoque centrado en el alumno.

Cao Rongsu, director de la escuela EFL de la ciudad de Nanjing, hace una observación muy interesante, pues reconoce que se debe buscar un enfoque que se ajuste de una mejor manera al contexto de enseñanza en China. Asegura que las innovaciones de la enseñanza del inglés son versiones mejoradas de la enseñanza con el enfoque comunicativo, para el cual es necesario tener clases pequeñas con un número reducido de estudiantes. La realidad en China es que en el sistema educativo es muy común tener clases de 50 alumnos.

Zhenhui Rao, un profesor chino que ha trabajado por 5 años con profesores nativos hablantes de inglés en una universidad china, ha notado tres aspectos problemáticos en su interacción con los estudiantes chinos y los expone en su artículo “Reflecting on Native-English-Speaking Teacher in China” (Rao, 2008:23).

- 1) la falta de sensibilidad sobre los problemas lingüísticos de los estudiantes, hecho que les impide anticipar las dificultades de los alumnos y la forma en la que las dos lenguas se diferencian para poder buscar formas más efectivas de enseñanza.
- 2) la falta de relación entre el estilo de enseñanza y el de aprendizaje. Por ejemplo, en cuanto a la lectura o comprensión oral, los profesores nativos hablantes de inglés quieren trabajar mucho con el sentido global y piden de los estudiantes el uso de estrategias holísticas como hacer inferencias, adivinar, buscar la idea principal y pocas veces se fijan en los detalles. En la tradición de aprendizaje china, los alumnos están acostumbrados a tener una sola respuesta correcta para cada pregunta, y se encuentran con que el profesor les puede dar varias respuestas posibles. Esto les frustra y les dificulta el entendimiento de conceptos.
- 3) el desconocimiento de la cultura local y sobre el sistema educativo. A muchos de los estudiantes chinos les molesta que el profesor se comporte de manera casual, pues están acostumbrados a que el profesor se comporte con seriedad. Tienen las expectativas de que aquello que aprenden es exactamente lo que está en el libro de texto.

En relación con estos tres puntos problemáticos en la enseñanza de inglés en China, Zhenhui (2008: 24-25) hace sugerencias a tres grupos de personas involucradas. A los profesores colegas, a los entrenadores de profesores y a los profesores nativos hablantes de inglés. Recomienda a los profesores colegas que les expliquen a los nuevos profesores sobre el currículum y cómo se aplican en los cursos, tipos y tiempos para la aplicación de evaluaciones, el papel de los manuales, los tipos de metodología y los que son los más efectivos con los estudiantes. También les recomienda invitar a los profesores nuevos a observar sus clases. Las recomendaciones para los formadores de profesores se basan en Liu (1998), citado en Rao (2008), incluyen proveer a los profesores un entrenamiento para que sus programas reflejen el contexto y las dificultades. También se menciona la importancia de incluir información sobre los valores y cultura, sistema educativo, condiciones de vida, y ética laboral. Las sugerencias para los profesores nativos parlantes: ser sensibles a las costumbres y hábitos de los países anfitriones. No pensar que su metodología es mejor que la de la de sus colegas y pensar que son más privilegiados por ser nativos hablantes. Para acortar la brecha entre el estilo de enseñanza y aprendizaje recomienda: diagnosticar los estilos de aprendizaje y desarrollar la conciencia de los aprendientes. Adaptar los estilos de aprendizaje con los del profesor a través de una variedad de actividades. Flexibilizar el

estilo de aprendizaje y promover el cambio de comportamiento de los estudiantes. Hacer actividades con diferentes agrupaciones. Planificar las clases tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Aspecto especificado en Rao (2002) citado Rao (2008:25).

1.2.4.2. Reflexión sobre los materiales disponibles

Santos (2005) en su artículo “El aprendizaje de la fraseología española. Situación de la enseñanza en China”, hace referencia a los manuales de enseñanza de EL/E para hacer notar que su contenido en cuanto a unidades fraseológicas (locuciones y refranes) no es lo suficientemente contextualizado ni explicado su uso. Debido a ello, los estudiantes memorizan un grupo de palabras que luego tendrán problemas en reconocer y utilizar correctamente (Santos, 2005: 17).

Santos explica que la situación de los profesores de español en China implica un reto por la brecha cultural y educativa y un punto de convergencia entre culturas es la fraseología, pues es un medio por el cual se revela la cultura de una lengua. Por lo tanto, va mucho más allá del conocimiento de la gramática y del léxico (Santos, 2005: 15). Además comenta que el momento indicado para enseñarla es el nivel intermedio porque en gran parte debido a la sintaxis se pueden dar muchos malentendidos (Santos, 2005: 16).

En calidad de profesor de español en China, comenta sobre la dificultad de trabajar con materiales didácticos inadecuados y desactualizados para la enseñanza de español. Santos (2005) cita un pasaje de Arriaga Agrelo:

A pesar de los progresos, existen ciertos problemas económicos que afectan a casi todos los aspectos educativos. En lo que respecta a los materiales didácticos, los alumnos y profesores chinos parecen ir tirando con publicaciones locales de bajo presupuesto que se centran en la formación gramatical, con técnicas que mezclan, con éxito, enfoques situacionales, estructurales y de traducción. Una de las características que tiene la homogeneidad de los textos básicos usados es la repetición de un discurso que se retroalimenta con profesores jóvenes. Además de los materiales propios que desarrolla cada profesor para sus clases y a su medida, los manuales básicos son los de la serie *Español moderno* (1999-2002), en su reedición corregida y adaptada por Dong Yansheng y Liu Jian. (Arriaga Agrelo, 2002-online apud Santos, 2005: 19)

Santos no solo plantea un problema con los manuales² utilizados en clase, sino también con los diccionarios que los estudiantes tienen a su disposición. Muchas veces no encuentran el significado buscado debido a que son parte de unidades fraseológicas,

² Para conocer más información sobre el uso de manuales en Hong Kong hasta el año 2004, ver Vázquez, M. (2004).

unidades que no se pueden entender literalmente. A pesar de su complejidad, muestran interés en clase por aprenderlas (Santos, 2005: 19).

Sánchez (2008:103) en su tesis doctoral incluye una sección de análisis de Español Moderno³, el manual más utilizado en la carrera de Filología Hispánica en casi todas las 17 universidades que tienen esta carrera. (Santos ya lo había mencionado anteriormente). Además, se ajusta a la enseñanza normativa, es decir a la forma de aprendizaje en China en la que los textos ocupan un papel central. Para más información de cómo Sánchez relaciona el uso de este manual para medir el desarrollo de las competencias, remitirse a la sección de enfoque por competencias de este plan de acción didáctico.

En esta sección hemos hecho un breve recorrido por la enseñanza de español en China, los antecedentes del sistema educativo chino y el perfil de los estudiantes con sus dificultades. También hemos conocido algunas reflexiones de entendidos en el tema.

A continuación vamos a dar paso a la sección del diseño del plan de acción didáctica en el que presentaremos los fundamentos teóricos del proyecto y los alcances y las limitaciones del mismo.

³ Para más información detallada sobre el libro *Español Moderno* adaptado para el ambiente chino, ver Sánchez Griñán, A. (2008: 104-128).

2. Diseño del Plan de Acción Didáctica

2.1. Fundamentos teóricos

2.1.1. Entre el enfoque orientado al conocimiento y el enfoque orientado a la comunicación

Queremos comenzar esta sección con una cita de Chang (2004) en Sánchez (2008: 331) para proporcionar una perspectiva del enfoque orientado al conocimiento, propio del sistema de enseñanza de español en China.

El lenguaje es vehículo de la cultura. El avance del nivel de un idioma requiere la compañía de ciertas teorías lingüísticas y conocimientos culturales de la nación correspondiente. En la segunda fase de la enseñanza del español, al tiempo de cuidar de la destreza de la lengua, conviene impartir de modo adecuado materias de Filología (entre otras, Gramática, Lexicología, Estilística) y generalidades de las culturas de los países hispanohablantes (tales como sustancias literarias, históricas, sociológicas, artísticas etc.), lo que dejará a disposición de los estudiantes conocimientos más o menos sistemáticos del castellano y altas posibilidades de su empleo correcto y pertinente en la comunicación. (Programa oficial, pauta 3 para cursos superiores. (Chang, 2004 apud Sánchez, 2008: 331)

En los años setenta el mundo occidental cambiaba su perspectiva del *enfoque orientado al conocimiento* hacia un *enfoque orientado a la comunicación*. En la China actual, este primer enfoque está en pleno uso (Sánchez, 2008: 337). Según Canale (1983:72) citado en Sánchez (2008: 337), el *enfoque orientado al conocimiento* es perfecto para ser aplicado en circunstancias difíciles como las siguientes: clases numerosas, períodos de clase cortos, falta de profesores competentes en la lengua y para cuidar de la disciplina. El lado negativo de este enfoque es que no permite la práctica de la lengua con la recreación de situaciones reales de comunicación.

Para que el enfoque orientado a la comunicación tenga éxito, es imprescindible cambiar el foco de atención de la lengua como objeto de estudio, es decir, trasladar el objetivo del estudio de una lengua hacia el desarrollo de la competencia comunicativa Sánchez (2008: 338).

Para dar pasos firmes hacia el enfoque orientado a la comunicación, es necesario que los alumnos pasen por una *etapa de asimilación y reajuste* en cuanto a los conceptos de enseñanza-aprendizaje y de la imagen del profesor (Sánchez, 2008: 349). Para lograr este acometido, Jacobs y Farrell (2003), en Sánchez (2008: 349), explican 10 pasos que resumiremos a continuación:

- Cambiar el centro de atención del profesor al estudiante
- Poner énfasis en el proceso más que en el producto
- Incluir en el proceso de aprendizaje dentro de un contexto sociocultural.
- Reconocer, apreciar y atender la diversidad entre los aprendientes como entes individuales
- Hacer investigación cualitativa sobre los aspectos subjetivos y afectivos de los miembros de la clase tomando en cuenta contextos específicos
- Promover el aprendizaje integral al conectar el centro educativo con eventos fuera del aula
- Explicar y enseñarles a encontrar el propósito del aprendizaje
- Enseñarles cómo trabajar con un texto, primero desde un punto de vista global hasta llegar a los detalles.
- Enfatizar la importancia del significado
- Infundir el aprendizaje para toda la vida y no solamente para dar un examen

Consideramos importante e ilustrativo conocer la tradición educativa de los aprendices chinos en cuanto al método con el que están acostumbrados a trabajar, tanto de quienes han estudiado en el sistema chino como de quienes han tenido acercamientos a la lengua española desde su país de origen y luego una experiencia en España. A continuación presentamos el Método Ecléctico Chino defendido por Sánchez (2008) y un estudio de casos de un grupo de estudiantes chinos de la Universidad de Xiangtan de la República Popular de China que tuvo cierto input de método comunicativo y que además cursó la mitad de su carrera en la Universidad de León en España.

2.1.2. Método Ecléctico Chino

Sánchez (2008: 312-336) indica que la enseñanza en China es la suma de componentes tanto del audiolingualismo como del método gramática-traducción. Por lo tanto afirma que como resultado obtienen un método *ecléctico chino* característico que consta de tres componentes principales:

- 1). Componentes de teoría: lingüística, psicológica, pedagógica, sociolingüística, principios de gestión de enseñanza.
- 2). Contenido con: Objetivos lingüísticos generales y específicos, Objetivos Pragmáticos y Objetivos de gestión de la enseñanza.
- 3). Actividades: tipología, elementos pedagógicos en el diseño de actividades, elementos procedimentales relacionados con el contexto pragmático y sociolingüístico, elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula.

A continuación haremos un recuento de cada componente que incluirá una explicación junto con cuadros específicos elaborados por Sánchez (2008).

Componente de teoría lingüística

Sánchez afirma que en las aulas chinas, su primer contacto lingüístico es de forma escrita. Por lo tanto, no sería un novedad que el primer encuentro de los estudiantes con la lengua española sea un texto escrito que le proporcionará el modelo de lengua. Asegura que los textos de tipo literario, histórico, periodístico, sociológico, entre otros, denotan el método de gramática-traducción. A diferencia del método audiolingual, en el aula sí se toma en cuenta el nivel semántico de los elementos léxicos pero separados de la explicación morfosintáctica (Sánchez, 2008).

Cuadro 4. Método ecléctico chino: teoría lingüística. (Sánchez, 2008: 316)

Método chino	Teoría lingüística
	<ol style="list-style-type: none">1. La lengua es un conjunto de estructuras gramaticales que tiene como finalidad la transmisión de significado. La estructuración de la lengua se da en tres niveles: fonología, morfosintaxis y léxico. Tales estructuras son observables en frases y textos, y aplicables a ellos.2. Las estructuras gramaticales son formalmente explicables y observables en los textos escritos de personas cultas (literarios, históricos, periodísticos, sociológicos, etc.). Sirven para ordenar los diversos elementos con el fin de producir palabras o frases.3. La lengua es primero escrita, luego oral.4. El modelo de lengua se sitúa en los textos escritos (literarios, históricos, periodísticos, sociológicos, etc., o realizados ad hoc para la ejemplificación de las estructuras gramaticales), los cuales constituyen el punto de partida para el aprendizaje.

Componente de teoría psicológica

Según Sánchez (2008) se da otra vez una mezcla de componentes psicológicos. Por un lado, se aplica la deducción mediante explicaciones gramaticales y por otro, se complementan de repeticiones que tienen como objetivo formar hábitos lingüísticos.

Cuadro 5: Método ecléctico chino: teoría psicológica. (Sánchez, 2008: 317)

Método chino	Teoría psicológica
	<ol style="list-style-type: none">1. El aprendizaje consiste en la formación de hábitos, los cuales resultan de la repetición continuada e insistente.2. El aprendizaje lingüístico, además de lograrse mediante la repetición de estructuras lingüísticas, se complementa con un proceso consciente y deductivo, es decir, mediante reflexión, explicación y procesos de abstracción.

Componente de teoría pedagógica

Sánchez (2008: 317) explica una secuenciación típica en la que se presenta un texto con su lista de vocabulario, después viene la explicación gramatical y una ampliación del léxico y para terminar recurren a la práctica reiterada de las estructuras aprendidas. Indica además que se aplica el método deductivo al presentar el texto y la práctica, pero que el método inductivo también se hace presente de una manera sutil al tener que identificar lo anteriormente visto en una muestra de lengua.

Según Sánchez, (2008: 318) el método se ve complementado con la repetición de estructuras que se memorizarán. Compara esta práctica con el punto de vista occidental en el que la memoria y la comprensión no están ligados de ninguna manera, que los estudiantes que aprenden algo de memoria son malos estudiantes.

Para tratar de explicar la paradoja del estudiante chino al que se le atribuye un aprendizaje mecánico y memorístico, pero que al mismo tiempo tiene un excelente desempeño en las ciencias exactas, Sánchez (2008: 318) menciona a Lee (1996); T. Wang. (2006). Aseveran que la clave está en “no equiparar *memorización* con *aprender de memoria*”. Sánchez (2008: 319) presenta claves para el entendimiento de esta diferenciación. La primera se trata de que la memorización ha sido una práctica que se remonta a hace 1200 años, por lo que el método audiolingual fue asimilado con facilidad. Otra clave es que el estudiante chino está acostumbrado a la repetición y memorización debido al proceso por el que deben aprender su propia lengua materna. Además, en la cultura china los consejos del filósofo Zhu Xi tienen una larga trayectoria. Curiosamente, implican la aplicación de estrategias de comunicación *indirectas o inductiva* en comparación a las estrategias más directas o deductivas del Occidente (Sánchez, 2008: 319).

A pesar de que en las conversaciones formales primero se den los antecedentes y detalles antes de llegar al punto principal, siguiendo una manera inductiva, se aplican los enfoques deductivos en conversaciones informales. Es sumamente necesario tener en cuenta estos aspectos al momento de escoger el método para enseñar. Sánchez además

enfatisa que la razón por la que se rechaza el método comunicativo en China es por la falta de explicaciones gramaticales explícitas en los manuales (Sánchez, 2008: 319-320).

A continuación presentamos un cuadro a manera de resumen de la teoría pedagógica aplicada en China.

Cuadro 6: Método ecléctico chino: teoría pedagógica. (Sánchez, 2008: 321)

Método chino	Teoría pedagógica
	<ol style="list-style-type: none">1. El aprendizaje se logra mediante una combinación de procesos deductivos (reflexión, análisis, comparación) y procesos inductivos (a partir de la práctica y de lo concreto).2. La reiteración de ejemplos de estructuras lingüísticas conduce al conocimiento inductivo de la lengua, función coincidente con la memorización y el recitado como mecanismo de comprensión.3. El aprendizaje explícito de la gramática es el marco teórico que sirve como información introductoria y medida evaluativa del conocimiento alcanzado mediante la práctica reiterada de estructuras lingüísticas. La práctica del idioma sigue al aprendizaje de la teoría.4. El profesor es el protagonista y la autoridad en la clase. Como tal, constituye el modelo que los alumnos deben reproducir mediante imitación y repetición.5. El alumno es un agente <i>pasivo</i> que debe asimilar lo que el profesor le transmite, sin plantearse otro tipo de problemas o actitudes que puedan cuestionar la enseñanza impartida. También es un agente <i>activo</i>, en cuanto que debe participar continuamente en las actividades de la clase.6. Los hábitos de la lengua materna son una fuente de interferencia para aprender una segunda lengua.

Componente de teoría sociolingüística

Al ser una lengua extranjera, el español no se usaría fuera de clase. Por lo tanto, el uso social de este idioma se ve reducido al mínimo y, además la enseñanza está intervenida por los órganos de poder socialistas (Sánchez, 2008: 322). Al tener un manual como referencia, las muestras de lengua se ven reducidas a aquellas disponibles en el manual, no se utiliza el internet de manera didáctica. Por falta de materiales y recursos tecnológicos los estudiantes no están expuestos a muestras reales de lengua, en detrimento del desarrollo de la competencia pragmática y cultural (Sánchez, 2008: 323).

Cuadro 7: Método ecléctico chino: teoría sociolingüística. (Sánchez, 2008: 324)

Método chino	Teoría sociolingüística
	<ol style="list-style-type: none">1. La enseñanza está restringida a los estudiantes que tienen las mejores clasificaciones de acceso.2. El contexto de aula de lengua extranjera no favorece el desarrollo de la competencia pragmática y cultural, por tanto no se presta demasiada atención a las muestras reales de lengua.3. La lengua es un objeto de conocimiento. El papel del profesor es el de transmisor de ese conocimiento, mientras que el del alumno se limita a buscarlo y recibirlo.

Componentes de los principios de gestión de enseñanza

El profesor chino, a diferencia de otros profesores que se basan en las tendencias educativas desarrolladas por lingüistas, está preocupado por seguir a rajatabla las pautas del programa oficial de español, el mismo que incorpora “*cuestiones externas al idioma extranjero, como la enseñanza moral y el servicio y la prosperidad de la nación*” (Sánchez, 2008: 324). En los programas, se considera al profesor como el centro de la clase, mientras al alumno se le atribuye un papel secundario. Como se podrá ver en el cuadro a continuación, la corrección del error es inmediata para no crear hábitos incorrectos.

Cuadro 8. Método ecléctico chino: principios de gestión de enseñanza. (Sánchez, 2008: 325)

Método chino	Principios de gestión de enseñanza
	<ol style="list-style-type: none">1. La gestión de la clase es unilateral, definida y dirigida por el profesor o por la autoridad escolar.2. La docencia y elaboración de materiales están presididas por una actitud tradicionalista que tiene en cuenta, sobre todo, la experiencia docente previa. Esta actitud da por supuesta la validez absoluta de ciertos principios tradicionales sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje.3. Los errores se corrigen de inmediato para no consolidar malos hábitos.

Una vez considerados los componentes teóricos del método ecléctico chino, pasaremos a explorar los objetivos lingüísticos, pragmáticos y de gestión de la enseñanza.

Objetivos Lingüísticos

Sánchez (2008: 328) adelanta que el puente hacia la enseñanza comunicativa en China sería el *tratamiento didáctico de las fórmulas o bloques léxicos, la memorización y la representación de diálogos*. De acuerdo a las universidades chinas se toman en cuenta las

cuatro destrezas, los contenidos fonético, gramatical y léxico. Sin embargo, Sánchez nota errores en el planteamiento de los objetivos: no mencionar una teoría lingüística, psicológica, pedagógica o sociolingüística, no explicar objetivos específicos para el desarrollo de las cuatro destrezas, evaluar las destrezas por la cantidad en lugar de la calidad, no tomar en cuenta técnicas de enseñanza- aprendizaje. Además, tienen un tratamiento separado de las destrezas en diferentes asignaturas (Sánchez, 2008: 327-329). Sánchez (2008) resume los objetivos lingüísticos generales y específicos en el siguiente cuadro:

Cuadro 9: Método ecléctico chino: objetivos lingüísticos. (Sánchez, 2008: 329)

Método chino	<i>Objetivos lingüísticos generales</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de leer con pronunciación correcta oraciones y textos de la lengua aprendida a un ritmo y grado de precisión acorde al nivel. 2. Ser capaz de hablar sobre temas cotidianos y cultos (monólogos), con preparación previa y según un ritmo de vocablos por minuto y una "dosis" de páginas por semana. 3. Ser capaz de conversar con hispanohablantes sobre temas cotidianos. 4. Poder comprender frases usuales y textos orales parecidos a los del manual, a un ritmo determinado de pronunciación de vocablos por minuto. 5. Poder escribir composiciones correctamente, a un ritmo determinado de escritura de vocablos por minuto. 6. Ser capaz de traducir de la lengua aprendida a la materna y viceversa.
	<i>Objetivos lingüísticos específicos</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1 Aprender mediante reflexión y repetición las estructuras y patrones básicos de la lengua estudiada, tanto en el nivel fonológico, como en el morfológico y sintáctico. 2 Aprender listas de vocabulario (no necesariamente contextualizado) que permitan formar oraciones correctas mediante la aplicación de las estructuras aprendidas.

Objetivos pragmáticos

Sánchez (2008: 330) menciona que la presencia de elementos pragmáticos en el aula sirve como un barómetro del grado de la competencia comunicativa que los estudiantes reciben. Asegura que en los manuales o en los currículos se incluye el uso real de la lengua, sin embargo, todo esto queda escrito y no se lo demuestra o aplica en la práctica. Según Yao (2006) mencionado en Sánchez (2008: 330) han comenzado a aparecer investigaciones sobre la enseñanza comunicativa que incluye la pragmática. A continuación se muestra el cuadro explicativo:

Cuadro 10: Método ecléctico chino: objetivos pragmáticos. (Sánchez, 2008: 330)

Método chino	Objetivos pragmáticos
	<ol style="list-style-type: none">1. Presentar textos que se ajusten a las reglas dictadas por la gramática. Quedan excluidos los lenguajes coloquiales, los lenguajes sectoriales de grupos poco valorados o sus equivalentes.2. Transmitir los conocimientos relativos a las generalidades culturales, equiparando los valores culturales a los representados y aportados por la literatura, historia, sociología, artes liberales, etc.3. Profundizar en el aprendizaje de la lengua a través de teorías lingüísticas pertenecientes a materias de filología (entre otras, gramática, lexicología, estilística).

Objetivos de gestión de la enseñanza

Sánchez (2008: 332) indica que con respecto a los objetivos de la gestión de la enseñanza, no se considera al método audiolingual y se considera más bien un legado tradicional de enseñanza basado en el método de gramática-traducción como en la tabla siguiente:

Cuadro 11: Método ecléctico chino: objetivos de gestión de enseñanza. (Sánchez, 2008: 332)

Método chino	Objetivos de la gestión de la enseñanza
	<ol style="list-style-type: none">1. Subordinar la gestión de la enseñanza al criterio de la autoridad educativa en general o al del profesor en la clase real.2. Organizar la clase de manera que el profesor actúe como protagonista de ésta, mientras el alumno se convierte en receptor pasivo de un conjunto de saberes que debe adquirir.

Actividades

Entre otras cosas, Sánchez (2008: 332) enfatiza que la tipología de actividades dentro de los enfoques teóricos da a la lengua la categoría objeto de aprendizaje más que una herramienta de comunicación. En el método ecléctico chino -según Sánchez- existe la presencia de actividades de tipología gramática-traducción y de audiolingual, en donde no cabe la memorización de reglas, pero sí la práctica repetitiva de ejercicios (Sánchez, 2008: 334). Además indica que ponen en práctica la repetición coral y la interacción de preguntas y respuestas entre el profesor y alumnos. También repite que el papel de la memorización sirve para la comprensión. Para terminar esta sección, Sánchez (2008) enfatiza que una característica especial del método ecléctico chino incluye temas y valores culturales chinos, hecho que se materializa en muchos manuales de éste.

A continuación presentamos el cuadro que resume este aspecto:

Cuadro 12: Método ecléctico chino: actividades (puesta en práctica). (Sánchez: 2008: 335)

Método chino	<i>Tipología de actividades</i>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación razonada de la gramática y sus reglas. 2. Memorización de vocabulario. 3. Repetición de estructuras mediante técnicas o procedimientos variados: <ul style="list-style-type: none"> - mediante simple repetición de patrones. - mediante repetición de patrones en los que se substituyen uno o más elementos estructuralmente equivalentes. - mediante la repetición que resulta de la transformación de frases estructuralmente idénticas. - mediante la reformulación de frases según modelos sugeridos. - mediante la compleción de patrones idénticos. - mediante la reducción de dos frases en una. - mediante la expansión de una frase en dos. - mediante el recurso a la técnica de pregunta – respuesta sobre modelos equivalentes. 4. Ejercicios de traducción directa e inversa.
Elementos pedagógicos en el diseño de actividades	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. El aprendizaje se fundamenta tanto en el razonamiento (procesos deductivos) y la memorización como en la inducción (práctica reiterada). 2. La memorización juega un papel importante como mecanismo de comprensión. <p>Las actividades deben ser repetitivas, ya que así garantizan la formación de hábitos lingüísticos.</p>
Elementos procedimentales relacionados con el contexto pragmático y sociolingüístico	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de la lengua materna del alumno en las explicaciones gramaticales y en los enunciados de los ejercicios. 2. Inclusión de temas específicamente chinos en los textos iniciales de las lecciones. 3. Las lenguas se aprenden para formarse profesionalmente, más que con la vista puesta en la posibilidad de comunicarse con los hablantes que la utilizan.
Elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Secuenciación de las actividades ateniéndose al esquema: explicación – comprensión – prácticas. 2. La práctica siempre sigue a la exposición teórica <p>Los errores no se toleran: se corrigen de inmediato</p>

Para dar el paso decisivo del método ecléctico a uno más comunicativo, según Jacobs y Farrell (2003) en Sánchez (2008: 354-355) es necesario cambiar 8 aspectos importantes:

1. Autonomía del aprendiente: ofrecer apertura para elegir su propio aprendizaje en cuanto a procesos y contenido.

2. La naturaleza social del aprendiente: hacer conocer la importancia del aprendizaje cooperativo.
3. Integración curricular: ligar otras asignaturas con las de lengua y la exploración de actividades fuera del aula.
4. Atención al significado: explorar el significado mediante las actividades de clase.
5. Diversidad: tomar en cuenta las diversas formas de aprendizaje
6. Pensamiento creativo y crítico: usar la lengua para desarrollar aptitudes de reflexión, pensamiento y creatividad.
7. Evaluación alternativa: evitar las pruebas de opción múltiple mediante entrevistas, observación, diarios, etc.
8. Profesores como co-aprendientes: investigar, experimentar en el aula.

Ahora, para acercarnos a una realidad que viven los estudiantes universitarios chinos en un ambiente hispanoparlante recurrimos a Pérez (2009) quien participó en la II Jornadas de formación de profesores de ELE en China con el tema “De China a España: Estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones. Un breve estudio de casos”.

Pérez (2009: 5) presenta el caso de sus 18 estudiantes chinos con edades comprendidas entre los 20 y 23 años que estudiaban una titulación doble en Comercio Internacional en la Universidad de Xiangtan en la República Popular de China en cooperación con la Universidad de León en España. Por lo tanto, durante sus estudios en china, el 50% de sus asignaturas era el Español como Lengua Extranjera y el otro 50% lo dedicaban a las materias de su especialidad. El tercer y cuarto año de su carrera los realizaron en la Universidad de León dentro del programa de alumnos regulares de Ciencias Empresariales. El estudio que ocupó a Pérez (2009) incluye datos sobre el segundo año en China y el tercer año en España. La recolección de datos se basó en fragmentos de diarios de aprendizaje y entrevistas individuales y en grupo.

Pérez (2009: 7), durante el estudio en China, encontró en los diarios de aprendizaje que los alumnos no tenían un rechazo ante la interacción oral, el trabajo en equipo, la negociación en el aula o el trabajo autónomo. La investigadora interpreta estos resultados como un acierto en cuanto al trato de las estrategias de aprendizaje aprendidas y su uso efectivo durante la estadía en China. En base a esta información, Pérez (2007: 7) afirma que el estudiante chino es capaz de responder activamente, negociar con el profesor, tomar iniciativas y responsabilizarse por su actuación. Indica que una forma de adaptarlos a la enseñanza es obteniendo retroalimentación y promoviendo el entendimiento intercultural dentro del contexto educativo chino. Pérez (2009: 7) indica que, aun estando en el contexto chino y teniendo que dar exámenes de la forma tradicional, los estudiantes del estudio

registraron cierto cambio de estrategias de aprendizaje. También asegura que el cambio en el entorno de los alumnos podría permitir al aprendiz desarrollar y buscar estrategias nuevas.

La segunda parte del estudio continuó en España. Los estudiantes encuestados afirmaron no tener problemas para superar malentendidos, no mostraron ansiedad por el idioma español, dijeron interaccionar correctamente en conversaciones y que podían relacionarse aunque no tan bien como lo harían en el idioma chino (Pérez, 2009: 8). Sin embargo, en las preguntas sobre el ámbito académico los estudiantes comentaron negativamente sobre lo difícil que era relacionarse con sus profesores y compañeros por su bajo nivel de español. Existe una contradicción ya que a pesar de comentar que tienen disposición para relacionarse con los españoles, la mayoría dice que no pasa tiempo con españoles (Pérez, 2009: 9). A continuación presentamos una cita de Pérez en la que explica los posibles sentimientos por los que pasan los estudiantes:

Este empobrecimiento de sus relaciones interpersonales podría explicar sentimientos un tanto contradictorios que registran las encuestas: no se sienten solos en España pero sí aislados (a pesar de relacionarse con una amplia red de estudiantes chinos en su mismo entorno y situación) (Pérez, 2009: 9).

Pérez (2009: 10) enfatiza que para contrarrestar esta situación, es de vital importancia desarrollar la competencia intercultural, social y afectiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pérez (2009: 12) saca como conclusiones que es posible desarrollar estrategias, modificar las creencias generalizadas y promover el desarrollo de la autonomía en el ambiente chino, siempre y cuando se aplique un enfoque que tome en cuenta aspectos socioculturales chinos. En China se habían dedicado a desarrollar estrategias para despertar una conciencia intercultural y reflexiva, aprendieron a negociar dentro de la clase y llegaron a desarrollar autonomía. Sin embargo, anota Pérez, que no previeron una preparación anticipada antes de llegar a España en cuanto al cambio de contexto y de procesos. Admite que se cometió un error, el de asumir que las estrategias sociales y afectivas dentro del contexto español vendrían por sí solas después de haber trabajado en las estrategias de aprendizaje, la conciencia intercultural y reflexiva, y la autonomía. Por lo tanto Pérez (2009: 12) afirma que habría sido acertado tratar un poco la competencia pragmática y las estrategias sociales.

2.1.3. Enfoques

2.1.3.1. Enfoque orientado a la acción

En concordancia con el modelo de enfoque que ofrece el Consejo de Europa a través del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER, hemos decidido mencionar el Enfoque orientado a la acción en el presente trabajo debido a que abarcaría de alguna manera una perspectiva direccionada al desarrollo de competencias tanto generales como comunicativas, como veremos más adelante.

El Consejo de Europa caracteriza a este enfoque con el objetivo principal de llevar a cabo una acción, tomando en cuenta a los aprendientes como agentes sociales que tienen tareas realizadas “en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002: 24). Hacen la aclaración del término “tareas” como actividades que las personas realizan usando de manera estratégica sus competencias específicas en pos de obtener algo en concreto (Consejo de Europa, 2002: 9).

Vale la pena enfatizar que, en concordancia con el enfoque orientado a la acción, el aprendiente es el centro del aprendizaje, pero el nivel de “...aprendizaje será proporcional al grado de conciencia que se ejerza sobre este proceso.” (Llorián, 2007: 86).

2.2.2.2. Enfoque por competencias

Tiene sus bases en la educación basada en competencias que comienza en los años 70 en el que la competencia es “... la habilidad de los estudiantes de aplicar destrezas básicas en las situaciones que se van a encontrar en la vida cotidiana” Sánchez (2008: 364). Según Sánchez (2008) en los años 90, los Estados Unidos optaron por aplicar este enfoque con inmigrantes y refugiados políticos adultos ya que les resultaba de gran utilidad para los programas de trabajo y para su supervivencia. En la misma línea, Graves (1996) en García Santa-Cecilia (2000: 52) incluye dentro de la clasificación de los nuevos enfoques a aquel que se basa en competencias y que se aplica a alumnos inmigrantes que necesitan desarrollar una conducta y la lengua para desenvolverse dentro de una comunidad y conseguir trabajo.

Por otro lado, en la actualidad este modelo se está aplicando en varios países para la formación profesional y técnica. Además indica que Indonesia, Tailandia y Filipinas son países que han adoptado este enfoque como política educativa nacional para la enseñanza de lenguas (Sánchez, 2008: 364).

2.1.4. Competencias y estrategias

2.1.4.1. Competencias

Para caracterizar el enfoque por competencias comenzamos por definir lo que es una competencia y su clasificación para seguidamente identificar el foco de nuestra atención en este plan de acción, la competencia de aprender.

El Consejo de Europa (2002:9) nos aclara que el proceso de realizar una actividad (tarea) a través de la lengua implica el desarrollo de competencias, las mismas que son activadas a través de estrategias. Sin embargo, entran en juego diversos aspectos, los mismos que serán resumidos en la cita a continuación:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje—comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas de la lengua**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2002: 9)

Las competencias generales y comunicativas, por lo tanto, vendrían a ser el compendio de saberes, destrezas y características personales que un individuo utiliza para realizar actividades/tareas. Las competencias a ser usadas, están sujetas a diversos contextos y a procesos que están ligados a temas y ámbitos específicos, a limitaciones y a condiciones. Así pues, para realizar los actos de habla mediante la aplicación de las competencias es necesario poner en uso las estrategias más apropiadas (Consejo de Europa, 2002:9).

En cuanto a las tareas, es importante recordar que conducen al aprendiente hacia el aprendizaje. De acuerdo al MCER en Llorián (2007: 85) las tareas se clasifican en tareas de la *vida real* (actividades aplicables dentro de la sociedad-comunidad lingüística) y de *carácter pedagógico* (actividades en las que se desarrolla la competencia comunicativa). Vale la pena recalcar que, en cuanto a la definición y mención de la “tarea”, Llorián (2007: 87) aclara que el MCER no defiende al enfoque por tareas; al contrario, considera que la aplicación de dicho enfoque dependerá del currículo al que mejor se ajuste.

Dado que las actividades/tareas que implican una actividad comunicativa están íntimamente ligadas a las competencias generales y comunicativas, mostramos un panorama global de

todos los elementos que entran en juego en los actos comunicativos, y por consiguiente, en las aulas de lenguas y al entrar en contacto con hablantes nativos de la lengua meta.

A continuación presentamos un cuadro de las competencias del aprendiente-usuario de las lenguas en Llorián (2007) hecho en base al MCER:

Cuadro 13: Consejo de Europa: Competencias del aprendiente-usuario (Llorián, 2007: 84).

Consejo de Europa		Competencias del aprendiente-usuario	
Competencias generales		Competencias comunicativas de la lengua	
Conocimiento declarativo (<i>saber</i>)	Conocimiento del mundo Conocimiento sociocultural Conciencia intercultural	Competencias lingüísticas	léxica gramatical semántica fonológica ortográfica ortoépica
Destrezas y habilidades (<i>saber hacer</i>)	Prácticas interculturales		
Competencia existencial (<i>saber ser</i>)	Actitudes, motivaciones, estilos cognitivos, creencias, valores, factores de personalidad	Competencia sociolingüística	marcadores lingüísticos de las relaciones sociales expresiones de sabiduría popular diferencias de registro dialecto y acento normas de cortesía
Competencia de aprender (<i>saber aprender</i>)	Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación Destrezas heurísticas Reflexión sobre el sistema fonético Destrezas de estudio	Competencias pragmáticas	discursiva organizativa funcional

Es indispensable conocer la manera en la que las competencias generales están relacionadas una con otra. De aquí se podrá resaltar la importancia que desempeña la *capacidad de aprender (saber aprender)*.

Si bien es cierto que las competencias generales se relacionan indirectamente con el aprendizaje de lenguas, el desarrollo de éstas resulta crucial para el uso de la lengua y su aprendizaje (Llorián, 2007:143). Adicionalmente, varios estudios y orientaciones en los campos de la filosofía, sociología, psicología de la educación, didáctica, psicología de la instrucción y orientación educativa e intervención, y la pedagogía defienden un enfoque competencial para establecer un nexo entre la teoría y la práctica dentro del sistema educativo español (Escamilla: 2008: 11). Hablando del sistema educativo español, se ha ido desarrollando un enfoque orientado a las competencias que viene aplicándose al sistema educativo reglado en España desde 1991 (Escamilla, 2008: 17).

En este plan de acción seguimos un modelo de aprendizaje orientado a las competencias, pero queremos dar importancia a la *capacidad de aprender (saber aprender)* como elemento clave de la programación de nivel A1 de estudiantes chinos. A pesar de la

utilidad del desarrollo de competencias en el ámbito de la educación, este tema todavía no ha sido tratado ampliamente en el campo de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera; por lo que optamos por basar los conceptos de la capacidad de aprender en base al sistema educativo reglado español.

2.1.4.1.1. Competencia de aprender

De acuerdo con el MCER, Fernández (2004a: 583) enfatiza la importancia de la *capacidad de aprender*, que a pesar de ser una competencia general y ser una capacidad independiente a la competencia comunicativa, es una competencia indicada para el aprendizaje de lenguas. Debido a que hemos extraído la información fundamental sobre esta competencia de la aplicación al sistema educativo reglado español, nos limitaremos a acotar solamente aquellos datos que se podrían aplicar exclusivamente a nuestro campo del Español como Lengua Extranjera.

Escamilla (2008: 100) explica que la *competencia de aprender a aprender* integra varias competencias a través del uso de estrategias direccionadas a alcanzar la autonomía e iniciativa personal. En el ámbito de la legislación educativa, debido a que esta competencia es considerada como una *competencia básica*, los nuevos currículos deben especificar: el principio de intervención, delimitación los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. La competencia de aprender también es considerada como un elemento integrador del desarrollo de estrategias de aprendizaje y herramientas que favorecen la convivencia y el aprendizaje. Escamilla (2008: 101) aclara que esta competencia es un medio y no un fin, por lo que los contenidos teóricos no pasarían a un segundo plano. A continuación presentamos una cita de Escamilla, quien describe acertadamente este tema:

[La competencia para aprender a aprender] Se trata de preparar a las personas para el esfuerzo, el trabajo y la superación personal; para analizar y evaluar analítica y constructivamente las circunstancias en las que van a tener que vivir y trabajar, estimulando la cooperación, el espíritu de convivencia, la creatividad y la crítica (Escamilla, 2008: 101).

Existe la posibilidad de caer en un trampa descrita por Pozo en Escamilla (2008: 102) que se trata de creer que la repetición mecánica de cierto procedimiento no asegura que sea en realidad una estrategia de aprendizaje. Indica que el entrenamiento en esta competencia implica adiestrar a los estudiantes en ciertas habilidades además de enseñarle a realizar por sí mismo dos actividades metacognitivas básicas: planificación de actividades y la evaluación de su trabajo. Escamilla define a la metacognición como un “conocimiento de los

propios procesos y productos cognitivos (exige su evaluación); permite articular planes para aprender que definen estrategias que integran, a su vez, distintos tipos de recursos didácticos, entre ellos, técnicas” (Escamilla, 2008: 102).

Retomando la orientación de la metacognición dentro de la competencia de aprender a aprender, Escamilla (2008: 103) explica los planteamientos metacognitivos aplicables:

- Conocimiento dinámico y continuo de las dificultades, intereses, capacidades y necesidades de uno mismo
- Identificación y valoración de técnicas adecuadas de acuerdo a los objetivos propuestos
- Incorporación de técnicas para estructurar, integrar y presentar información
- Valorar críticamente para ajustar el esfuerzo e interés a los objetivos teóricos, prácticos, comunicativos y relacionales
- Desarrollo de estrategias de trabajo personal a través de la determinación de planes: objetivos, recursos, acciones y evaluación
- Evaluación del desarrollo de los planes y sus alcances.

La competencia para aprender está conformada de tres dimensiones compuestas por: habilidades cognitivas, habilidades de conducta y componentes de dinámica personal que vamos a explicar, según Escamilla (2008: 103-105):

1. *Las habilidades cognitivas* incluyen los siguientes procesos: la actividad mental, el estudio y la reflexión sobre uno mismo, de los demás y de lo que los rodea; el análisis con varios puntos de referencia en cuanto a estructuras de un texto y de contenido, además de la jerarquización de ideas, relación de datos y determinación de relevancia. También incluye la el proceso de síntesis como el resumen, esquema, cuadro sinóptico, mapa conceptual; la exposición oral que abarca la preparación, obtención de información, organización, elaboración de un discurso, exposición, articulación del contenido, la expresión corporal y la adecuación de acuerdo al contexto. Contempla también técnicas para estimular procesos cognitivos como el análisis de consecuencias y resultados; y técnicas que incitan al pensamiento a través de debates, entrevistas, etc. (Escamilla, 2008: 104).

2. *Las habilidades conductuales* contienen la planificación del aprendizaje, un estudio y control del ambiente de aprendizaje como la luz, ventilación, etc.; la planificación del estudio con un calendario, preparación de actividades y descanso; la evaluación del trabajo, la evaluación de logros y objetivos; y tener registros de los progresos con información sobre las actividades realizadas, dificultades, el esfuerzo y los resultados (Escamilla, 2008: 105).

3. *Los aspectos de dinámica personal* abarcan: los intereses, motivaciones, disposición para el aprendizaje, el esfuerzo y la mejora; el papel del alumno y su responsabilidad en el aprendizaje. También se encuentran en este apartado los estímulos

externos que reciban como: alabanzas, recompensas, correcciones formativas, retroalimentación; las instancias y formas de evaluar y reforzar lo aprendido a través de la concienciación de sus estilos de aprendizaje y sus necesidades de aprendizaje; el valor del estudio y del esfuerzo; y por último, los criterios para elegir los recursos a utilizarse en el proceso de aprendizaje (Escamilla, 2008: 105).

Es justificable el uso de estrategias para el aprendizaje y es preciso darles un papel central debido a la importancia del aprendizaje enfocado en los procesos. Conocer sobre este tipo de estrategias facilita a los estudiantes comprender y conocer su propio proceso de aprendizaje, conocer qué son las estrategias, identificar cuáles les sirven mejor y cómo esto ayuda a mejorar su aprendizaje. Los beneficios que trae su aplicación redundan en el conocimiento de cómo aprender mejor, cómo potenciar las estrategias más adecuadas y desarrollar cierta autonomía en el proceso de aprendizaje (Fernández, 2004b: 412-413).

Una forma viable de acercarnos al desarrollo de la competencia de aprender es a través de las estrategias de aprendizaje, por lo que a continuación profundizaremos en el tema.

2.1.4.2. Estrategias de aprendizaje

Fernández (2004b: 411) indica que el aprendizaje de una lengua conlleva el uso de varias estrategias que son activadas de manera consciente o inconsciente; las mismas que se han incorporado al repertorio del aprendiz después de haber demostrado su rentabilidad. Fernández las define a las estrategias de la siguiente manera:

...operaciones mentales, mecanismos, técnicas y procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación (Fernández, 2004b: 412).

Las estrategias de aprendizaje siguen una línea metodológica basada en la psicología humanista, la psicología cognitiva y la adquisición de lenguas según Fernández (2004b: 413- 414) como se resume a continuación:

- La psicología humanista está ligada a estos conceptos debido al foco de atención: el estudiante como persona con su bagaje cultural, creencias sobre su forma de aprender, los filtros afectivos, la motivación y todos los aspectos específicos del individuo. El éxito del aprendizaje radica en la aplicación de las estrategias apropiadas.
- La psicología cognitiva está relacionada porque analiza la actividad mental dentro de los procesos de aprendizaje. Es importante mencionar que factores como la

experiencia y el conocimiento del mundo del aprendiente están estrechamente relacionados con la construcción y reestructuración del conocimiento, interiorización, retención y recuperación de información. (Fernández, 2004b: 413)

- La investigación de cinco investigadores sobre adquisición de lenguas extranjeras aportan para el constructo general.
 - Chomsky con su teoría del innatismo
 - Krashen con su teoría del monitor
 - Byalystok con su distinción entre adquisición y aprendizaje
 - Corder con su análisis de errores
 - Vigotsky con la construcción de la zona de desarrollo próximo

Una vez enmarcadas las estrategias de aprendizaje dentro de una perspectiva global de concepto y orígenes, hemos elegido a Oxford (1990) para ahondar el tema de la clasificación y explicación de las estrategias debido a que constituye una fuente de referencia válida y reconocida a nivel académico. Con respecto a su obra *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. 1990, a pesar de haber identificado ciertas carencias en la clasificación de estrategias, Fernández (2004b: 423) reconoce su importancia por su divulgación y orientación práctica.

2.1.4.2.1 Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

Para mostrar la clasificación de las Estrategias de Aprendizaje hemos recurrido a Rebecca Oxford (1990) quien toma en cuenta el desarrollo de las destrezas de la lengua dentro de su clasificación. Encasilla las estrategias en dos grupos: directas e indirectas que están interrelacionadas y se apoyan entre sí, y cada una de ellas se subdividen en tres clases. Las directas abarcan: las estrategias de memoria, las estrategias cognitivas y las de compensación. Por otro lado, las indirectas incluyen: las estrategias metacognitivas, las afectivas y las sociales. Para explicar la interrelación entre las dos clasificaciones, hace una comparación.

Las estrategias directas son los actores de una obra, mientras que las estrategias indirectas vienen a ser el director de la obra. Entonces, las estrategias indirectas apoyan a las estrategias directas ya que organizan, guían, revisan, corrigen, entrenan y aconsejan al actor de la obra Oxford (1990: 14-15). Aplicando este modelo en el aula, Oxford (1990: 16) sugiere que el profesor incita a los alumnos a desempeñar el papel de Director dentro de su proceso de aprendizaje, rol que antes estaba destinado únicamente al profesor.

Para visualizar mejor la clasificación de Oxford, ver la sección de anexos.

Oxford (1990) en su afán de brindar herramientas a los lectores de su obra para identificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, ha incluido en su libro varios apéndices con cuestionarios que se pudieran aplicar a diferentes tipos de grupos. A continuación, Sánchez (2009) comenta sobre uno de los cuestionarios.

En estudios realizados sobre la *aplicación de las estrategias de memoria* de los estudiantes chinos mediante la aplicación del cuestionario de Oxford, Goh y Kwah (1997), Nisbet (2002), Chang D. (2003), Holt (2005), Lai Y. (2005) y Fan (2005) en Sánchez (2009: 9), han encontrado sorprendentes resultados. De acuerdo con los resultados del cuestionario, los estudiantes chinos no utilizan estrategias de memorización como se esperaba. Sánchez explica este fenómeno en términos de que aquellas estrategias no estaban necesariamente relacionadas con aquellas que los estudiantes chinos aplican. Sánchez además ha encontrado dos investigadores que hacen una propuesta de modificación al cuestionario original de Oxford al contexto chino. Estos señores se llaman: Li Xiuping y Rao Zhenhui, (Sánchez, 2009: 9-10).

Sánchez (2009: 10) ha extraído las estrategias de repetición y memorización que ha incluido Li Xiuping a manera de complemento al cuestionario de Oxford y las denominó *Estrategias activas de memoria en las culturas de herencia confucionista*. Explica su decisión en base a los factores específicos a los que su grupo meta estaba inmerso como son: el contexto cultural y educativo chino, la condición de la enseñanza–aprendizaje en China, los hábitos tradicionales de aprendizaje, los requisitos de los exámenes, los antecedentes que caracterizan al aprendizaje de la lengua china y el fracaso a intentar con nuevas estrategias. Vemos sus preguntas a continuación:

De Li Xiuping (estrategias de vocabulario)

65. (39 AR) Presto atención a conjuntos de frases y colocaciones que acompañan a la palabra.
66. (27 AR) Puedo usar las palabras correcta y eficazmente después de memorizarlas.
67. (13 AR) Hago listas de vocabulario de las palabras nuevas.
68. (40 AR) Uso estrategias de aprendizaje mecánico todo el tiempo desde que empecé a aprender inglés.
69. (34 CIM) Agrupo palabras en campos léxicos.
70. (18 REP) Hago repasos organizadas y regulares de las palabras que he memorizado.
71. (21 AR) Hago ejercicios de deletrear palabras con mi compañero o alguien con un nivel similar al mío.

Código de interpretación: AR: estrategias de aprendizaje por repetición; CIM: estrategias de creación de imágenes mentales; REP: estrategias de repaso (Sánchez, 2009: 10)

Sánchez (2009) indica que Rao ha añadido ciertas preguntas, de las cuales se citan 7 de alta frecuencia. Sánchez nos muestra aquellas preguntas que han obtenido un nivel alto en la frecuencia de uso.

De Rao (añadidas por él y de frecuencia alta):

54. (70. AFE) Evito desanimarme por malos resultados de los exámenes.
55. (64. MEM) Repaso sistemáticamente el vocabulario, textos y anotaciones antes del examen.
56. (3. MEM) Recuerdo la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente.
57. (25. COG) Analizo la estructura gramatical de las oraciones.
58. (10. MEM) Escribo una palabra repetidamente para recordarla.
59. (11. MEM) Leo una palabra repetidamente para recordarla.
60. (78. SOC) Pido ayuda a mi profesor cuando tengo dificultades

(Sánchez, 2009: 10).

Sánchez (2009) por su parte elabora tres preguntas basadas en Zhu Xi, Rao y Li.

Propias:

51. (MEM) Una vez que conozco todas las palabras de una oración, pero aún no capto su idea principal, la entiendo mejor si la memorizo y la repito mentalmente, intentando encontrar su sentido.
52. (MEM) Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad.
53. (comb. Rao, 65. MET; Li, 23AR) Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes.
- 72 (COG) Utilizo el inglés para estudiar español (Sánchez, 2009: 10).

Como resultado de la investigación de Sánchez (2009) sobre estrategias de aprendizaje con 267 estudiantes chinos obtuvo como resultado el uso medio–alto de las estrategias metacognitivas. Indica que su uso se explicaría por su actitud arraigada a su cultura, más que por dominar un control autónomo de estos procesos de manera individual. Una vez reformada la sección de estrategias de memoria, encuentra que se registra una tendencia fuerte en la memorización y recitado y la automatización de las formas que según Lu (2008) en Sánchez (2009) se da debido a la gran distancia lingüística con la lengua meta (Sánchez, 2009: 29).

Para profundizar un poco más en la aplicación práctica de las estrategias de memoria y cognitivas recurrimos a Ding. Ding (2007) ha realizado entrevistas a tres estudiantes de la universidad de Nanjing con especialidad del idioma inglés que habían ganado competencias y torneos de debates en China. Los entrevistados aseguraban que la memorización y la imitación eran dos métodos efectivos para aprender inglés. Esta práctica les había ayudado a aprender colocaciones, secuencias, y ponerlas en práctica, además de mejorar su pronunciación y les había inculcado el hábito de prestar atención a los detalles del contexto al estar expuestos a la lengua. Concluye en su trabajo que la memorización y la repetición favorecen la atención en detalle ‘noticing’ y a la práctica (Ding, 2007: 1).

Según Ding (2007: 3-5) estos chicos habían recibido 10 horas de inglés a la semana en su colegio. Sus clases era pequeñas en relación con la mayoría en China, tenían 30 alumnos en cada aula. Los tres estudiantes coincidían en que la memorización e imitación de textos les había ayudado mucho en la secundaria, aunque al comienzo les resultaba difícil. Indican que se beneficiaron de actividades como: recitar lecciones, imitar grabaciones, participar en discusiones de clase y asistir a actividades extracurriculares. En cuanto a las grabaciones, a una de las entrevistadas, durante sus clases de secundaria, le resultaba muy positivo el leer el texto de sus libros y al mismo tiempo escuchar grabaciones de un nativo hablante. Con este material era capaz de reproducir la pronunciación y entonación correcta y memorizar dos unidades de su libro a diario como tarea para la casa. Vale la pena decir que para aprender cada unidad, las escuchaba entre 30 y 50 veces. La profesora les tomaba la lección y al no saberla con las palabras exactas y como un nativo hablante, le corregía y pedía que trabajaran muy duro. Ella, tanto como sus compañeros se sentían presionados y a muchos no les gustaba esta práctica. Pocos lograban pasar esta prueba. Confiesa que se sentía muy presionada. Más adelante en el tiempo, al pasar de curso, debían hablar e interactuar en clase. Era el momento en el que podían poner en práctica lo que habían memorizado con anterioridad. Ése se convertiría en su lenguaje de habla. Como actividades extracurriculares podrían optar por teatro de drama o discursos. Una de ellas había participado en el teatro, lo cual le sirvió para poner mucha atención en la prosodia.

Ding (2007: 5), describe los años de universidad de los tres entrevistados llenos de dedicación al estudio del inglés fuera de clase. Trabajaban duro para mejorar su inglés a través de películas y series de televisión en la universidad. Una de las entrevistadas había escrito un artículo en el que decía que una vez que encontraba una película que le gustara, era muy productivo mirarla hasta aprender los guiones a través de la imitación y la memorización. En su trabajo de tesis, una entrevistada de la Universidad, había entrevistado a 8 ganadores de discursos a nivel nacional en China, los mismos que, además de practicar canciones, leer discursos en inglés en voz alta, relacionándose con nativos hablantes y estudiantes, la forma que les resultaba más efectiva era ver películas y series de televisión. Se habían vuelto fanáticos y desde luego, imitaban los guiones y luego los memorizaban.

Continuamos con una parte muy importante de esta entrevista realizada por Ding (2007: 6-7), la información sobre cómo les ha beneficiado la práctica de la memorización y la imitación. Dichas prácticas les habían ayudado a aprender colocaciones y secuencias, en especial las palabras funcionales, elementos que pasan desapercibidos por muchos aprendices cuando escuchan y leen. Además, les sirve para identificar frases, patrones oracionales, además de otros puntos interesantes de lenguaje que más adelante pueden

aplicar en su habla. La imitación ayuda a escuchar con mucha atención, reproducir y poder escuchar también su propia voz.

Ding (2007: 8) hace referencia también a una colección de ensayos llamada “21st Century, 2005” que recopila por un lapso de 10 años, la experiencia de 23 chinos ganadores de competencias de inglés y hablan de sus técnicas de aprendizaje de inglés. Nueve de ellos mencionan la memorización de textos y la imitación con información muy parecida a la de los tres entrevistados en los párrafos anteriores. Ding (2007: 8) menciona también a Stevick (1989) quien había hecho un estudio con 7 aprendices exitosos de lenguas. Muchos de ellos habían tenido alguna experiencia de aprendizaje en países de la lengua meta y otros ya sabían manejar otros idiomas extranjeros previamente. En total 5 de ellos, seguían usando métodos como lectura en voz alta, aprendizaje de memoria e imitación de grabaciones y discursos.

Ding (2007: 8) enfatiza que estas experiencias de los aprendices nos dan el entendimiento de la adquisición de lenguas, dándole importancia al ‘noticing’, el notar los detalles de la lengua para luego usar esa información en una producción posterior. Ding (2007: 9) explica cómo se interrelaciona todo de la siguiente manera: la práctica promueve el ‘noticing’; esto ocurre una vez que desaparece la presión de hablar a tiempo real y vencer el miedo a la comunicación. Ahí es cuando los estudiantes se dan la libertad de poner atención a la entonación, palabras gramaticales, morfología, dentro de secuencias y fórmulas dentro de un contexto y función específicos. Ding hace notar también que se llega a la práctica a través de la memorización e imitación, pues la información pasa de la memoria corta a la memoria larga. Entonces, concluye que la pasión y el gusto por una lengua llevan al ‘noticing’ y a la práctica, que a su vez contribuyen a la adquisición. Esto precisamente distingue a los buenos aprendices de idiomas de los demás estudiantes. En términos pedagógicos, Ding (2007: 9) retoma a Ellis (2005) para complementar el panorama con la perspectiva integradora: los estudiantes deben aprender a desarrollar un repertorio amplio de expresiones fijas, sin olvidar el desarrollo del aprendizaje basado en reglas. Mientras más se trabaje en el input a través de la lectura y la escritura a través de la imitación, memorización y el aprendizaje de secuencias, el resultado de su producción será mucho mejor.

Según Li (2002, 2003) y Wang and Li (2003) mencionados en Clark y Gieve (2006: 60) existe una macro escala en las que los aprendices chinos y estadounidenses conceptualizan el aprendizaje en diferentes maneras. En base a esta perspectiva, anotan que las **estrategias de aprendizaje** utilizadas por los aprendices chinos están basadas en diferentes premisas. Li (2002: 47-48) en Clark y Gieve (2006: 60) indican que ha sido un error medir/utilizar los modelos occidentales de investigación sobre el aprendizaje-logros y aplicarlos directamente a otras culturas creando dicotomías. Clark y Gieve (2006)

complementan las dicotomías derivadas de la tradición experimental occidental como “...rote learning/creative learning, passive/active, dependent/autonomous, and knowledge conservation /extensión.” (Clark y Gieve (2006: 60).

2.1.4.3. El aprendiz chino

Tweed y Lehman (2002) en Clark y Gieve (2006: 60) aseguran que los estudiantes chinos utilizan la memorización como un camino hacia la comprensión, no como un fin u objetivo de aprendizaje. Lee (1996) en Clark y Gieve (2006: 60) también afirman que la memorización es la mejor forma de familiarizarse con un texto, además indican que sólo es una etapa en el proceso de aprendizaje no se estanca en el mecanicismo, sino que conducirá al entendimiento.

Sin embargo, existen estudios sobre el estudio del idioma inglés en **Hong Kong** que demuestran otra realidad. Salili & Lai (2003: 52) en Clark y Gieve (2006: 61) encontraron que el hecho de que la instrucción sea en inglés, hace que los estudiantes de secundaria chinos tengan una dificultad extra, por lo tanto se ven en la necesidad de usar la memorización para aprobar los exámenes. Como consecuencia no pueden ser tan creativos como lo serían en la lengua china. Salili & Lai (2003: 69) concluyen que existe un nivel de competición alto en el ambiente de aprendizaje en Hong Kong, hecho que promueve un aprendizaje superficial y el uso de estrategias de memoria logrando así, que no utilicen estrategias que impliquen procesos de aprendizaje más profundos.

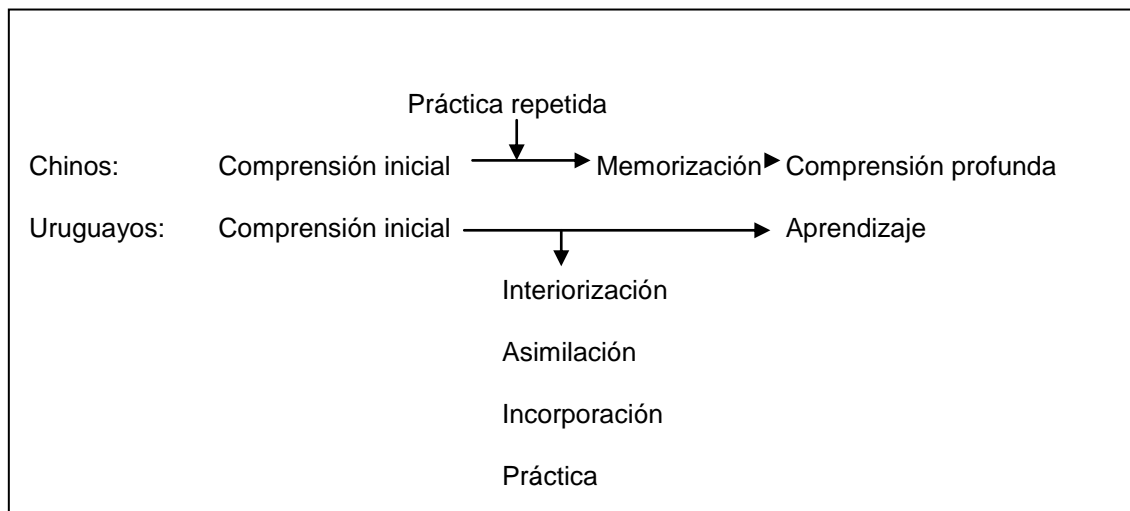
Con respecto a las percepciones de la **memorización y el aprendizaje**, Marton et al. (1996) muestran datos contrastivos de un estudio realizado entre estudiantes universitarios chinos y uruguayos. Los datos sobre los estudiantes uruguayos revelaron que su percepción sobre la memorización no implica el entendimiento. Los estudiantes chinos tenían dos puntos de vista. La primera era igual a la de los uruguayos y la segunda era la memorización con sentido, que a su vez incluye la memorización de las palabras originales y la memorización mediante las palabras propias del estudiante (Marton et al., 1996: 131).

Manteniéndonos dentro del marco del estudio de Marton et al., (1996), la percepción del aprendizaje es la siguiente: los estudiantes chinos se empeñaron en interpretar el aprendizaje como un conjunto de acciones en progreso continuo, y no tanto como un producto final. Según Marton et al. (1996: 128) la traducción de la palabra china *xue xi* equivalente a la palabra *aprendizaje* se desglosa en dos partes. La primera, *xue*, significa las acciones iniciales que se llevan a cabo en el aprendizaje y la segunda, *xi*, significa revisión o práctica. Por otro lado, los estudiantes uruguayos enfatizan el punto de la adquisición en términos del resultado de tener un conocimiento en su memoria. Para los estudiantes uruguayos, el entendimiento es una actividad intelectual que necesita de un

razonamiento activo. El entendimiento tiene dos caras: una inicial-superficial y la otra es profunda y general. Entonces, los uruguayos no solo conciben a la memorización como una aceptación lógica de lo aprendido, sino que significa ser capaz de asimilar, internalizar, incorporar y llevar a la práctica (Marton et al., 1996: 130).

A continuación mostramos un cuadro que muestra el esquema del aprendizaje tanto de los estudiantes chinos como de los uruguayos presentado por Marton et al. (1996).

Figura 2: Comparación del campo conceptual de aprendizaje de estudiantes chinos y uruguayos. (Marton et al., 1996: 128) [Traducción al español realizada por la autora de este plan de acción. Versión original en inglés: A comparison of Chinese and Uruguayan students' conceptual field of learning]



Según Marton et al. (1996), a pesar de que los datos arrojados de este estudio indican que existen diferentes percepciones sobre la distinción esquemática y lineal del cuadro anterior, algunos estudiantes chinos creen que la memorización lleva al entendimiento. Otros creen que sucede a la inversa y otros opinan que la memorización y el entendimiento ocurren al mismo tiempo. A continuación presentamos unas citas que corroboran la tendencia de los resultados.

Usually I recite the text after I have understood the meaning of the text. If the meaning is not clear to me, of course I will understand the meaning first. When I am trying to remember it, I like to divide the text into several parts and try to remember them part by part. Sometimes I try to remember it sentence by sentence and then try to recite the whole text together (C3) (Marton et al., 1996: 128).

...Understanding is a precondition for memorization. It is easy to memorize the things you have understood. However, even the things you have memorized mechanically can also be understood gradually (C27) (Marton et al., 1996: 129).

Sánchez (2008) sugiere que el hecho de incorporar la comprensión o el entendimiento en una **actividad memorística** es una estrategia de aprendizaje. Es decir que los aprendices chinos no memorizan sin antes comprender (Sánchez, 2008:60). Con lo

dicho en el párrafo anterior por Marton et al. (1996), se contradeciría en cierta manera la seguridad de afirmar que la estrategia de memoria que utilizan los aprendices chinos funciona de forma preestablecida, sino que su aplicación es más flexible.

Por otro lado, **la autonomía** es un elemento indispensable para un estudiante de lenguas debido a que está relacionada con la capacidad de aprender. Incluso forma parte de los aspectos en los que se deben trabajar para llegar a un enfoque comunicativo según Jacobs y Farrell (2003) en Sánchez (2008). En torno a este tema y en relación con los aprendices chinos, Vansteenkiste (2005) realizó dos estudios basados en la **teoría de la auto-determinación**, 'self-determination theory' (SDT por sus siglas en inglés) de Deci & Ryan (2000); Ryan & Deci (2000). Esta teoría abarca **comportamientos autónomos con motivación**, los mismos que conllevan a una libertad psicológica y un sentido de voluntad; también incluye *comportamientos controlados* que se llevan a cabo generalmente con cierta resistencia, presión u obligación (Vansteenkiste, 2005: 469).

Fruto de los dos estudios realizados en su trabajo sobre la teoría de la auto-determinación, Vansteenkiste (2005: 478) ha realizado 4 descubrimientos.

1. El aprendizaje óptimo y el éxito académico están relacionados con las experiencias en las que los estudiantes tienen una autonomía relativa.
2. La *motivación autónoma* está ligada a un aprendizaje adaptable y al éxito académico mientras que la *motivación controlada* impide un proceso de aprendizaje óptimo e influye en una gran posibilidad de no aprobar la asignatura.
3. Los beneficios de una *motivación de estudio autónomo* también se traduce en bienestar para los estudiantes. Mientras que lo contrario trae desmotivación y hasta depresión.
4. El apoyo por parte de los padres en la educación de sus hijos se refleja positivamente en los estudios ya que facilita la autonomía mediante el ofrecimiento de opciones, reducción de culpas y la adopción de una perspectiva empática.

Es importante recalcar que Vansteenkiste (2005: 479) aclara que la teoría de la auto-determinación no define a la autonomía en términos de independencia, sino de una necesidad psicológica y una satisfacción importante para el desarrollo óptimo de los individuos. Entonces, refleja la autorregulación de las acciones en un nivel intrapersonal, y no una preferencia cognitiva o un valor interpersonal que trabaja en función del contexto cultural. Para terminar con el tema de la autonomía, Vansteenkiste (2005: 480) comenta que el concepto de autonomía, viéndolo bajo el lente de la teoría de la auto-determinación resultaría revitalizante antes que paralizador para las poblaciones del este (Asia) pues implica el bienestar y el aprendizaje óptimo, tal como sucede en las poblaciones del Occidente.

Watkins y Biggs (2002a: 3) hacen referencia a su libro titulado *The Chinese Learner* (1996) en el que hacían notar que muchos de los principios de la psicología educativa

occidental no parecían encajar fácilmente con el aprendiz chino, por lo tanto, es común que los occidentales hagan malinterpretaciones. Dichas concepciones erróneas dan paso a lo que Watkins y Biggs (2002a) denominan la **paradoja del aprendiz chino**, la misma que está compuesta por dos aspectos:

1. Los estudiantes de China, Hong Kong, Taiwan, Singapur, Corea y Japón, quienes tienen herencia Confucionista reciben su instrucción educativa en clases grandes, con métodos expositivos, evaluaciones estrictas y en un ambiente de clase arduo; en condiciones que, según los estándares occidentales, no serían apropiadas. Pese a esto, dichos estudiantes son capaces de igualar a los occidentales en ciencias y matemáticas. De esta manera, los estudiantes chinos tienen un enfoque de aprendizaje orientado al significado.
2. Esta paradoja contempla además una relación entre la memorización y la comprensión. Se percibe a los estudiantes con legado Confucionista como estudiantes pasivos, sin embargo muestran altos niveles de comprensión (Watkins y Biggs, 2002a: 3)

Watkins y Biggs (2002a: 3) hacen referencia a su libro titulado *The Chinese Learner* (1996) en el que hacían notar que muchos de los principios de la psicología educativa occidental no parecían encajar fácilmente con el aprendiz chino, por lo tanto, es común que los occidentales hagan malinterpretaciones. Dichas concepciones erróneas dan paso a lo que Watkins y Biggs (2002a) denominan la **paradoja del aprendiz chino**, la misma que está compuesta por dos aspectos:

1. Los estudiantes de China, Hong Kong, Taiwan, Singapur, Corea y Japón, quienes tienen herencia Confucionista reciben su instrucción educativa en clases grandes, con métodos expositivos, evaluaciones estrictas y en un ambiente de clase arduo; en condiciones que, según los estándares occidentales, no serían apropiadas. Pese a esto, dichos estudiantes son capaces de igualar a los occidentales en ciencias y matemáticas. De esta manera, los estudiantes chinos tienen un enfoque de aprendizaje orientado al significado.
2. Esta paradoja contempla además una relación entre la memorización y la comprensión. Se percibe a los estudiantes con legado Confucionista como estudiantes pasivos, sin embargo muestran altos niveles de comprensión (Watkins y Biggs, 2002a: 3).

Watkins y Biggs (2002a: 5-8) hacen un recuento para describir las tendencias generales en China y las relacionan con el aprendizaje académico en seis categorías:

1. *Memorización y entendimiento*

Aquí se hace presente una vez más la paradoja del aprendiz chino. Por un lado, memorizar sin comprender no conduce a buenos resultados de aprendizaje y como los

aprendices chinos supuestamente siguen este esquema, deberían tener un desempeño académico malo; en realidad no es así. Watkins y Biggs (2002a: 5) citan dos instancias que contradecirían la premisa inicial del mal desempeño de los estudiantes: citan a Beaton et al., (1996a, 1996b), Stevenson & Stigler (1992) con estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); también nombran a Stevenson & Lee (1996) con información sobre aprendices chinos en universidades occidentales.

Watkins y Biggs (2002a) se refieren a su libro anterior *The Chinese Learner* para indicar que las investigaciones apuntan a que los profesores occidentales conciben a los aprendices chinos como estudiantes que aprenden de memoria sin comprender. Esto parece ocurrir debido a las diferencias culturales y la percepción de memorización y la comprensión. Los aprendices chinos frecuentemente utilizan la repetición para asegurar la retención y para mejorar su comprensión. Tanto los profesores como los estudiantes no ven una separación entre la memorización y la comprensión pues las consideran como procesos interrelacionados y son complementarios según Biggs (1996), Kember (1996), Marton, Tse & Dall'Alba (1996); Marton, Watkins & Tang (1997), Watkins (1996a), en Watkins y Biggs (2002a).

Así, para terminar esta sección, Watkins y Biggs (2002a: 6) llegan a la conclusión de que para llegar a la comprensión, se atraviesan diferentes procesos: para los occidentales el entendimiento llega de repente mientras que para los chinos, el entendimiento llega después de un largo proceso que requiere de un gran esfuerzo mental.

2. *Esfuerzo vs. Habilidad*

En concordancia con lo expuesto en el párrafo anterior, Salili (1996) mencionado en Watkins y Biggs (2002a: 6), los estudiantes chinos atribuyen el éxito académico al esfuerzo en un 100%, mientras que los estudiantes occidentales lo atribuyen tanto al esfuerzo como a la habilidad. Debido a esto, Watkins y Biggs (2002a: 6) encuentran sentido a que los aprendices chinos dediquen tanto trabajo y esfuerzo a sus estudios académicos a través de un proceso lento, pero lleno de dedicación. Además, indican que los chinos consideran a la inteligencia como algo que se va adquiriendo a través del esfuerzo y no como un atributo innato.

3. *Motivación intrínseca vs. Motivación extrínseca*

Los tipos de motivación de esta dicotomía son excluyentes de acuerdo al mundo occidental, siendo la más deseada la motivación intrínseca. Según Biggs & Watkins (1996: 273) en Watkins y Biggs (2002a: 7), los estudiantes chinos utilizan estrategias

que son activadas por varios tipos de motivaciones que incluyen la *ambición personal*, *la imagen familiar*, *apoyo de los compañeros*, *recompensa* y *posiblemente también interés*.

4. *Patrones generales de la socialización*

De acuerdo con Hess & Azuma (1991: 7), en Watkins y Biggs (2002a: 7), dentro de la cultura Confucionista existen *disposiciones internas que alimenta un sentido de diligencia y receptividad*. Entonces, Watkins y Biggs (2002a) aseguran que los niños, antes de llegar a la escuela, son criados para ser respetuosos y seguir las normas del grupo. Mientras que en el occidente, estas normas empiezan a conocerse en la escuela.

5. *Motivación para conseguir objetivos: ego vs. social*

Por un lado, la sociedad occidental es muy individualista y apunta al enriquecimiento del ego, y competición individual, en la que ganar es un premio propio, según Atkinson (1964) en Watkins y Biggs (2002a: 8). Por otro lado, en la sociedad oriental este tema se trata desde un punto de vista colectivo que incluye a otras personas, la familia, colegas y también la sociedad en general. Según Ho (1993) y Salili (1996) en Watkins y Biggs (2002a: 8) en Hong Kong la consecución de objetivos, además de incluir a la familia y la ambición personal; y si acaso ocurre una falla, existen repercusiones en cuanto a la imagen de la familia.

6. *Orientación colectiva vs. Orientación individual*

La orientación del mundo del este de Asia se canaliza en el colectivismo. Entre otras características, en Hong Kong prefieren un ambiente de trabajo colaborativo que es visto como una estrategia de aprendizaje profunda, según Chan & Watkins (1994) en Watkins y Biggs (2002a: 8).

Con respecto al **confucionismo**, Clark y Gieve (2006: 55) hacen una aclaración; no sólo expresan que el aprendiz chino es fruto del legado histórico, sino que también pertenece a una sociedad cambiante y en desarrollo. A pesar de que los aprendices chinos han sido clasificados dentro de una tradición educativa confucionista, acota que la forma en la que ha sido descrito el confucionismo actual es totalmente diferente a los preceptos de Confucio. Clark y Gieve (2006) citan a Lee (1996) para describir la tradición confucionista en la que se incita al pensamiento y la reflexión, un proceso de estudio extenso, investigación cuidadosa, reflexión a fondo, discernimiento con claridad y la práctica a conciencia.

There is no lack of stress on the significance of reflective thinking in the Confucian tradition. Confucius's conception of learning was indeed a process of 'studying extensively, inquiring carefully, pondering thoroughly, sifting clearly, and practicing earnestly' (Lee, 1996: 35 apud Clark y Gieve., 2006: 58).

Clark y Gieve. (2006) citan a McGuire (1997) para indicar que los preceptos que originalmente se plantean con respecto al confucionismo en el párrafo anterior, se ha convertido en una interpretación errónea que se resume en una supuesta *tradicón cultural confucionista*. En términos de McGuire, las palabras del profesor eran verdades que los estudiantes aprendían a través de la repetición y memorización, y además esas verdades no se cuestionarían jamás. Entonces, los alumnos se caracterizan por su docilidad, pasividad y conformidad.

[In the Confucian tradition] the teacher's words were always truths and truths were to be parroted and memorized and not to be questioned.

Docility, passivity and conformity were what such education demanded of its pupils. . . (McGuire, 1997: 11 apud Clark y Gieve, 2006: 58).

Para darle una utilidad aplicable en el aula, Jin y Cortazzi (2006: 19) se podría hacer una referencia a la herencia Confucionista para que los estudiantes chinos puedan comprender que esta forma de aprendizaje no es tan lejana a su cultura, sino que es cercana a su tradición. De esta forma, se puede lograr un aspecto crucial en un aula occidental, lograr el desarrollo de la reflexión crítica y el hacer preguntas en clase.

Watkins y Biggs (2002a) más allá del análisis del aprendiz chino, presentan una perspectiva más completa del **panorama educativo** que parte de las ideas que el profesor tiene sobre el aprendizaje, que a su vez influye en sus concepciones de enseñanza y determinan el tipo de aproximación a la enseñanza, y estos pasos luego influirían en los estudiantes: en sus concepciones y aproximaciones al aprendizaje para luego llegar a un resultado consecuente con los pasos anteriores.

Los resultados de la investigación apuntan a que existen resultados positivos del aprendizaje en las aulas chinas, en contraposición con los investigadores occidentales quienes tildaban este método como poco efectivo.

Watkins y Biggs (2002b: 278) hablan de un 'pedagogical flow', un equilibrio pedagógico que está relacionado estrechamente con el sistema, la escuela, la comunidad, la cultura, el tamaño de la clase, el método de enseñanza; elementos que interactúan entre sí y no funcionarían igual si alguno de estos elementos falta. Para complementar este punto, Watkins y Biggs (2002b: 278) mencionan un estudio de Stigler & Hiebert (1999) quienes hicieron un estudio comparativo del 'pedagogical flow' equilibrio en Japón, Estados Unidos y

Alemania. Encontraron que cada uno tiene su identidad propia y que presenta variaciones en cuanto a enfoques y mecanismos dentro del aula. Hacen notar también un aspecto sobresaliente de los profesores japoneses; sus creencias sobre la enseñanza efectiva los lleva a explorar continuamente la manera de mejorar los resultados de su enseñanza. Por lo tanto, se llevan a cabo grupos de investigación continuos clase por clase en pos de su mecanismo denominado *kounaikenshuu*, para mejorar la calidad. Entonces, los profesores reflexionan continuamente, lo que afecta positivamente a sus estudiantes. (Watkins y Biggs (2002b: 278).

En China continental, los profesores tienen una carga ligera de asignaturas para poder preparar las clases con tiempo. La estructura de las clases se caracteriza por una secuenciación y temporalización perfecta y el uso de tácticas (Watkins y Biggs (2002b: 279). Los profesores dan clases de demostración para que sus colegas puedan aprender estrategias efectivas de aprendizaje. Esto sucede en la China continental, no así en Hong Kong (Watkins y Biggs (2002b: 279). Gao y Watkins (2002) nombrados en (Watkins y Biggs (2002b: 281) indican que el rol de los profesores en Hong Kong es cultivar un desarrollo cognitivo además de una formación positiva hacia la sociedad y un comportamiento responsable, pues consideran que su labor se aplica en el ámbito académico y se extiende al ámbito social en general.

Aunque el ambiente de clase en China parezca estar teñido de autoritarismo, en realidad no es así; más bien se caracterizan por estar centrados en el alumno y frecuentemente todos están resolviendo algún ejercicio colectivamente, lo que les lleva a un proceso de pensamiento de alto nivel cognitivo según Biggs (1994) en Clark y Gieve (2006: 62).

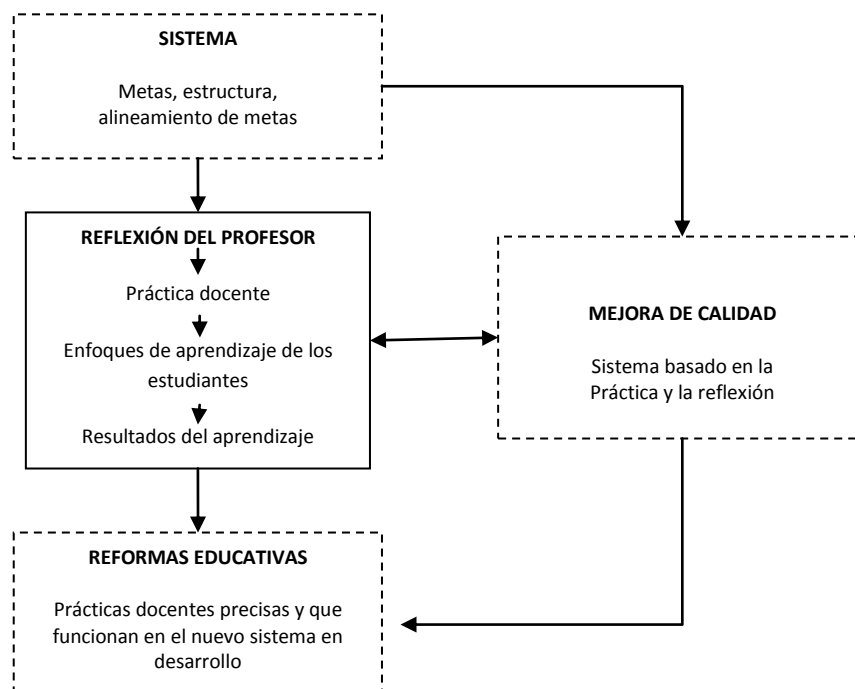
La **relación entre el profesor y sus alumnos** está llena de calidez y se espera un alto nivel de respeto y responsabilidad mutua según Chan (1999: 300, 302) en Clark y Gieve (2006: 62). Clark y Gieve (2006: 62) indica que puede ser que cuando los estudiantes chinos no encuentran el mismo nivel de calidez, respeto y responsabilidad al mismo nivel que en China, su nivel de interacción cambia, haciendo que esto sea considerado con un nivel bajo de interacción de acuerdo a los estándares occidentales. Con lo expuesto hasta este punto sobre los profesores y su enseñanza, Watkins y Biggs (2002b: 290) buscan aclarar que, a pesar de que el aprendizaje en China se tilda como educación centrada en el profesor y orientada al contenido, los estudios realizados sobre el tema muestran que los profesores en china pueden ser situacionales y enfáticos, por lo que hacen de su enseñanza un proceso de aprendizaje con miras a resultados morales y afectivos. Jin y Cortazzi (2006) corroboran este panorama:

In the central relation between teacher and student, the teacher is often regarded as an authoritative parent to whom respect and obedience are due, but this classic image of the relationship of filiality overlooks the reciprocity of caring, concern and cherishing which also characterizes it in Chinese tradition. (Jin y Cortazzi, 2006: 12)

En palabras de Watkins y Biggs (2002b: 293), se puede apreciar que los resultados óptimos en la enseñanza parten del pensamiento del profesorado, el mismo que puede llevar a prácticas educativas que maximicen los resultados del aprendizaje. Por lo tanto, deben apuntar a desarrollar mecanismos que sirvan a la mejora de su trabajo. Para ello es necesario administrar una manera con la que los profesores se involucren en este proceso y así pulir técnicas y procedimientos de enseñanza y evaluación.

A continuación incluimos un cuadro sobre los **componentes esenciales en un sistema educativo reformado**. Watkins y Biggs (2002b) mencionan que el eje del cuadro es el rectángulo con líneas seguidas en el que se refleja el pensamiento del profesor. Los recuadros con líneas entrecortadas representan el contexto que rodea al primero y se trata de: el sistema, la mejora de la calidad y las reformas educativas.

Figura 3: Algunos componentes esenciales en un sistema educativo reformado. (Watkins y Biggs, 2002b: 293). [Traducción al español realizada por la autora de este plan de acción. Versión original en inglés: *Some essential components in a reformed educational system*]



Clark y Gieve (2006: 57) rechazan el hecho de hacer generalizaciones sobre el aprendizaje chino sin hacer ninguna diferenciación entre los aprendientes continentales, Hong

Kong, Taiwan y la población china que se encuentra en el occidente. Comentan que la descripción de los aprendices chinos se debe a un legado cultural basado en el confucionismo. Indica que sin embargo, otros aspectos como el cambio cultural relacionado con cambios sociales, políticos y económicos en las últimas décadas no han sido discutidos ampliamente.

Pavlenko y Lantolf (2000: 133-155) en Clark y Gieve (2006: 67) indican que existen evidencias de que los estudiantes de lenguas pierden y reconstruyen su identidad en una segunda lengua. En primer lugar, indican que hay una etapa de pérdida inicial que incluye una pérdida de la identidad lingüística, la voz interior y la primera lengua. Luego se verá hasta qué punto los aprendices desarrollarán su manejo y conocimientos que solamente pueden expresarse en su segundo idioma.

Clark y Gieve (2006: 67) hablan que la expresión escrita es una alternativa favorable, que se puede usar en clase (small culture), para saber cómo se posicionan los estudiantes en el texto y qué recursos utilizan. De esta manera podrían expresarse también sin tener que insistir siempre en la participación oral.

Tsui (1996) en Clark y Gieve (2006: 68) aseguran que el cúmulo de fallos cometidos por haber tomado cosas por sentado erróneamente resulta en la pérdida de la confianza para hablar el idioma, la misma que se manifiesta en silencio, respuestas monosilábicas o habla con voz baja. Sin embargo, Clark y Gieve (2006: 68) sugieren que este mismo aprendiz podría hablar normalmente con compañeros que hablen su propio idioma materno con él/ella.

Después de tratar el tema del aprendiz chino, damos paso a un aspecto interesante sobre un manual utilizado en china para examinar el material con el que trabajan en China a través del trabajo de Sánchez (2008).

Sánchez (2008: 103-104) dedica una sección al análisis del **manual Español Moderno** como medidor de las competencias que se ejercitan por parte de los aprendices chinos. En los niveles iniciales dan importancia a la pronunciación y un personaje (estudiante de español avanzado) da consejos de aplicar las reglas en conversaciones y no aprenderlas de memoria. Además, les invita a practicar mucho. Este personaje también les sugería no aprender listas de vocabularios, sino que las aprendieran dentro de oraciones bien hechas. Para terminar recomienda no usar demasiado el diccionario sino que trataran de comprender el significado por contexto. A pesar de que estas indicaciones son muy importantes, el libro no contiene indicaciones sobre cómo practicar y aplicar lo que se sugiere en una conversación. El desarrollo de estrategias de aprendizaje pasa por alto, porque se supone que el estudiante debe saber cómo hacerlo. Sánchez (2008: 104) comenta que aquel manual no considera las necesidades comunicativas del aprendiente

para las cuales estaría preparándose a pesar de su buen contenido fonético, gramatical y léxico.

Una vez expuesto el tema de las estrategias de aprendizaje y el aprendiz chino, nos enfocamos en nuestro grupo meta, los estudiantes chinos del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija. A continuación presentamos el análisis del cuestionario de estrategias de aprendizaje.

2.1.4.4. Análisis del cuestionario de estrategias de aprendizaje

Según Sánchez (2009) el *cuestionario de estrategias de aprendizaje* de Oxford ha sido utilizado por muchos investigadores, incluso él mismo lo ha aplicado para hacer sus investigaciones. Para la interpretación del cuestionario de estrategias de aprendizaje consideramos adecuado adoptar el método de Sánchez (2009) debido a que realiza un análisis de tendencias de uso; añadiendo por nuestra parte una categoría de término medio en frecuencia de uso para tener más detalles. El grupo meta al que se aplicó este cuestionario es el mismo que se describe en la sección de análisis de necesidades de aprendizaje y comunicación (que se verá más adelante). Se trata de 14 estudiantes chinos que habían entrado al CEHI desde el nivel Principiante y que al momento de hacer este cuestionario se encontraban cursando el nivel B y C en el CEHI durante el mes de julio de 2009.

En el presente trabajo, hemos elaborado un cuestionario basado en el cuestionario de Oxford (1990), que se encuentra en el apéndice C (SILL) "Strategy Inventory for Language Learning" traducido al español por la autora de este plan de acción. Por cuestión de disposición de tiempo de los alumnos, ha sido necesario acortar el cuestionario y la selección de ciertas preguntas para cada sección. Por lo tanto, de las 50 preguntas originales, hemos incluido sólo 33. Debido a la diferencia en el número de preguntas de cada sección, consideramos poco conveniente hacer una comparación entre tipos de estrategias usadas, pero sí el análisis de cada uno de los tipos de estrategias. Es importante recalcar que algunas de las preguntas originales han sido levemente modificadas para relacionarlas al aprendizaje del "español".

Cabe mencionar algunos aspectos sobre la metodología de aplicación de este cuestionario. Se llevó a cabo en un aula con ayuda de un proyector que facilitaría la explicación grupal de las instrucciones y de cada uno de los ítems. El cuestionario fue diseñado y aplicado a los estudiantes en español a pesar de que unos días más tarde se tendría la traducción al chino, versión que ponemos a disposición para ser aplicada en otras ocasiones.

Para conocer la forma en la que hemos procesado este cuestionario, vamos a analizar cada tipo de estrategia y presentaremos una tabla con el siguiente código de colores:

- Color **violeta**: estrategias más utilizadas
- Color **lila**: estrategias más o menos utilizadas
- Color **verde**: estrategias menos utilizadas
- Color negro: estrategias con opiniones muy divididas

Estrategias de memoria

Existe una predilección de mucho más de la mitad de los alumnos y se trata de la estrategia de *revisar lo aprendido en clase (ítem 5)*. Es interesante notar que un poco menos de la mitad de los alumnos aplican algunas veces la estrategia de *usar el vocabulario nuevo dentro de una oración para comprender su significado (ítem 2)*.

Las estrategias más marcadas con *poco uso* son: *relacionar una palabra con una imagen o dibujo y aquella de usar rimas para aprender léxico (ítems 3-4)*. Es sorprendente encontrar este resultado, ya que se esperaría una cierta competencia ideográfica por parte de los alumnos. Por otro lado, podría ser que simplemente no comparten los mismos referentes culturales y la asociación de palabras con gráficos no calza en su esquema. En cuanto al uso de rimas, está claro que es difícil encontrar similitudes entre el chino y el español.

Existe una estrategia que contiene opiniones divididas, la de *relacionar conocimientos previos con lo nuevo que aprenden*. Podría ser que aquellos que han tenido un acercamiento pronunciado (por estar en colegios privados) el idioma inglés tengan más referentes del mundo occidental y por eso, algunos usen este idioma y lo que han aprendido con él como un puente entre las culturas.

A continuación presentamos un cuadro informativo:

Cuadro 14: Estrategias de memoria utilizadas por el grupo analizado. (Elaboración propia)

Estrategias de memoria		Número de estudiantes que han marcado las casillas				
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Relaciono lo que sé con cosas nuevas que aprendo en español.	0	5	2	2	5
2	Uso palabras nuevas en español dentro de una oración para recordar mejor su significado.	1	2	6	4	1
3	Relaciono el sonido de una palabra nueva en español con una imagen o dibujo para recordarla mejor.	0	8	2	1	3
4	Uso rimas para recordar palabras nuevas en español.	9	2	2	1	0
5	Reviso frecuentemente lo que he aprendido en las clases de español	0	1	0	9	4
Total de marcas en las casillas		10	18	12	17	13

Estrategias cognitivas

Con cifras altas, la mitad y más de la mitad de los alumnos, han elegido las estrategias de *decir/escribir varias veces las palabras nuevas y practicar los sonidos del español* (ítems 6 y 8). Esta práctica coincide con los rasgos de uso de estrategias de repetición que se encuentran en su patrón de estudios en China. También es interesante anotar que por lo menos, algunas veces utilizan las estrategias de conversar con hablantes nativos, comenzar conversaciones en español y tratar de encontrar patrones en la lengua española (ítems 7, 9 y 13). Esto se puede deber a que los estudiantes tienen más oportunidades de aplicar las estrategias por estar en España y por tener cierta exposición a ese tipo de aprendizaje.

Las estrategias que utilizan pocas veces son las de *ver televisión/cine en español y hacer una lectura rápida antes de leer detenidamente* (ítems 10 y 11). Se podría pensar que al estar en España, los estudiantes podrían estar aplicando la estrategia de acceder a medios de comunicación para estar expuestos al español, desafortunadamente esto no

ocurre así. Además, el hecho de que lean un texto poco a poco en lugar de tener primero una idea global podría responder a su tradición educativa de ser minuciosos.

Existen opiniones divididas en cuanto al uso de las estrategias de *relacionar palabras del chino con las del español y sobre la traducción* (ítems 12 y 14). Esperábamos que usaran con mucha frecuencia la técnica de la traducción, debido a que en China es muy común el uso de esta estrategia mas no ha ocurrido eso.

A continuación presentamos un cuadro informativo:

Cuadro 15: Estrategias cognitivas utilizadas por el grupo analizado. (Elaboración propia)

Estrategias cognitivas		Número de estudiantes que han marcado las casillas				
		Nunca	Pocas Veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
6	Digo o escribo muchas veces las palabras nuevas en español.	0	1	4	7	2
7	Trato de hablar con hablantes nativos de español.	0	4	7	2	1
8	Practico los sonidos del español.	1	2	0	8	3
9	Comienzo conversaciones en español.	1	2	7	2	2
10	Veo programas de televisión o voy al cine en español.	4	6	2	2	0
11	Primero hago una lectura rápida (de un texto corto) y luego regreso para leer detenidamente.	3	6	3	2	0
12	Busco palabras en chino que son similares a palabras nuevas en español.	5	4	2	3	0
13	Trato de encontrar patrones en español.	1	3	6	4	0
14	Intento no traducir palabra por palabra.	2	4	2	4	2
Total de marcas en las casillas		17	32	33	34	10

Estrategias de compensación

Las estrategias más usadas dentro de esta clasificación son: *adivinar el significado de las palabras que no comprenden, usar gestos en la conversación y leer sin buscar todas las palabras en el diccionario* (ítems 15, 16 y 18). La aplicación de la primera estrategia de adivinanza es un buen indicio de que de alguna forma están buscando pistas en el contexto

para ser capaces de conocer el significado de palabras desconocidas. Además, para romper el estereotipo de que los chinos no son expresivos, podemos constatar que ellos se sirven de esta estrategia para hacerse comprender. El poco uso del diccionario mientras leen un texto, podría ser indicio de varios aspectos: que se ayudan del contexto, que se exponen solamente a lecturas graduadas para su nivel, que sólo leen los textos de su manual, o que ya han desarrollado una buena competencia léxica.

En cierta medida, también utilizan la estrategia de *adivinar lo que la persona quiere decir* (ítem 19), en concordancia con adivinar el significado de las palabras desconocidas. La estrategia de compensación menos usada es la de *inventar palabras en español si no conocen la palabra correcta en español* (ítem 17). Puede deberse a que no están acostumbrados a expresarse con palabras incorrectas por miedo al error de perder su imagen. Además, para ser creativo con la lengua es necesario tener cierto control sobre ella.

A continuación presentamos un cuadro informativo:

Cuadro 16: Estrategias de compensación utilizadas por el grupo analizado. (Elaboración propia)

Estrategias de compensación	Número de estudiantes que han marcado las casillas				
	Nunca	Pocas Veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
15 Para comprender palabras desconocidas en español trato de adivinar el significado.	1	2	5	6	0
16 Uso gestos cuando no recuerdo una palabra en una conversación en español	2	1	1	2	8
17 Invento nuevas palabras si no conozco las palabras correctas en español.	3	6	5	0	0
18 Leo en español sin buscar todas las palabras en el diccionario.	1	1	2	3	7
19 Trato de adivinar lo que la otra persona va a decir en español.	0	1	6	3	4
Total de marcas en las casillas	7	11	19	14	19

Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas que más se han usado son las de *notar sus propios errores para mejorar y el poner atención cuando alguien habla en español* (ítems 20-21). Esto concuerda con su concepción el error, si ellos lo identifican no quieren volver a cometerlos, por eso están muy conscientes y quieren corregirse. Además, es natural que al

existir una diferencia tan marcada entre el español y el chino, deben poner mucha atención para comprender la lengua meta.

Aplican algunas veces las estrategias de *conocer cómo aprender mejor español y pensar en el progreso que han hecho en la lengua meta (ítems 22 y 24)*. Es interesante que tengan en cuenta estos aspectos sin tener abiertamente una autoevaluación de tipo occidental. Sin embargo, es posible que ellos lo hagan en sus casas y que manejen esta información en su conciencia para medir sus logros en términos de los productos alcanzados. Además, podría ser fruto de la influencia de la metodología con la que han aprendido inglés.

Existen también opiniones divididas con respecto a hacer un horario para estudiar español pero tiende a no ser muy usada.

A continuación presentamos un cuadro informativo:

Cuadro 17: Estrategias metacognitivas utilizadas por el grupo analizado. (Elaboración propia)

Estrategias metacognitivas		Número de estudiantes que han marcado las casillas				
		Nunca	Pocas Veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
20	Noto mis errores en español y uso esa información para ayudarme a mejorar.	0	1	4	6	3
21	Pongo atención cuando alguien habla español.	0	1	1	9	3
22	Trato de saber cómo aprender mejor español.	2	1	7	2	2
23	Hago un horario para estudiar español.	3	5	4	1	1
24	Pienso en el progreso que he hecho en español.	4	3	6	1	0
Total de marcas en las casillas		9	11	22	19	9

Estrategias afectivas

La estrategia afectiva más usada es aquella de *hablar español aunque tenga miedo de cometer errores* (ítem 26). Esto puede ser el resultado de estar en inmersión lingüística en el que deben hablar esta lengua para desenvolverse en el día a día.

A pesar de ser estrategias que son usadas algunas veces, es interesante notar que tratan de *relajarse cuando tienen miedo de hablar en español y hablan sobre cómo se sienten al aprender español con otras personas* (ítems 25 y 28).

Por otro lado, existe una opinión dividida con respecto a *notar que se ponen nerviosos cuando estudian o usan español* (ítem 27). Esto se podría explicar de acuerdo a la personalidad de cada persona.

A continuación presentamos un cuadro informativo:

Cuadro 18: Estrategias afectivas utilizadas por el grupo analizado. (Elaboración propia)

Estrategias afectivas		Número de estudiantes que han marcado las casillas				
		Nunca	Pocas Veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
25	Trato de relajarme cuando tengo miedo de hablar en español.	2	2	7	3	0
26	Hablo en español aun cuando tengo miedo de cometer un error.	0	1	4	7	2
27	Noto que me pongo tenso o nervioso cuando estudio o uso el español.	1	3	3	5	2
28	Hablo con otras personas sobre cómo me siento al aprender español.	1	2	7	2	2
Total de marcas en las casillas		4	8	21	17	6

Estrategias sociales

Las estrategias sociales más aplicadas son las de *pedir a la persona que hable despacio o que repita lo que ha dicho y hacer preguntas en español* (ítems 29 y 32). Estas estrategias son muy útiles para su relación social en España. Sin embargo, no existe constancia si estas estrategias se aplican en clase o fuera de ella. Aunque sea aplicada algunas veces, la estrategia de aprender sobre la cultura de España (ítem 33) es muy positiva para la comprensión del entorno que les rodea.

Existen opiniones divididas sobre la estrategia de pedir a los hablantes nativos que les corrijan y practicar español con otros estudiantes (ítems 30, 31). Esta pregunta puede ser complementada con la información obtenida del análisis de necesidades que se encuentra más adelante.

A continuación presentamos un cuadro informativo:

Cuadro 19: Estrategias sociales utilizadas por el grupo analizado. (Elaboración propia)

		Número de estudiantes que han marcado las casillas				
		Nunca	Pocas Veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
29	Si no comprendo algo en español, pido a la persona que hable más despacio o que repita lo que ha dicho	0	1	2	6	5
30	Pido a los hablantes nativos de español que me corrijan cuando hablo.	1	3	4	5	1
31	Practico mi español con otros estudiantes	1	3	5	4	1
32	Hago preguntas en español.	0	0	5	7	2
33	Trato de aprender sobre la cultura de España.	0	3	6	4	1
Total de marcas en las casillas		2	10	22	26	10

A manera de resumen presentamos las siguientes tablas con las estrategias que más se han utilizado y las que menos se han empleado a continuación:

Estrategias de aprendizaje más utilizadas

Cuadro 20: Estrategias de aprendizaje más utilizadas por el grupo analizado

Tipo de estrategias	Estrategias
<i>Estrategias de memoria:</i>	Revisar frecuentemente lo que han aprendido en las clases de español.
<i>Estrategias cognitivas</i>	Decir o escribir muchas veces las palabras nuevas en español. Practicar los sonidos del español.
<i>Estrategias de compensación</i>	Para comprender palabras desconocidas en español tratar de adivinar el significado. Usar gestos cuando no recuerdan una palabra en una conversación en español Leer en español sin buscar todas las palabras en el diccionario.
<i>Estrategias metacognitivas</i>	Notar sus errores en español y usar esa información para mejorar. Poner atención cuando alguien habla español.
<i>Estrategias afectivas</i>	Hablar en español aun cuando tienen miedo de cometer un error.
<i>Estrategias sociales</i>	Si no comprenden algo en español, piden a la persona que hable más despacio o que repita lo que ha dicho Hacer preguntas en español.

Estrategias de aprendizaje menos utilizadas

Cuadro 21: Estrategias de aprendizaje menos utilizadas por el grupo analizado

Tipo de estrategias	Estrategias
<i>Estrategias de memoria</i>	Relaciono el sonido de una palabra nueva en español con una imagen o dibujo para recordarla mejor. Uso rimas para recordar palabras nuevas en español.
<i>Estrategias cognitivas</i>	Veo programas de televisión o voy al cine en español. Primero hago una lectura rápida (de un texto corto) y luego regreso para leer detenidamente.
<i>Estrategias de compensación</i>	Invento nuevas palabras si no conozco las palabras correctas en español.
<i>Estrategias metacognitivas</i>	Se usa este tipo de estrategias por lo menos algunas veces.
<i>Estrategias afectivas</i>	Se usa este tipo de estrategias por lo menos algunas veces.
<i>Estrategias sociales</i>	Se usa este tipo de estrategias por lo menos algunas veces.

Conclusiones del análisis de las estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de memoria, se puede notar que la tendencia indica su poco uso. Hecho que coincide con lo descrito por Sánchez (2009), quien anota que dos investigadores demuestran que las estrategias de memoria descritas por Oxford no se amoldaban correctamente al contexto chino y que por eso, los cuestionarios aplicados con dichas preguntas no revelaban los datos verídicos sobre la situación de los estudiantes en China.

Lamentablemente, el cuestionario aplicado al grupo meta fue diseñado y llevado a cabo antes de conocer el artículo de Sánchez (2009); de haber sabido antes este detalle, habríamos modificado dicha sección de estrategias de memoria con las preguntas propuestas por los investigadores y por Sánchez (2009). La versión en español del cuestionario de estrategias de aprendizaje que se aplicó a los estudiantes chinos para este plan de acción está disponible en la sección de anexos de este trabajo. Por cuestión de tiempo, no se pudo utilizar una versión en chino de este cuestionario con el grupo encuestado. Sin embargo, ponemos a disposición de los grupos posteriores el *cuestionario de estrategias de aprendizaje* con la modificación de las preguntas 3 y 4 sobre estrategias de memoria para adaptarlas a los estudiantes chinos siguiendo las recomendaciones de

Sánchez (2009). En la sección de anexos presentamos este cuestionario tanto en español como en chino.

Volviendo al análisis, pese a lo descrito anteriormente, existe un dato que apunta al uso de una estrategia de memoria específica. Con un puntaje similar al de poco uso aparece la categoría de uso frecuente (muchas veces) pero representada únicamente por estrategia de *revisar frecuentemente lo aprendido en las clases*. Estrategia que coincide con las Estrategias activas de memoria en las culturas de herencia confucionista de Li Xiuping.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje más usadas se puede ver claramente que las que más resaltan son aquellas relacionadas con procesos de repetición, memorización y aquellos que son acordes con el sistema al que han estado expuestos como las estrategias de memoria, las cognitivas y metacognitivas que se ejemplifican en el cuadro de estrategias más usadas. Por otro lado, podría ser que las estrategias de compensación, afectivas y sociales que aparecen en el cuadro podrían dar ciertos indicios de su predisposición a la interacción con hablantes nativos de español y claro, denotan al mismo tiempo rasgos de su cultura que es colectiva.

Es interesante acotar que sus estrategias sociales en cuanto al español podrían referirse principalmente a su contacto con la profesora en clase. Pues en varios de los cuestionarios, se encontraron anotaciones en las que decían que no tenían amigos españoles o hispanohablantes y que por dicha razón no pueden practicar español fuera del ámbito académico.

Respecto a las estrategias de aprendizaje menos utilizadas podemos pensar que una de las razones fuertes para que esto ocurra es por la gran diferencia tipológica entre el español y el chino. Así se puede ver en el cuadro correspondiente las estrategias de memoria y compensación. En cambio, una de las estrategias cognitivas denota los mecanismos de lectura a los que ya están acostumbrados; ir de lo detallado a lo global. Sin embargo, otra estrategia cognitiva que supuestamente debería estar al alcance de los estudiantes en inmersión son los medios de comunicación a los que aparentemente no se exponen. Esto podría ser por la falta de accesibilidad a medios de comunicación e internet en sus pisos. Es reconfortante conocer que en cuanto a las estrategias afectivas y sociales, se ve que por lo menos las usan algunas veces. Por lo tanto, no se encuentran en la clasificación de poco usadas.

Aplicación de las estrategias

Al momento de aplicar las estrategias en un curso, es necesario tomar en cuenta cierta progresión. Las estrategias funcionan en cuatro pasos: planificación, ejecución, evaluación y corrección. Además, el uso de las mismas depende de cada persona, pues dependen de varios factores (Llorián, 2007: 83).

Para poner en práctica el desarrollo de las estrategias de aprendizaje Fernández (2004b: 426-227) recomienda: 1. Cambiar los papeles del alumno y del profesor, atribuyéndole al alumno un papel más activo y de responsabilidad por su aprendizaje. 2. Dedicar momentos específicos para reflexionar sobre para qué y cómo se aprende mejor mediante el reconocimiento de las propias estrategias de los estudiantes. Se puede realizar mediante cuestionarios, sugerencias, propuestas, puestas en común. 3. Integrar las estrategias en concordancia con objetivos y contenidos del programa. Recomienda que se aplique varias veces una estrategia para comprobar su rentabilidad. 4. Facilitar el acceso a fuentes de información. 5. Autoevaluar los procesos tanto como los resultados.

2.1.5. Programación de cursos de lenguas

Varios son los términos que se podrían utilizar para describir un programa dentro del ámbito de la educación. Para identificar el término con el que vamos a trabajar en este plan de acción recurrimos al Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes.

Programa es un término equivalente a **sílabo** (**syllabus** en el Reino Unido y **curriculum** en Estados Unidos). Consiste en un plan de trabajo para un curso concreto: descripción de los objetivos, selección y secuenciación de los contenidos y de las actividades, especificación de la metodología y forma de evaluación. Traslada la filosofía del currículo a un plan detallado de enseñanza que variará en función de las características de los aprendientes y de la situación de enseñanza-aprendizaje (Centro Virtual Cervantes)⁴

Por otro lado, este diccionario equipara el término 'programación' con el término 'planificación de clases'. Para no tener problemas en la terminología nos decantaremos por el término *programa* definido en el párrafo anterior y lo equipararemos con otras fuentes de información manteniendo la coherencia. Para describir el proceso de planificación de un programa, otras fuentes utilizan el término 'programación de cursos'. En este trabajo utilizaremos el término *planificación de cursos* para evitar confusiones. Partiendo de la

⁴ La definición del término *programa* se encuentra descrita en el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes. Para conocer la referencia, consultar la sección de referencias bibliográficas.

definición elegida, es un plan para un curso, que en este caso sería de Español como ELE de nivel A1 en el que participarán estudiantes chinos en contexto de inmersión en Madrid.

En vista de que el programa, producto de este plan de acción, tendrá aplicación en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija, hemos decidido basarnos en gran parte en el libro sobre planificación de cursos del equipo pedagógico Nebrija cuya autora es Moreno de los Ríos (1998).

Moreno de los Ríos (1998: 47-48) describe las fases que conforman la elaboración de una planificación de cursos según Yalden (1987). Seguidamente, presenta la propuesta que su equipo pedagógico ha creado y que parte de los preceptos de Yalden. Se compone de tres etapas: análisis de variables, definición de componentes de la programación y evaluación de la programación (Moreno de los Ríos, 1998: 49-77). A continuación presentamos el esquema general que seguiremos en la planificación del programa A1 para estudiantes chinos.

2.1.5.1. Primera etapa: Análisis de las variables

Esta fase incluye el análisis de las características de los estudiantes, sus necesidades y los factores externos que influyen en ellos. Esta etapa comprende las *variables del alumno*, las mismas que consideran sus características y necesidades de comunicación y de aprendizaje. También incluye *variables externas* que pueden ser institucionales y del profesorado Moreno de los Ríos (1998: 51-52).

Características de los estudiantes

Según Moreno de los Ríos (1998: 54-55), las características del estudiante se clasifican en: objetivas, subjetivas y psicológicas. Más adelante explica que las psicológicas no son tomadas en cuenta generalmente por el difícil acceso a esta información. Por lo tanto, incluimos la descripción de las dos primeras. Las *características objetivas* están conformadas por el nombre, la edad, la profesión, nacionalidad, residencia y lengua materna. Las *características subjetivas* están conformadas por los intereses y motivaciones de los estudiantes.

Necesidades de los estudiantes

En cuanto a las necesidades del estudiante, Moreno de los Ríos (1998: 58-59) incluye tres clasificaciones: 1) necesidades sentidas y percibidas. 2) necesidades objetivas y subjetivas. 3) necesidades de comunicación y de aprendizaje. Debido al enfoque de nuestro plan de acción, vamos a ahondar únicamente en el tema de la tercera clasificación. De

acuerdo a Porcher (1980) recogido en Richerich (1978) y a su vez por Moreno de los Ríos (1998: 62) las *necesidades de comunicación y aprendizaje* tienen tres aspectos a tomarse en cuenta. 1) El uso que le quiere dar a la lengua. 2) Aquello que el estudiante será capaz de hacer con el idioma. 3) El conjunto de normas para comunicarse en esta lengua.

Variables externas

Las *variables externas institucionales* abarcan: la lengua, cultura, condiciones del centro, sistema educativo, tipo de curso y el país en el que el estudiante recibe clases. Las *variables del profesorado* se definen en la preparación y el grado de dominio de la lengua y de la cultura que se va a enseñar (Moreno de los Ríos, 1998: 69-70).

2.1.5.2. Segunda etapa: Definición de componentes del programa

Según Moreno de los Ríos (1998: 74), los componentes de la programación son: definición de objetivos, contenidos y actividades (procedimientos de aula e instrumentos de evaluación continua).

Objetivos

Según Moreno de los Ríos (1998: 111-114), para establecer los objetivos, es importante considerar las variables internas y externas de los estudiantes, información de la que hemos hablado con anterioridad. Existen dos tipos de objetivos, los generales y los específicos. Los objetivos generales provienen del diseño curricular del centro mientras que *los específicos* tienen información más concreta de cómo se logran los objetivos generales y aparecen en el programa de curso. Los objetivos deben: estar planteados de forma clara y precisa en términos de capacidades, recoger destrezas lingüísticas, tomar en cuenta el contexto, también deben ser reales y alcanzables.

Contenidos

Moreno de los Ríos (1998: 121) indica que pese a que los enfoques comunicativos promulgan la determinación total de los contenidos a voluntad de los alumnos, su equipo pedagógico prefiere considerar contenidos en el programa, que serían como puntos de referencia a seguir. Su uso o modificación dependerán de la negociación de los estudiantes más adelante en el curso. En la misma línea de Widdowson (1990) mencionado en Moreno de los Ríos (1998: 212), es necesario seleccionar y secuenciar los contenidos. Más adelante se menciona que existen tres tipos de contenidos para los estudiantes: los conocidos, los semi-conocidos y los nuevos. Moreno de los Ríos (1998: 123) asegura que, dentro de la realización de una actividad, los contenidos conocidos constituyen la base y el soporte para

la actividad, los contenidos semi-conocidos aportan de cierta forma. Los contenidos nuevos deberán tener un tratamiento especial: serán introducidos, tratados e incorporados dentro de un contexto comunicativo.

Los criterios para definir los contenidos, además de ir acorde con los objetivos del programa, deberían ser ordenados de acuerdo con sus necesidades de supervivencia. Según Wilkins (1976) en Moreno de los Ríos (1998: 126), los contenidos deberían ser propuestos según su utilidad para el aprendiente. Moreno de los Ríos afirma y complementa esta propuesta de la siguiente manera: los contenidos deberían ser tratados de acuerdo a su utilidad definida en términos de uso y según su rentabilidad, la generalización del uso de los mismos. Moreno de los Ríos (1998: 129) también clasifica a los contenidos dentro de un enfoque comunicativo: funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales, los mismos que deben guardar relación unos con otros. A continuación presentamos el modelo que propone para tener una idea general.

Cuadro 22. Modelo de programación. (Moreno de los Ríos 1998: 152)

Objetivos		Contenidos				Actividades	
de aprendizaje	de comunicación	funcionales	gramaticales	léxicos	socioculturales	de aprendizaje	de comunicación

Como se puede observar, este modelo responde a características que denotan una programación comunicativa, que atenderá las necesidades de los alumnos usando un esquema horizontal. Ésta recoge los objetivos, contenidos y actividades. Servirá como herramienta de referencia y punto de partida para la negociación entre el profesor y el alumno (Moreno de los Ríos, 1998: 152). Es importante notar que este esquema está inspirado en un enfoque por tareas.

En cuanto a los contenidos, a esta clasificación se le podría añadir dos elementos que son acordes con el enfoque de competencias, el contenido de estrategias de aprendizaje y comunicación, y habilidades interculturales que se encuentra en la obra de Sanz y el Instituto Cervantes (2006).

La obra mencionada en el párrafo anterior se trata de un curso de lengua española para inmigrantes. Si bien es cierto, dicho libro tiene un grupo meta multilingüe, pluricultural, principiante absoluto; comparte con nuestro grupo meta de estudiantes universitarios chinos otras características como: ser adultos, alfabetizados, recién llegados, con la intención de interactuar con la sociedad hispanohablante y lo más importante, que no tienen una lengua materna de origen indoeuropeo que pueda servirles de nexo o puente hacia el aprendizaje de español. Es cierto que nuestro grupo meta tiene otros puntos a su favor como: venir de

un contexto académico, tener cierta instrucción del idioma inglés durante sus estudios del colegio y haber estudiado español hasta cierto punto, en la mayoría de los casos.

Volviendo a la obra de Sanz y el Instituto Cervantes (2006: 8-9) podemos apreciar una *planificación del programa según ámbitos* que podrían ser equivalentes al tema de cada unidad didáctica. Dichos ámbitos responden a la necesidad de aprender la lengua para fines sociales y laborales. En el caso de nuestro grupo meta, coincidiría con los fines sociales, ya que estarían aproximadamente un año en España para realizar sus estudios de español y algunos estudiantes, más años para realizar sus carreras universitarias.⁵

Es evidente que algunos de los ámbitos que se tratan en aquel programa para inmigrantes corresponden muchas veces a contenidos de un nivel superior al A1 determinado por el Plan Curricular del Instituto Cervantes, con el afán de proveer a los estudiantes herramientas funcionales sencillas para su supervivencia. Dado que nuestro grupo meta goza de más tiempo para cumplir con un programa académico dentro de un contexto de inmersión lingüística, consideramos que algunos de los ámbitos tratados en dicho manual para inmigrantes podrían ser referencias útiles para el desarrollo del programa previsto para este trabajo.

Sanz y el Instituto Cervantes (2006: 13) justifican la inclusión del contenido de estrategias de aprendizaje y comunicación dentro del programa. Explican que las personas utilizamos estrategias y técnicas en nuestra lengua materna, muchas veces de manera inconsciente para comunicarnos. Indican que cuando aprendemos una lengua extranjera no siempre usamos estas herramientas y sería provechoso conocer algunas estrategias en nuestro beneficio. Concretamente sostienen lo siguiente:

Hemos considerado importante incorporar las estrategias e integrarlas como una parte más de la programación, ya que en estos primeros niveles el estudiante puede necesitar más recursos para aprender mejor y paliar carencias lingüísticas (Sanz y el Instituto Cervantes, 2006: 14).

Un eficaz tratamiento de las estrategias para *aprender a aprender* influiría directamente en muchos campos del aprendizaje incluyendo el de las habilidades interculturales. Por lo tanto, queremos incluirlas de manera explícita en el cuadro del programa, como en el diseño del curso de inmigrantes para poner en relieve un aspecto importantísimo sobre todo en el estado de inmersión lingüística y que tiene repercusiones en el lado afectivo del aprendizaje.

Sanz y el Instituto Cervantes (2006: 14-15) comentan que más allá de la presencia de varias culturas en el aula (cosa que no sucede en nuestro grupo meta), la interculturalidad debe ser tratada en términos de usos de la lengua y comportamientos entre la cultura del

⁵ Para más información consultar la sección de Realización de plan de acción didáctica, Estructura del programa: Primera etapa: Análisis de las variables: *Características de los estudiantes*.

alumno y la de la cultura de acogida. El objetivo de esto radica en que se fomentaría en los estudiantes “el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desenvolverse en situaciones de contacto con la nueva realidad social” (Sanz y el Instituto Cervantes (2006: 14). Añaden que, además de tener conocimientos declarativos, podrán ser capaces de comparar y relacionar su cultura con la extranjera, hacer contacto con nativo hablantes, resolver malentendidos y actuar acorde con la situación comunicativa. Con esto en mente también proyectan fomentar el respeto a la diversidad en cuanto a las formas de pensar y de vivir de las demás personas para luego poder romper estereotipos y evitar actitudes negativas que luego repercutan en la comunicación entre las culturas.

Actividades

Según la clasificación de Moreno de los Ríos (1998) hace una descripción de actividades en términos de un enfoque por tareas, por lo que aquella información es irrelevante para nuestra caracterización de actividades dentro de nuestro programa por competencias.

De acuerdo al libro de Sanz y el Instituto Cervantes (2006), en lugar de presentar en la programación un *apartado de actividades*, utilizan una sección que incluye los tipos de textos, ya sean orales (diálogos, conversaciones, canciones, conversaciones, etc.) o escritos (anuncios, señales de supermercados, billetes, etiquetas, notas, recetas, etc.) con los que se van a trabajar.

2.1.5.3. Tercera etapa: Evaluación de la programación

La etapa de evaluación se compone de tres fases: al comienzo del curso, durante y al final del curso (Moreno de los Ríos, (1998: 77).

La evaluación inicial está destinada a conocer las necesidades concretas de los estudiantes. Según Moreno de los Ríos, (1998: 77-78) los objetivos del curso deben ser discutidos con los estudiantes y replantear la programación. Indica que en la Universidad Nebrija, este proceso ha sido positivo; pero los objetivos que se negocian son aquellos específicos o pedagógicos que están incluidos en algún objetivo general. De la misma manera se debe analizar la tipología de las actividades y el agrupamiento de trabajo con los alumnos. Asevera que de esta forma, el profesor conoce las preferencias y necesidades de sus estudiantes (Moreno de los Ríos, 1998: 78-79).

La evaluación que se lleva a cabo *durante el curso* se va modificando. El profesor va haciendo reajustes al programa de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de su grupo, tipología de actividades, agrupamiento de los alumnos, contenidos superados o que

necesitan refuerzo, nivel de participación, opiniones de los alumnos, entre otros (Moreno de los Ríos, 1998: 81).

Al final del curso, junto con los alumnos se realiza una evaluación final de los objetivos, actividades y contenidos del curso con los reajustes hechos, para en base a la reflexión mejorar el programa. Para reelaborarlo, también se toma en cuenta los criterios de los colegas profesores (Moreno de los Ríos, 1998: 82).

En esta parte del plan de acción hemos expuesto los fundamentos teóricos sobre el sistema educativo, el enfoque aplicado en China y las características del aprendiz chino. También hemos expuesto el enfoque por competencias y la importancia de la utilización de estrategias de comunicación y de aprendizaje para el desarrollo de la *capacidad de aprender*. Para complementar esta sección hacemos un análisis de las respuestas obtenidas de un cuestionario de estrategias aplicado a un grupo de estudiantes chinos del CEHI. Para finalizar, hemos presentado los lineamientos en lo que nos basaremos para elaborar nuestro programa de curso de español de nivel A1.

2.2 Alcances y limitaciones del proyecto

El objetivo general de este trabajo propone la creación de un programa de curso de español de nivel A1 para estudiantes chinos en el *CEHI*. Los alcances de este trabajo se enlistan a continuación:

- Servir de fuente de información sobre el grupo meta que muchas veces es poco conocido en el mundo occidental. Con el conocimiento de estos datos, el profesor estaría mucho más preparado para abordar dificultades y utilizar herramientas apropiadas y más eficaces. Además de la información teórica, tenemos información de primera mano sobre el grupo meta ya que hemos hecho un *cuestionario de análisis de necesidades* y uno sobre *estrategias de comunicación y de aprendizaje* a estudiantes chinos que ya habían cursado el nivel principiante en el *CEHI*.
- Servir de guía para la planificación de clases de un curso de 90 horas. Para ello presentamos una descripción de desarrollo de unidades en base a la Unidad 1.
- Servir de referencia para la creación de materiales específicos para el grupo meta en base a materiales existentes en el mercado español. En la descripción de la Unidad 1 describimos las actividades y proponemos algunos manuales para tener una idea más tangible del material que se podría crear.
- Servir de modelo inicial para la aplicación y explotación de las estrategias de comunicación y de aprendizaje de manera consciente para los estudiantes a través de tipos de texto específicos y el Portfolio Europeo de Lenguas.

Las limitaciones de este trabajo serían las siguientes:

- La primera limitación es el tiempo disponible para la elaboración de este plan de acción. De haber habido más tiempo, no sólo habríamos descrito la primera unidad sino también las demás unidades. Al describir la Unidad 1, encontramos conveniente añadir ciertos contenidos léxicos o textuales. Por lo tanto estamos conscientes de que el programa general por unidades podría necesitar ser complementado en cierto modo. Aún así, los profesores podrían planificar sus clases en base al cuadro del programa por unidades sin ningún problema.
- En un principio, se había pensado aplicar este programa en el siguiente curso con estudiantes chinos. Sin embargo, la puesta en práctica implica un apoyo de materiales específicos que no están disponibles todavía. El desarrollo de materiales para este curso implicaría la elaboración de todo un plan de acción distinto a este.

Después de haber presentado los fundamentos teóricos y los alcances como las limitaciones de este proyecto, damos paso a la siguiente parte en la que se lleva a cabo la planificación del curso como veremos a continuación.

3. Realización del Plan de Acción Didáctica

3.1. Introducción

Tal como se ha explicado en la contextualización de este proyecto, un grupo de estudiantes de origen chino acudirán cada año al Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija, CEHI, para empezar sus estudios de español en Madrid desde el nivel principiante. El programa de curso de Español de nivel A1 dirigido a este grupo meta es una propuesta piloto con miras a ser aplicado en dicho centro.

Este programa de curso se ha planteado desde un enfoque comunicativo que canaliza el desarrollo de competencias generales y comunicativas a través de la concienciación de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje y la aplicación de estrategias para potenciar sus logros en cuanto al Español como Lengua Extranjera y su experiencia de inmersión lingüística en España.

Para su diseño hemos tomado muy en cuenta los resultados de un análisis de necesidades y un cuestionario de estrategias de aprendizaje a un grupo muy parecido a los que acudirán al CEHI, además hemos incluido información sobre el sistema educativo en China y el aprendiz chino en términos generales. En base a esta información, hemos integrado al programa la *capacidad de aprender* denominada en el Marco de Referencia Europeo para las lenguas (2002), que será llevada a la práctica a través de un Portfolio de lengua. Esta herramienta, no sólo permitirá al alumno ser consciente de sus aciertos, logros y dificultades a través de la autoevaluación, sino que también le servirá para mejorar su proceso de aprendizaje de español y desarrollar poco a poco la autonomía tanto como la conciencia intercultural.

Nos remitimos al Plan Curricular del Instituto Cervantes (2008) para tener una referencia sobre los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales del programa. En cuanto al tratamiento de las estrategias de aprendizaje, nos basaremos en Oxford (1990) y las adaptaremos a las necesidades de comunicación y aprendizaje del grupo meta.

3.2 Estructura del programa

En el marco teórico de este plan de acción, habíamos indicado que tomaríamos el modelo de Moreno de los Ríos (1998), del equipo pedagógico de la Universidad Antonio de Nebrija, para planificar este curso, dado que se aplicará en esta misma institución.

Como fuente de información de primera mano y punto de partida de nuestro programa, hemos elaborado un cuestionario de análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje a un grupo de estudiantes chinos del CEHI. Para diseñar el cuestionario nos hemos basado en el modelo de García-Romeu y Jiménez Tenés disponible dentro de una actividad de DidactiRed del Instituto Cervantes. Para conocer la referencia, ver sección de referencias bibliográficas.

A continuación desglosaremos las tres etapas que componen este programa.

3.2.1 Primera etapa: Análisis de las variables

3.2.1.1 Características de los estudiantes

- *Características objetivas*

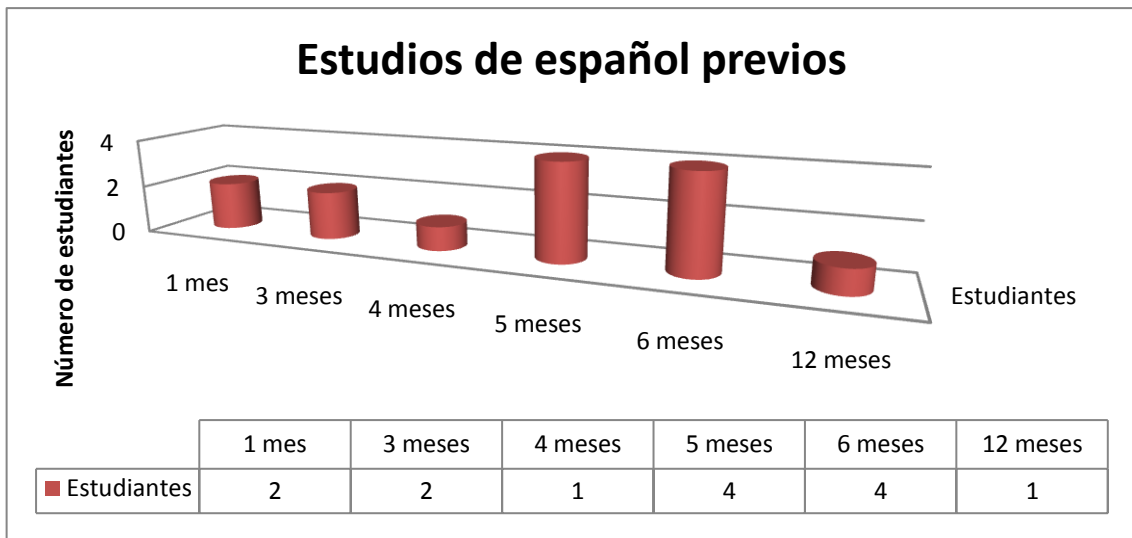
Escogimos guardar el anonimato de los 14 estudiantes que participaron en este cuestionario para que se sintieran más cómodos de dar los datos sin temor alguno. Los estudiantes chinos de edades comprendidas entre los 20 y 27 años, tienen como lengua materna el Mandarín y provienen de varias ciudades chinas como Fujian, Fushin, Shenyang, Tieling, entre otras. Al momento de llenar el cuestionario, se encontraban cursando los niveles B y C del CEHI (B1 y B2 según el MCER).

A la información detallada de Moreno de los Ríos (1998), le hemos añadido en nuestro cuestionario otra información relevante a nuestro grupo meta como veremos a continuación:

Estudios previos de español

Es interesante anotar que todos sin excepción han estudiado español en China, antes de venir a España. Como podemos ver en el siguiente gráfico, el rango de tiempo va desde un mes a un año. La mayoría del grupo, representado por 8 alumnos, ha estudiado español entre 5 y 6 meses. La siguiente cifra corresponde a dos alumnos que han estudiado por 1 mes y otros 2 estudiantes por 3 meses. Por último, tan sólo 1 alumno estudió durante 4 meses y otro estudiante por 1 año.

Figura 4: Estudios de español previos del grupo analizado. Datos en meses (Elaboración propia).⁶



Niveles de conocimiento de varias lenguas

Ahora, para conocer su conocimiento de lenguas y el nivel de manejo de las mismas hemos indagado sobre sus destrezas de expresión y comprensión, tanto oral como escrita de varias lenguas que podrían conocer a parte del mandarín y del español como: el inglés, japonés, coreano, francés, algún dialecto chino y otra lengua. Para analizar cada destreza, la describiremos lengua por lengua. Además, para describir esta información, nos hemos basado en el cuestionario original en el que se utiliza una escala de cuatro niveles que explicaremos a continuación:

Nivel Principiante del cuestionario equivale al nivel del CEHI *Principiante y A*

Nivel Intermedio del cuestionario equivale al nivel del CEHI *B*

Nivel Avanzado del cuestionario equivale al nivel del CEHI *C*

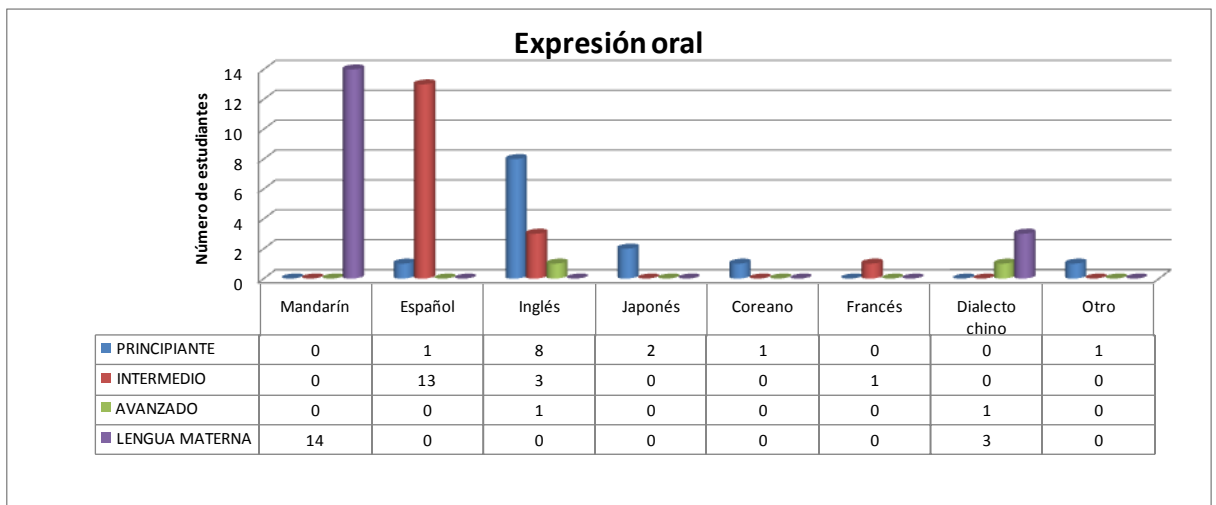
Nivel Superior del cuestionario equivale a su *lengua materna*

En el siguiente cuadro trataremos la destreza de la **expresión oral**. Podemos notar a simple vista que los valores más altos se concentran en el manejo de esta destreza en mandarín como lengua materna, seguido de un dominio casi generalizado de un nivel intermedio de español. Es interesante mencionar que sólo 1 alumno ha escrito que su nivel de expresión oral en español es principiante. Sin embargo, no es aquel alumno que había estudiado español durante 1 mes en China, sino uno que había estudiado 5 meses antes de

⁶ Gráficos elaborados con herramientas del programa *Word 2007*.

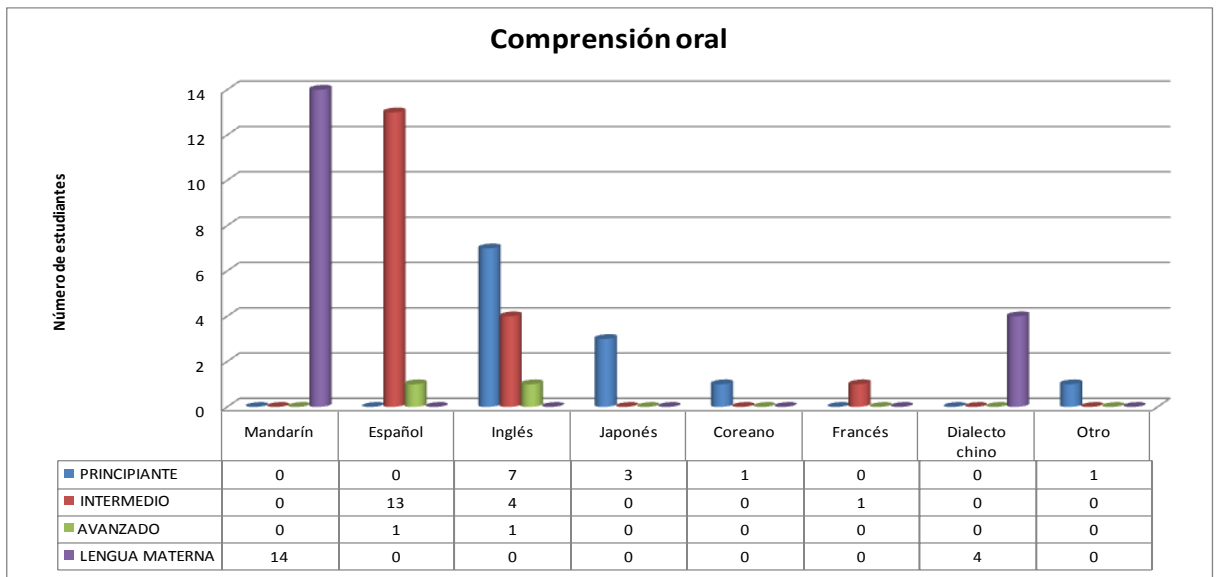
venir a España. Por otro lado, un poco más de la mitad de los estudiantes se expresa oralmente en inglés a un nivel principiante, solo 3 han marcado el nivel intermedio y uno el nivel avanzado; no obstante, 2 de los 14 estudiantes no llegan a manejar esta destreza. Cabe mencionar que, a pesar de que sólo 4 estudiantes se expresen en un dialecto chino, 3 estudiantes lo tienen como lengua materna y 1 maneja esta destreza a nivel avanzado. Las demás lenguas tienen una representatividad mínima, por lo que no ahondaremos en el asunto.

Figura 5: Expresión oral en varios idiomas del grupo analizado, (Elaboración propia)



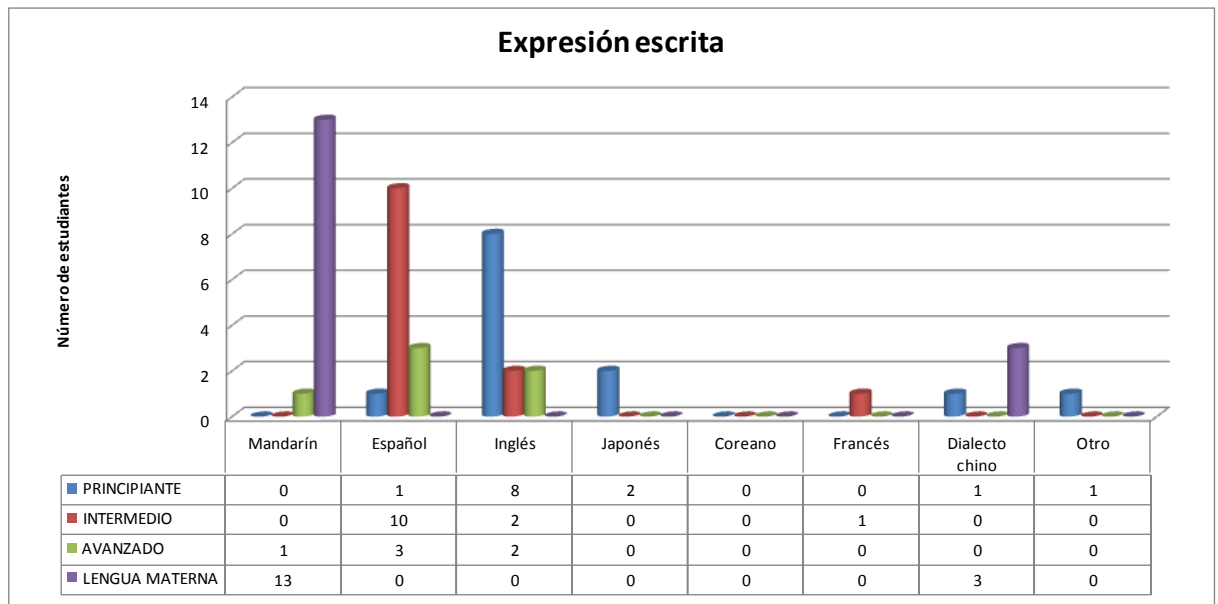
El cuadro a continuación muestra el nivel de **comprensión oral**. Como se puede notar, los datos son muy parecidos al cuadro anterior. La totalidad comprende el mandarín oral a un nivel de lengua materna. En cuanto al español, el nivel intermedio es la opción marcada por 13 de los alumnos. La diferencia en el siguiente cuadro se encuentra en que sólo 1 estudiante maneja la comprensión oral a un nivel avanzado. En cuanto al inglés, 12 de los alumnos presentan por lo menos algún grado de comprensión oral. La mayoría se concentra en el nivel principiante con 7 puntos, el nivel intermedio tiene 4 y el avanzado 1. El dialecto chino muestra que la totalidad de los estudiantes que habían marcado esta opción, es decir 4, indican que comprenden un dialecto chino a nivel de lengua materna. Las demás lenguas tienen una representatividad muy baja.

Figura 6: Comprensión oral en varios idiomas del grupo analizado. (Elaboración propia.)



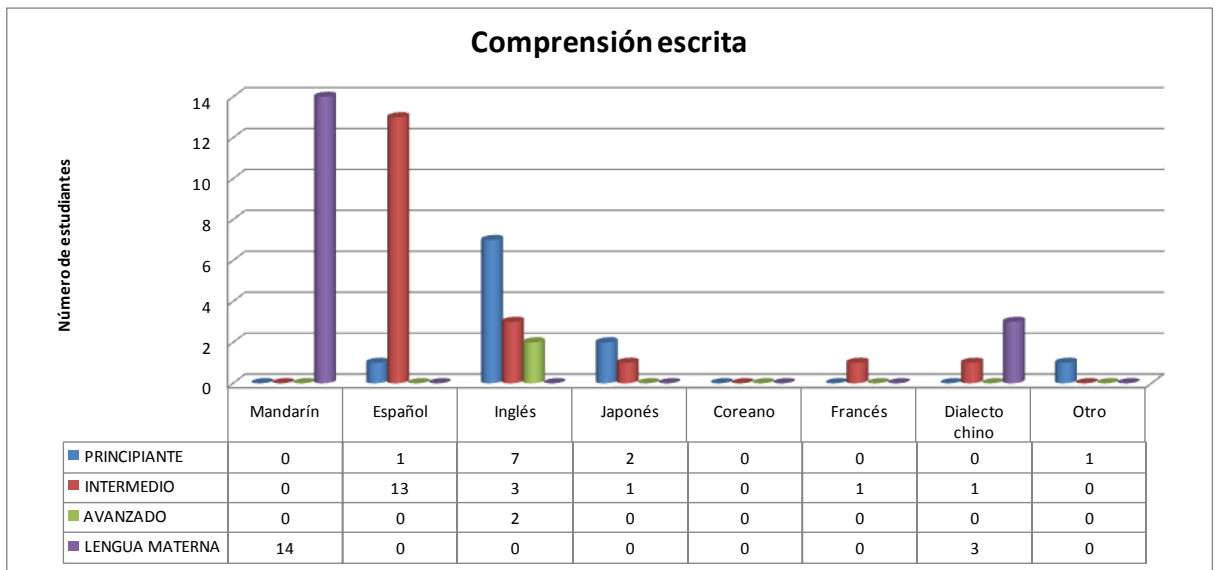
El siguiente cuadro describe la **expresión escrita** del grupo analizado. En cuanto al mandarín, 13 alumnos muestran el dominio de esta destreza a nivel de lengua materna, mientras que 1 estudiante marca la opción de nivel avanzado. En español, el nivel intermedio es el más marcado con 10 puntos pero, a diferencia de los otros cuadros, 3 alumnos también han marcado el nivel avanzado y 1 alumno el nivel principiante. El inglés mantiene la mayoría con 8 alumnos que han marcado el nivel principiante, 2 alumnos muestran un nivel intermedio y 2 un nivel avanzado. A diferencia del cuadro anterior en el que los 4 estudiantes que comprenden un dialecto chino como lengua materna, en el cuadro a continuación, se puede notar que en cuanto a la expresión escrita, 1 alumno lo hace a nivel principiante y el resto lo hace a nivel de lengua materna. Las demás lenguas tienen una representatividad muy baja, pero valdría reconocer que en el caso del coreano, no hay nadie que maneje la expresión escrita.

Figura 7: Expresión escrita en varios idiomas del grupo analizado. (Elaboración propia)



A continuación veremos un cuadro que muestra la **comprensión escrita** de los alumnos. Todos pueden leer en mandarín a nivel de lengua materna. En español, el nivel intermedio es predominante, con la excepción de un estudiante que ha marcado el nivel principiante. En inglés, del grupo de 12, el nivel principiante sigue siendo mayoritario con 7 puntos, pero también hay 3 alumnos que lo manejan a un nivel intermedio y 2 a un nivel avanzado. Al igual que la expresión escrita reflejada en el cuadro anterior, las demás lenguas tienen una representatividad muy baja, pero valdría reconocer que en el caso del coreano, no hay nadie que maneje esta destreza.

Figura 8: Comprensión escrita en varios idiomas del grupo analizado. (Elaboración propia)



-
- *Características subjetivas*

En base a las referencias bibliográficas y la entrevista con la profesora china, determinamos las motivaciones que podrían ser las más elegidas y las incluimos en el cuestionario a manera de elección múltiple. En esta pregunta, cada estudiante podía escoger más de una opción de acuerdo a cuantas motivaciones tuviere, por lo que los valores numéricos que se presentan en el siguiente cuadro corresponden al número de veces que los estudiantes han marcado una opción específica.

El cuadro a continuación revela que la motivación predominante es estudiar español para tener más oportunidades de trabajo en China. Luego, se puede observar un empate de preferencias con 5 puntos; se trata de las opciones de estudiar en una universidad española y conocer la cultura de España y Latinoamérica. Después viene la motivación de estudiar un máster y trabajar en España con dos puntos. Para finalizar, hacer negocios con países de habla hispana es la motivación menos opcionada, pues sólo tiene un punto.

Figura 9: Motivación para estudiar español del grupo analizado. (Elaboración propia)



Necesidades de comunicación y de aprendizaje de los estudiantes

En esta sección incluiremos las demás preguntas del cuestionario de análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje.

- *Información recabada con respecto al Nivel Principiante*

Todos los estudiantes que han hecho este cuestionario han pasado por el nivel principiante en el CEHI, por lo tanto, hemos considerado valioso hacerles preguntas específicas en relación a aquel nivel en el aprendizaje de español del grupo analizado.

- *Aspectos más difíciles del Nivel Principiante*

En esta pregunta, cada estudiante podía escoger más de una opción de acuerdo a cuantas motivaciones tuviere, por lo que los valores numéricos que se presentan en el siguiente cuadro corresponden al número de veces que los estudiantes han marcado una opción específica.

Según el cuadro a continuación, los dos aspectos más complicados son la comprensión oral de nativo hablantes de español y la expresión oral en español con 12 y 11 puntos respectivamente. Las dos siguientes opciones son el vocabulario y la gramática con 9 y 8 puntos respectivamente. Existe un empate con 5 puntos cada una entre las opciones de cultura española y escritura en español. Con tres puntos le sigue la comprensión escrita de

español y para terminar, tienen dos puntos la adaptación a la vida en España y la opción abierta, llamada otros, que expresa una dificultad porque los españoles hablan muy rápido y porque la profesora sabía solamente español y no chino.

Figura 10: Aspectos más difíciles de estudiar español según el grupo analizado.
(Elaboración propia)



- *Uso del español fuera de clase durante el Nivel Principiante*

Esta pregunta constaba de espacios abiertos en blanco para la escritura de los alumnos, por lo que en algunas respuestas los alumnos escribieron más de una opción.

Durante este período, 5 de los estudiantes aseguran que hablaban español con sus compañeros de clase, 4 se habían visto en la necesidad de hablar con españoles en general, 2 con compañeros de piso españoles, 2 han marcado la opción abierta: 1 hablaba con un amigo mejicano y el otro conversaba con niños de origen chino que habían nacido en España. Por último, tan solo un estudiante marcó la opción de no haber hablado con casi nadie.

Entre las razones para hablar fuera de clase gana la siguiente razón: estudiar, practicar o estudiar español con 9 puntos. La segunda opción de hablar español en la vida cotidiana no se queda atrás con 5 puntos. Entre los lugares de interacción oral se encuentran: con 3 puntos el bar; con 2 puntos la biblioteca o la universidad, la casa, el parque, la calle y las tiendas; con 1 punto se encuentra la cafetería, el restaurante, el mercado, el banco y el metro.

Ante la pregunta sobre la situación o momento de interacción oral fuera de clase hemos obtenido respuestas de todo tipo, pues la pregunta era abierta y ha sido imposible

tabular esta información. Ejemplo de tiempo del día: por la tarde, por la mañana. Ejemplo de frecuencia: hace 2 meses, a menudo, algunas veces, el fin de semana, cada semana, una vez, en el tiempo libre, etc.

Los estudiantes chinos que vienen a estudiar en España se encuentran en estado de inmersión, situación en la cual están rodeados de nativo hablantes de la lengua que están aprendiendo. Por lo tanto, consideramos interesante preguntar también con quién viven en España actualmente, y por consiguiente conocer con quienes comparten las interacciones del día a día. Los resultados muestran que de los 14 estudiantes: 10 viven con compañeros chinos, 3 viven con compañeros chinos y estudiantes españoles, y 1 estudiante vive con una familia china.

- *Preferencias en cuanto a la agrupación en las clases de español*

Las preferencias se ven reflejadas en una escala que incluye las siguientes descripciones: *Mucho*, *Bastante*, *Un poco* y *Nada*. En el gráfico de barras siguiente, comenzamos por analizar las categorías de agrupamiento una por una.

La primera categoría trata del **trabajo del profesor con toda la clase**. A la mayoría le gusta *mucho* y *bastante*, pues tiene 6 y 5 puntos respectivamente. Existe una minoría comprendida por 3 estudiantes que nos le gusta *nada* este estilo de trabajo.

La primera categoría trata del **trabajo del profesor con toda la clase**. A la mayoría le gusta *mucho* y *bastante*, pues tiene 6 y 5 puntos respectivamente. Existe una minoría comprendida por 3 estudiantes que nos le gusta *nada* este estilo de trabajo.

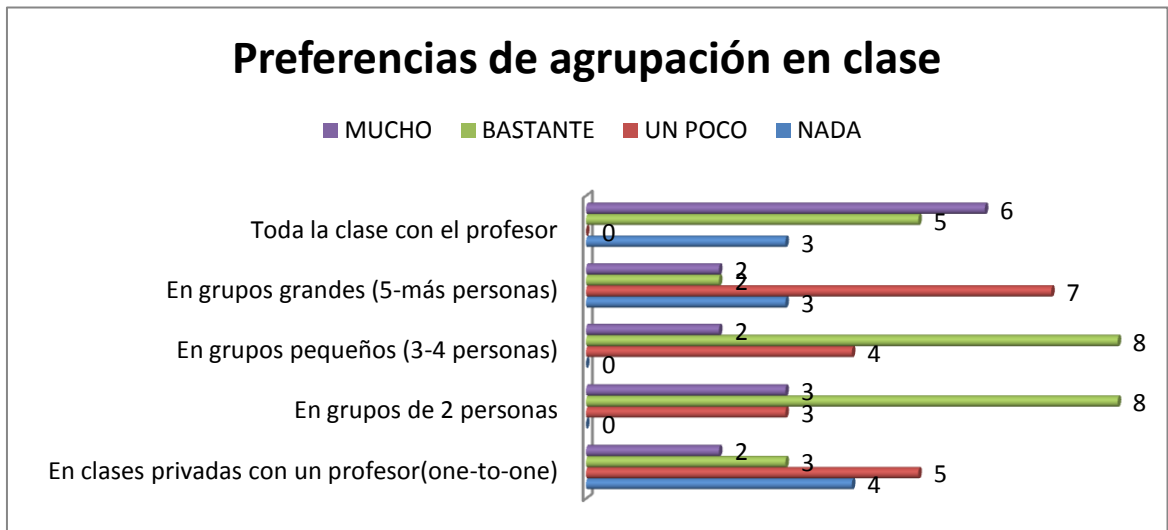
La segunda categoría trata de **agrupamiento de 5 o más personas**. La mitad de los estudiantes, 7, indica que le gusta un *poco* trabajar en grupos grandes. El puntaje se empata con dos puntos cada uno en las opciones de *mucho* y *bastante*. A 3 estudiantes no les gusta este estilo para nada.

La tercera categoría presenta el agrupamiento de 3-4 personas. Un poco más de la mitad de los estudiantes indican que les gusta bastante: 8 alumnos. Cuatro estudiantes muestran que les gusta un poco y tan sólo dos manifiestan que les gusta mucho.

La cuarta categoría habla del trabajo en parejas. Los resultados son un tanto parecidos a la tercera, pues 8 alumnos marcan que les gusta bastante. Por otro lado, a 3 estudiantes les gusta mucho y a los otros 3 les gusta sólo un poco.

La última categoría representa al trabajo en clases privadas de sólo el profesor con un alumno. Existen preferencias divididas pero con cierta tendencia a no gustarles tanto. A 5 alumnos les gustaría *un poco* y por otro lado, a 4 no les gustaría nada. A 2 estudiantes les gustaría *mucho* y a 3 estudiantes les gustaría *bastante*.

Figura 11: Preferencias de agrupación en clase del grupo analizado. (Elaboración propia)

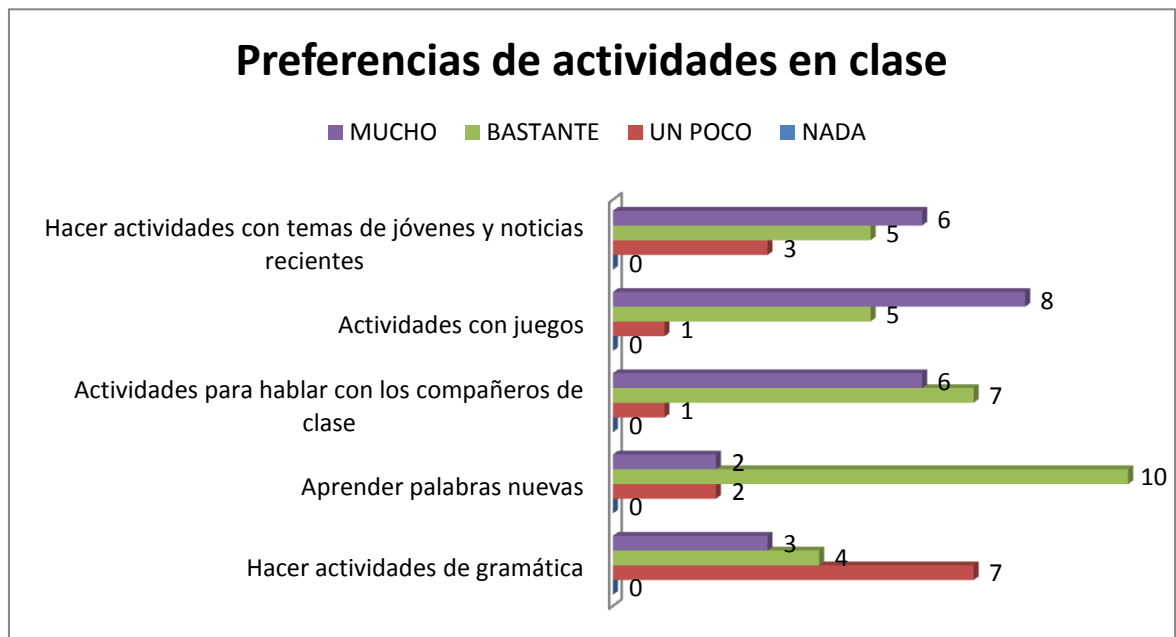


- *Preferencias de actividades en clase*

Los tipos de actividades que prefieren hacer en clase se ven reflejadas en una escala que incluye las siguientes descripciones: *Mucho*, *Bastante*, *Un poco* y *Nada*, que se muestran en el cuadro a continuación.

- Actividades con temas de jóvenes y noticias recientes.* A casi la mitad del grupo, 6 estudiantes, les gusta *mucho* y a 5 de ellos les gusta *bastante*. Sólo a 3 alumnos les gusta *un poco*.
- Actividades con juegos en clase.* A un poco más de la mitad, 8 estudiantes les gusta *mucho*; a 5 les gusta *bastante* y a 1 alumno *un poco*.
- Actividades de conversación con compañeros de clase.* La mitad de los 14 estudiantes ha marcado que le gusta *bastante* y a 6 alumnos les gusta *mucho*. A sólo 1 alumno de gusta *un poco*.
- Actividades para aprender palabras nuevas.* A 10 estudiantes, la gran mayoría, les gusta *bastante*, mientras que a 2 les gusta *mucho* y a los otros 2, *un poco*.
- Actividades de gramática.* La mitad de los estudiantes indica que le gusta un poco. A 4 estudiantes les gusta *bastante* y a 3, *mucho*.

Figura 12: Preferencias de actividades en clase del grupo analizado. (Elaboración propia)



- *Lo que más les ha gustado de las clases de español en general*

Esta pregunta era totalmente abierta a la escritura de los alumnos. Por lo tanto, presentamos a continuación un resumen de esta información cualitativa seguida de las 14 respuestas originales que obtuvimos del cuestionario.

Entre lo que más les ha gustado de sus clases de español en general se ha mencionado mayoritariamente el estudio de la cultura y la historia. Le sigue el estudio de la gramática muy de cerca con 1 comentario de que a pesar de que sea un poco difícil, le gusta. Luego vienen las actividades de conversación para practicar el español.

En una frecuencia un poco más baja aparecen las siguientes actividades: los juegos están a la par con las actividades de música, seguidos de ejercicios con películas. Con respecto a los profesores, un estudiante ha mencionado que le ha gustado sus profesores y otro, indica que le ha gustado que su profesor sepa chino para poderle ayudar con sus dudas. Para finalizar, también se encuentra un comentario de que le ha gustado viajar para aprender español.

Presentamos las 14 respuestas a continuación:

- Me gusta hablar español, porque mi hablar español no bien.
- Conversación, gramática, cultura. Me gusta más lengua y charlar, por que puedo mejorar mi nivel de idioma
- Me gusta comunicar con mis compañeros y mi profesor. Porque este es interesante y estudio más rápido.

- Español, la cultura española, conversacion. me gustan todos. por que yo creo que español puede ayudarme
 - juego con mis compañeras, la musica, la pelicula
 - He hecho la conversación, la cultura la historica y la gramática, me gusta más la conversación, por qué puedo mejor estudiar español.
 - He estudiado los cursos sobre la gramatica de español, la cultura España, conversación para practicar español. me gusta la cultura España.
 - He hecho la conversación la cultura la historica y la gramática. Me gusta más la conversación, Porque yo puedo mejorar mi español.
 - Me he gustado más el curso de viaje, porque puedo saber más de los países, los paisajes y las culturas.
 - me gusta que mi profesor habre un poco chino por que cuando me encuentro algunas palabras
 - MUSICA, PROFESOR, ACTIVIDADES, Y JUEGOS
 - A mi me gusta más el curso de gramática y cultura aun que es muy dificil para mí, pero me encanta
 - Me gusta más la historia y cultura de España. He hecho la música, película y viaje
 - Actividades con juegos porque es más interesante. Cuando juego con mis compañeros de clase no tengo sueño.
-
- *Apreciación del tiempo para el estudio y tareas fuera del aula*

La mayoría ha escrito un valor que engloba tanto el estudio como las tareas fuera de clase. La mayoría se concentra en los valores de 2 y 3 horas diarias de lunes a viernes. Para ser más específicos, 4 estudiantes indican que necesitan 2 horas, 4 estudiantes entre 2 a 3 horas. Luego, 2 alumnos aseguran que necesitan 3 horas. También hay los extremos que incluyen: una hora, 1 alumno y cuatro horas, otro alumno. Existe un valor que supera los anteriores y es bastante específico: 4 horas de estudio y una de tarea diaria.

Figura 13: Horas de estudio y tareas del grupo analizado. (Elaboración propia)



Conclusiones del Análisis de necesidades de aprendizaje y comunicación

En esta sección resaltamos los datos más representativos para tener una idea global sobre las tendencias que hemos encontrado con este cuestionario.

En cuanto a la motivación para estudiar español más predominante es la de tener más oportunidades de trabajo en China. Por lo tanto, podemos constatar que este grupo de estudiantes está consciente de la creciente importancia del español en China. En respuesta a esta motivación, todos los estudiantes de este grupo han venido a Madrid con estudios previos de español de por lo menos un mes. Cabe resaltar que la gran mayoría ha estudiado español entre 5 y 6 meses antes de venir a España. Se podría decir que han previsto intencionalmente este aspecto para tener puntos a favor al tener que desenvolverse en un país de habla hispana en el que casi nadie habla chino, con excepción de sus compatriotas.

En cuanto al nivel de conocimientos de varias lenguas es importante mencionar que el conocer y hablar una lengua no necesariamente implica el dominio de las cuatro destrezas al mismo nivel: expresión y comprensión tanto oral como escrita. En términos generales podemos notar que todo el grupo es trilingüe con diferentes niveles de manejo de las lenguas. El mandarín, español e inglés son las tres lenguas más marcadas, otras lenguas como el dialecto chino, japonés, coreano, francés, u otra lengua presentan un número muy reducido de estudiantes, pero es interesante notar que uno de ellos maneja 6 idiomas.

El mandarín es la lengua materna de todo el grupo sin lugar a duda, pero también el dialecto chino se hace presente en esta categoría con aproximadamente en el $\frac{1}{4}$ del los alumnos, es decir, 4 miembros. De este grupo reducido, todos manejan la comprensión oral

de un dialecto chino a nivel de lengua materna, no así en la comprensión y expresión escrita y en la expresión oral, en las que existe una excepción.

El español es el idioma que le sigue al mandarín en cuanto a su nivel de manejo. El nivel intermedio (B según el CEHI) es casi generalizado en la destreza de *expresión y comprensión oral*. En la *expresión escrita*, observamos que la mayoría se concentra en un nivel intermedio pero también existe un pequeño puntaje en el nivel avanzado. En la comprensión escrita, la mayoría ha puesto un nivel intermedio. Podemos notar que, a pesar de que todos están cursando los niveles intermedio y avanzado B1, B2 y C1 en el CEHI, predomina la opción del nivel de dominio intermedio en las destrezas, con la excepción de 3 estudiantes que han puesto el nivel avanzado en la *expresión escrita* y 1 estudiante en la *comprensión oral*. También existe el otro extremo en el que se ha encontrado un punto respectivamente en las categorías de nivel principiante en la *expresión y comprensión escrita* y en la expresión oral.

Ahora, pasamos a comentar los resultados de las preguntas con respecto al nivel principiante. Las cuatro opciones más marcadas en orden de dificultad partiendo de los aspectos más difíciles del español son las siguientes: la comprensión y expresión oral, el vocabulario y la gramática. Esto se puede ver reflejado de alguna forma en sus interacciones fuera del aula de español, las mismas que no eran tan frecuentes. Algunos trataron de tener conversaciones con sus compañeros de clase en la universidad. Otros pocos habían interactuado con hispanohablantes en general y con sus compañeros de piso. Existe también 1 estudiante que ha escrito que casi no se relacionó con ningún hispanohablante durante ese periodo. La mayoría asegura que lo hacía para practicar y mejorar su español. Sin embargo, la gran mayoría vive la cotidianidad con compañeros chinos, limitando así sus oportunidades de practicar el español de forma continua fuera de clase.

También es importante saber sobre sus preferencias de trabajo en clase de español, por lo que les hemos preguntado al respecto con la ayuda de una escala: mucho, bastante, un poco y nada. Para facilitar el resumen de esta información, vamos a enfocarnos en las tendencias numéricas más altas en aquello que les gusta mucho y bastante. Los resultados revelan que un poco más de la mitad prefiere trabajar en grupos de 3-4 personas y en parejas. Luego viene un valor un poco menos de la mitad que asegura que le gusta mucho que toda la clase trabaje con el profesor. Es importante notar que la mitad de los alumnos se ha pronunciado en su poca preferencia en trabajar en grupos grandes de más de 5 personas.

En cuanto al tipo de actividades que les gusta hacer en clase, a la gran mayoría le gusta hacer actividades de vocabulario, actividades con juegos y la mitad del grupo las actividades con los compañeros de clase. Es interesante apreciar que las actividades de

gramática no las han puesto como la opción más preferida, como habríamos esperado, pues la mitad de los alumnos les gusta hacer actividades de gramática sólo un poco.

Ahora, en la pregunta abierta sobre aquello que más les ha gustado de sus clases de español en general, las tendencias muestran que lo más importante ha sido: el estudio de la cultura, historia, gramática y conversación. Cabe notar que esta respuesta es un tanto contradictoria en cuanto al tema de la gramática. Pues en el párrafo anterior habían manifestado su poco interés por la gramática dentro de las actividades de clase. La respuesta a este dilema podría explicarse con el hecho de que posiblemente no les gusta hacer ejercicios de gramática en clase. Puede ser que quieran aprovechar ese espacio para interactuar y reservar los ejercicios de gramática para reflexionar en su casa con tiempo y tranquilidad, pues han mencionado su gusto por practicar su expresión oral en clase con sus compañeros. En cuanto al tiempo de estudio y realización de tareas fuera de clase, la tendencia se concentra en dedicarle entre 2 o 3 horas diarias entre semana.

2.1.4.3 Variables externas

En este apartado consideramos dos tipos de variables externas como veremos a continuación.

Variables externas institucionales. Este programa se llevará a cabo en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija en Madrid, España. El nivel de principiantes consta de una carga lectiva de 90 horas por reloj. Cada hora académica es de hora y media. De lunes a jueves, los estudiantes reciben dos horas académicas de clase y los viernes tienen una hora académica de conversación y otra hora de actividades extracurriculares sobre cultura, música y tradiciones españolas.

Variables del profesorado. Los profesores tienen una preparación profesional y tienen experiencia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Por lo que están capacitados en cuanto al enfoque y método a seguir dentro de un marco de inmersión lingüística. Sin embargo, al encontrarse con un grupo meta como el chino, están llamados a informarse de los antecedentes educativos y realizar un análisis de necesidades de comunicación y aprendizaje para conocer más de cerca a sus estudiantes para lograr que obtengan el mejor provecho de sus clases. La mayoría de los profesores no conoce el inglés ni el chino, por lo que se dificultaría utilizar una lengua vehicular.

3.2.2 Segunda etapa: Definición de los componentes del programa

3.2.2.1 Objetivos generales del programa

Los criterios que se han tomado en cuenta para establecer y definir los objetivos de este programa son el análisis de necesidades de comunicación y aprendizaje, el cuestionario de estrategias de aprendizaje, descriptores del MCER, del PCIC y el desarrollo de la *capacidad de aprender* a través de la realización de un portfolio de lengua dentro del contexto académico del CEHI.

Los objetivos generales de un programa se establecen a nivel curricular, por lo que nos hemos basado en los objetivos generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, ya que constituye un documento de referencia oficial para la enseñanza de español según los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia.

En su afán por asignar un papel más central al estudiante dentro de un curso de lenguas, el PCIC (2008: 74) considera tres dimensiones como objetivos generales: el estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. A dichos objetivos hemos añadido ciertos aspectos específicos de nuestro grupo meta.

1. *Como agente social, el estudiante* será capaz de desenvolverse en actividades básicas de la vida cotidiana a través de la interacción social. Y que además de desarrollar las destrezas de la lengua, manejen de una mejor manera la comprensión y expresión oral de nivel A1 mediante la ejercitación dirigida y práctica que inicie en el aula y que pueda ampliarse poco a poco al ámbito social fuera del aula.
2. *Como hablante intercultural, el estudiante* será capaz de identificar las características generales de la cultura de acogida y establecerá relaciones entre su cultura y la española, además podrá desenvolverse en situaciones muy básicas con españoles.
3. *Como aprendiente autónomo, el estudiante* será capaz de tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y optimizarlo poco a poco mediante el uso de estrategias de aprendizaje conocidas y nuevas. De esta forma podrán estar mejor preparados para afrontar el nuevo sistema educativo y la interacción dentro de su entorno de inmersión lingüística.

3.2.2.2 Objetivos específicos del programa

Es necesario tener muy en cuenta la descripción de aquello que el alumno será capaz de hacer al terminar el nivel A1.

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 (Consejo de Europa, 2002: 26).

Partiendo de los lineamientos establecidos por el Consejo de Europa, vamos a especificar los objetivos específicos de esta programación que son de dos tipos: objetivos de comunicación y de aprendizaje. Los objetivos de *comunicación* serán clasificados con los descriptores del MCER en términos de destrezas. Por otro lado, los objetivos de *aprendizaje* se presentarán como estrategias de aprendizaje según Oxford (1990).

- *Objetivos específicos de comunicación*

El MCER (Consejo de Europa, 2002: 30) presenta objetivos de nivel a través de un cuadro de autoevaluación. Nosotros hemos tomado estas características como referencia para la especificación de los objetivos específicos de comunicación.

Cuadro 23: Interpretación y reformulación de la información del cuadro general “Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación” (Consejo de Europa, 2002: 30)

Destrezas	Descripción
Comprensión auditiva	El alumno es capaz de reconocer vocabulario y frases muy básicas de uso común en relación a los temas de su persona, su familia y su entorno próximo, siempre y cuando se hable despacio y con claridad.
Comprensión lectora	El alumno es capaz de entender léxico y frases sencillas y familiares como avisos, carteles, etc.
Interacción oral	El alumno es capaz tener una conversación siempre y cuando su interlocutor colabore con repeticiones, un ritmo lento de habla y le ayude a reformular lo que quiere decir. Es capaz de tratar temas habituales y simples sobre su entorno próximo.
Expresión oral	El alumno es capaz de hacer uso de frases y vocabulario que describa lugares familiares y personas conocidas.
Expresión escrita	El alumno es capaz de escribir notas cortas y simples (Ej. postales) y llenar formularios con datos personales.

El cuadro anterior se trata de un compendio de objetivos específicos de comunicación que concretaremos más en detalle al concatenarlos con los contenidos del programa en el cuadro que veremos más adelante.

- *Objetivos específicos de aprendizaje*

Hemos tomado muy en cuenta el *cuestionario de estrategias de aprendizaje* y el *análisis de necesidades* aplicado a un grupo parecido al grupo meta. Tomaremos en cuenta el lineamiento de las estrategias directas e indirectas de Oxford (1990).

Las estrategias directas tienen aplicación directa en las cuatro habilidades de la lengua y funcionan apoyándose en las estrategias indirectas. Se clasifican en estrategias de memoria, cognitivas y de compensación (Oxford, 1990: 57). Por otro lado, las estrategias indirectas ayudan al estudiante a tener control de su aprendizaje (metacognitivas), ayuda a regular emociones, motivaciones y actitudes del estudiante (afectivas) y ayuda al estudiante a interactuar (sociales), (Oxford, 1990: 135).

A continuación vamos a presentar un cuadro en el que enlistaremos las estrategias que consideramos útiles para nuestro grupo meta y las destrezas que se relacionan con cada estrategia según la clasificación de Oxford (1990: 57)

Dado que Oxford (1990: 90) indica que las estrategias de compensación son unas de las más importantes para los estudiantes principiantes porque les ayuda a superar limitaciones en la lectura, escritura, conversación y escucha, vamos a comenzar el programa con este tipo de estrategias.

Estrategias Directas

Cuadro 24: Estrategias Directas de Compensación: Cuadro basado en Oxford (1990: 91-96)

Estrategias de compensación	Descripción de la estrategia	Destrezas Escuchar, leer, hablar, escribir y todas las destrezas juntas
<p><i>Adivinar inteligentemente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Uso de claves lingüísticas</i> - <i>Uso de otras claves</i> - Pedir ayuda - Uso de gestos y mímica - Parafrasear 	<p>Fijación de la atención en sufijos, prefijos, orden de las palabras</p> <p>Información no verbal, lenguaje del cuerpo, información contextual del lugar</p> <p>Repetir la última palabra de la frase, preguntar</p> <p>Información no verbal por parte de la persona</p> <p>Ajustar o aproximar la idea con otras palabras</p>	<p>Escuchar y leer</p> <p>Escuchar</p> <p>Hablar</p> <p>Hablar</p> <p>Hablar y escribir</p>

Estrategias Directas

Cuadro 25: Estrategias Directas de Memoria: Cuadro basado en Oxford (1990: 58- 68)

<i>Estrategias de memoria</i>	Descripción de la estrategia	Destrezas Escuchar, leer, hablar, escribir y todas las destrezas juntas
<p><i>Establecimiento de relaciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - agrupamiento - uso de palabras nuevas en contexto 	<p>Clasificación de elementos en grupos con características afines.</p> <p>Aplicar las palabras en un contexto específico. (crear una historia con el vocabulario nuevo, crear un acrónimo).</p>	<p>Escuchar y leer</p> <p>Todas las destrezas</p>
<p><i>Uso de imágenes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mapas semánticos 	<p>Usa varias estrategias como asociación, imaginación, agrupamiento a través de un gráfico de mapa</p>	<p>Escuchar y leer</p>
<p><i>Revisión</i></p>	<p>Revisión en diferentes lapsos de tiempo</p>	<p>Todas las destrezas</p>
<p><i>Actividades</i></p>	<p>Actividades con respuesta física (seguir instrucciones)</p>	<p>Escuchar y leer</p>

Estrategias Directas

Cuadro 26: Estrategias Directas Cognitivas: Cuadro basado en Oxford (1990: 70-79, 82-86)

Estrategias cognitivas	Descripción de la estrategia	Destrezas Escuchar, leer, hablar, escribir y todas las destrezas juntas
<p><i>Práctica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Repetición</i> - <i>Práctica de sonidos y escritura</i> - <i>Reconocimiento de patrones y fórmulas</i> - <i>Práctica natural/real⁷</i> 	<p>Imitar a nativo hablantes, repitiendo sus producciones orales (sonidos y entonación) o escritas.</p> <p>Hacer ejercicios de pronunciación en un laboratorio con sonidos específicos e instancias donde aparecen en una palabra.</p> <p>Expresiones fijas o frases que pueden variar con un elemento para su uso y reconocimiento en contexto.</p> <p>Que los profesores provean a sus alumnos de muestras de lengua reales. Realizar actividades en las que los estudiantes deban utilizar datos reales para actividades realísticas.</p>	<p>Todas las destrezas</p> <p>Escuchar, hablar y escribir</p> <p>todas las destrezas juntas</p> <p>todas las destrezas juntas</p>
<p><i>Análisis y razonamiento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Deducción</i> 	<p>Hacer hipótesis en base a la generalización de reglas</p>	<p>todas las destrezas juntas</p>

⁷ Para ver más detalles sobre la práctica real, ver Oxford (1990: 74-79).

Estrategias Indirectas

Las estrategias metacognitivas trascienden mucho más allá del nivel cognitivo, facilitando el control sobre el proceso de aprendizaje debido a su aplicación a todas las destrezas (Oxford, 1990: 136). Se desarrolla a partir de diferentes tipos de estrategias. En el caso específico de los estudiantes chinos en España, tras haberlos familiarizado con las estrategias metacognitivas, Pérez (2009: 12) afirmó que en su estudio, las estrategias sociales y afectivas fueron aquellas que más echaron en falta.

Cuadro 27: Estrategias Indirectas Metacognitivas: Cuadro basado en Oxford (1990: 133-140)

<i>Estrategias metacognitivas</i>	Descripción de la estrategia
1. Concentración en el aprendizaje	Poner atención
2. Organización y planificación del aprendizaje	Proveer contexto agradable para el aprendizaje como un horario, espacio, temperatura, ruido, iluminación. Establecer metas propias de corto, mediano y largo plazo. Buscar oportunidades de práctica del lenguaje. Monitoreo de los errores, determinar su importancia y mejorar.
3. Evaluación	Autoevaluación del progreso personal.

Oxford (1990: 140) valora a las estrategias afectivas como motores que promueven el aprendizaje. Enfatiza además que los profesores ejercen una gran influencia en el ambiente de la clase.

Cuadro 28: Estrategias Indirectas Afectivas: Cuadro basado en Oxford (1990: 140-144)

Estrategias afectivas	Descripción de la estrategia
1. Disminución de la ansiedad	A través de la meditación, respiración profunda, música relajante, la risa.
2. Animarse a uno mismo	Tomar ciertos riesgos aunque tenga miedo de errar. Premiarse a uno mismo cuando logra algo específico el aprendizaje.
3. Controlar las emociones	Escribir un diario de aprendizaje, hablar sobre cómo se siente con otra persona.

Las estrategias sociales contemplan la comunicación con otras personas siguiendo pautas para interactuar en la sociedad.

Cuadro 29: Estrategias Indirectas Sociales: Cuadro basado en Oxford (1990: 144-147)

Estrategias sociales	Descripción de la estrategia
1. Hacer preguntas	Para verificar o aclarar información
2. Cooperar	Interactuar con compañeros
3. Simpatizar	Desarrollar entendimiento cultural y estar consciente de la forma de pensar y sentir de la cultura meta.

3.2.2.3 Contenidos del programa y actividades

Para organizar los contenidos del programa habíamos mencionado que tomaríamos el modelo propuesto por Moreno de los Ríos (1998: 129). Hemos optado por tomar dicho cuadro como referencia y reajustarlo a nuestros propósitos.

En primer lugar hemos adaptado el cuadro de objetivos y de actividades que originalmente estaban destinados al enfoque por tareas. A continuación vamos a enumerar cada cambio.

1. Utilizamos las casillas de objetivos de *aprendizaje* para explicar las estrategias de comunicación que los estudiantes van a desarrollar.
2. En las casillas de objetivos de *comunicación* estarán las competencias a desarrollarse.
3. En el marco teórico habíamos explicado que tomaríamos en cuenta la categorización de *la casilla de actividades* según libro de Sanz y el Instituto Cervantes (2006). En dicho libro se presentan tipos de textos orales o escritos con los que se trabajarán.
4. Hemos añadido a la casilla de *contenidos* un sub apartado de *Contenidos Fonéticos y de entonación*, que por espacio, lo hemos colocado debajo de los *contenidos socioculturales y sociolingüísticos*.

Cuadro 30: Estructura del programa. Adaptado de Moreno de los Ríos (1998: 129)

OBJETIVOS		TIPOS DE TEXTO	CONTENIDOS		
De aprendizaje (estrategias)	De comunicación (competencias)	Textos orales y escritos	Gramaticales	Léxicos	Socioculturales y sociolingüísticos
					Fonéticos y de entonación

3.2.3. Tercera etapa: Evaluación del programa

Tal como se especifica en el marco teórico, el modelo de Moreno de los Ríos (1998) contempla una evaluación inicial, durante y al final del programa. Nos basamos en dicha información para desarrollar nuestro esquema de evaluación que incluye la evaluación del programa y de los alumnos:

- Al inicio consideramos importante un análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje, además de un cuestionario sobre estrategias de aprendizaje.
- Durante el programa comenzaremos a aplicar el portfolio de lenguas y autoevaluaciones del alumno. Se incluirá la evaluación de la mitad de curso junto con las actividades y participación en clase requeridas por el CEHI.
- Evaluación de los resultados obtenidos del programa en cuanto a la optimización del aprendizaje de los alumnos en cuanto a habilidades adquiridas y el examen de nivel de fin de curso del CEHI.

Para especificar el tratamiento de los objetivos y su interrelación con el tipo de actividades y contenidos, nos remitiremos a la presentación del programa por unidades del curso. Véase el cuadro de programa por unidades en la sección de anexos.

3.2.3.1. Portfolio de lenguas

Introducción

En el programa por unidades se pueden apreciar los objetivos de aprendizaje explicados en términos de *estrategias de comunicación* que son: las estrategias de compensación, de memoria, cognitivas, sociales y afectivas (Oxford, 1990). Hemos decidido tratar las *estrategias metacognitivas* a través de un *portfolio de lengua*, el mismo que será útil para el tratamiento de las estrategias de aprendizaje a lo largo del curso.

Según el Consejo de Europa (2002:5, 20) el European Language Portfolio (ELP) es un compendio de registros sobre experiencias de aprendizaje de lenguas y su forma de aprenderlas. Esta información hace posible una apreciación de los progresos de los estudiantes y los motivan a seguir paso a paso la evolución de sus capacidades en la lengua meta en base a la herramienta de la autoevaluación.

Tal como lo indica en la página *web* del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos *OAPEE*, organismo adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia de España, el Portfolio está conformado por tres partes: *el pasaporte de lenguas* (autoevaluación de las competencias a través de destrezas y certificados obtenidos), *biografía lingüística* (recopilación de experiencias lingüísticas y sirve para planificar y observar el progreso) y *un dossier* (recopilación de trabajos, certificados y materiales de aprendizaje).

Según el OAPEE, el portfolio de lenguas, además de motivar al estudio de varias lenguas, facilita la movilidad en Europa por las descripciones unificadas de niveles e invita a la tolerancia y entendimiento entre las culturas y lenguas europeas.

Con ánimos de poner en práctica el portfolio de lenguas en nuestro grupo meta dentro del contexto específico de aprendizaje de español en España, consideramos tomar el modelo descrito y adaptarlo acorde a los objetivos del programa de nivel A1 propuesto en este plan de acción.

A continuación vamos a hacer una descripción del portfolio que consideramos útil para nuestro grupo meta.

Descripción del portfolio de lenguas

Es importante hacer notar que el portfolio de lenguas es un documento al cual los estudiantes puedan tener acceso desde el primer día clase. Para facilitar su comprensión,

las instrucciones del portfolio, las descripciones de nivel y las instrucciones en general deberían estar escritas en chino mandarín y con su traducción al español.

El portfolio consta de tres carpetas: pasaporte de lenguas, biografía lingüística y dossier. A continuación explicamos las características de cada una:

- **Pasaporte de lenguas**

Objetivos:

- Concienciarse de sus habilidades en otros idiomas (nuestro grupo meta es por lo menos trilingüe).
- Familiarizarse con los niveles de referencia del Marco Europeo de Referencia para las lenguas.
- Registrar las actividades lingüísticas y culturales que van realizando; y documentar los títulos que van recibiendo a lo largo de su estadía en España

Justificación: Motivar a los alumnos a aprender lenguas

Descripción:

Partiremos del modelo “Pasaporte de lenguas para la Enseñanza secundaria”⁸ certificado por el Comité de Validación PEL disponible en la página *web* del OPAEE. Este documento está escrito en español con traducción al inglés. En este caso, la versión al inglés podría ser reemplazada por una versión en chino.

Hemos escogido este documento debido a su descripción clara y comprensible, además de tener un diseño simple y llamativo. Recomendamos llenar este documento al comienzo del curso y modificarlo al final. A continuación haremos referencia a dicho pasaporte con sugerencias para acoplarlo a nuestro grupo meta:

Partes del Pasaporte de lenguas:

- *Portada* con el nombre y foto del alumno. También se puede incluir una explicación breve sobre el pasaporte de lenguas (Ver pg.3).
- Hoja de *perfil lingüístico* en dónde se escribe la lengua materna y el conocimiento de otros idiomas. Debajo de esta información iría una tabla de ejemplo: los títulos de las casillas horizontales serían los niveles del MCER o del CEHI y las casillas verticales tendrían un ícono que representa cada competencia al lado izquierdo del cuadro. Más abajo habría un cuadro que incluye el significado de los iconos que describen cada

⁸ Para más información sobre el *Pasaporte de lenguas para la Enseñanza secundaria*, ver Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos.

destreza de la lengua: escuchar, conversar, escribir, leer, hablar. Bajo la tabla de ejemplo habría más tablas del mismo tipo para ser llenadas por los estudiantes (Ver págs. 4-5). (Es necesario leer el siguiente cuadro para llenar este documento.)

- *Cuadro de autoevaluación* en donde se describen las competencias de la lengua según el nivel de manejo.
- *Tabla de experiencias lingüísticas y culturales*. En esta hoja de sentido horizontal podrían anotar sus experiencias que les han llamado la atención dentro y fuera de clase en España y otros países hispanoparlantes. Dicho cuadro tendrá los subtítulos: *Actividad realizada, Fecha, Duración, Lugar, Lo que más me gustó* (Ver pg. 10-11).
- *Registro de "Certificados y diplomas de español"*. Aquí se seguiría el modelo original con la información de: *Expedido por, Año y edad, Título* (Ver pg. 12).

- **Biografía lingüística**

Objetivos:

- Ser capaz de monitorizar el proceso de aprendizaje de español
- Ser consciente del uso que le da a sus lenguas
- Conocer su forma de aprender: registrar la utilidad de estrategias de comunicación y aprendizaje que le han sido útiles.
- Planificar su aprendizaje

Justificación: Desarrollar la autonomía de los alumnos en el control de su aprendizaje

Descripción:

Partiríamos del modelo "Portfolio Europeo de las lenguas" (para jóvenes de 12-18 años)⁹ del cual tomaremos de referencia la sección de *Biografía lingüística* (pg. 5- 49) disponible en la página *web* del OPAEE. Se escogerán ciertos documentos y se los modificarán de acuerdo a las características de nuestro grupo meta. Este portfolio está escrito en español, nuestro documento también incluirá el mandarín. Vale recalcar que la información explicativa sobre cómo usar el portafolio se podría incluir en la primera hoja de la biografía en los dos idiomas (Ver pg. 3).

Partes:

- Tabla con la *información de las lenguas* en las que se *comunica* el alumno en general, el lugar de uso, qué hace con ellas y dónde las aprendió. La tabla se titula "*Mis lenguas*" y se aplicaría siguiendo el formato e información original (pg.5).

⁹ Para más información sobre el "Portfolio Europeo de lenguas" (12-18 años), ver Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos.

- Tabla para identificar *¿Cómo hablan español otras personas?*, tomaríamos el formato de la tabla original llamada “¿Cómo hablan mis lenguas otras personas?” (pg.37). Consideramos más útil poner la atención de los estudiantes chinos en cómo hablan sus compañeros chinos u otras personas el español antes que hacerles notar cómo hablan su lengua materna. Entonces se titularía *¿Cómo hablan español otras personas?* Los componentes de la tabla serían: *¿Qué persona?* *¿Con qué lengua materna?* *¿Qué te llama la atención?*
- Cuadros para conocer *su manera de aprender*. Después de haber hecho el *cuestionario de estrategias de aprendizaje*, explicado en el programa de curso, los alumnos podrán estar listos para llenar este cuadro. Entonces, seguiríamos el esquema original (pg. 41-43), tratando de hacer las descripciones lo más simples posible.
- Cuadro de uso de *Estrategias de aprendizaje*. En este documento se tratarían las estrategias Metacognitivas citadas de Oxford en este trabajo (pg. 100) que hemos especificado en la sección *Objetivos del programa*. El cuadro contiene las tres fases para el tratamiento de dichas estrategias: 1. Concentración en el aprendizaje 2. Organización y planificación del aprendizaje 3. Evaluación. Además, sería adaptado de cierta manera al Cuadro de “¿Qué hago para aprender fuera de clase?” (pg. 47). Una muestra de este cuadro está disponible en la sección de anexos. Para ver más información ver la referencia bibliográfica de Ramos et al.
- Tabla sobre “¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?” Incluir esta sección sin hacer cambios. Incluye una tabla con: *¿Qué he aprendido?* y *¿Qué me ayudó a aprenderlo?/¿Cómo lo aprendí?* (pg. 45).
- Tabla “*Mis planes de aprendizaje*” en el que se especifiquen los objetivos del aprendizaje de español lingüísticos o culturales, cómo lograrlos, en qué tiempo. Se puede tomar la referencia del documento “Mis planes de aprendizaje de español” (pg. 49).

- **Dossier**

Objetivo: Tener un registro de documentos del curso

Justificación: Apreciar el progreso del aprendizaje de español

Descripción:

Se trata de una recopilación de documentos que dan fe del proceso de aprendizaje de una lengua. Partiríamos también del modelo “Porfolio Europeo de lenguas” (para jóvenes de 12-18 años) que incluye información sobre el Dossier (pg. 53-55) disponible en la página web de la OPAEE. Sería acertado incluir un párrafo explicativo del objetivo del Dossier en la portada. Es importante escribirlo en español y en chino.

Partes:

Índice de trabajo y documentos. Tal como la versión original, se tendría sobres en los que se puede guardar los trabajos escritos y material audiovisual; y documentos y recuerdos. Acompañaría a los sobres un índice que enumera aquello que contienen los sobres con la información de: título, fecha, y ¿Por qué lo elegí? (Ver pg. 55) Se podría hacer la final de cada unidad.

3.3 Inserción del programa en el CEHI

Con el fin de explicar cómo se ajusta nuestro programa al sistema del CEHI, vamos a describir la manera en la que se acopla a un curso de 90 horas. Los cursos con esta carga horaria son intensivos, por lo que los estudiantes reciben 4 horas diarias de clase durante cuatro semanas y media. Cada día, de lunes a jueves, tienen tres sesiones de 1h 20min. Los viernes tienen dos sesiones de clase de conversación y una sesión de actividades extracurriculares.

Nuestro programa consta de siete unidades didácticas, las mismas que podrían tratarse dentro de un lapso de aproximado de 3 días cada una. Normalmente, el horario del CEHI designa el día viernes para tener dos sesiones de conversación y una sesión para actividades fuera del aula. En lugar de seguir dicho esquema del día viernes, proponemos que los ejercicios de conversación se integren dentro de las sesiones y que haya una actividad extracurricular por semana o cada dos semanas acorde con las unidades que se estén tratando, en cualquier día de la semana que fuere necesario. Es importante incluir la evaluación reglada por el CEHI que se realiza a la mitad y al final del curso. Proponemos ubicar la primera evaluación al final de la segunda semana a manera de sondeo de cómo está funcionando el programa y poder tomar las medidas necesarias para el resto del curso.

A continuación presentamos la organización de las unidades del programa por semana de clases.

Cuadro 31: Distribución de Unidades didácticas dentro del curso de la semana 1 a la 5
 (Elaboración propia).

Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5
Día 1 Unidad 1	Día 6 Unidad 2	Día 11 Unidad 4	Día 16 Unidad 5	Día 21 Unidad 7
Día 2 Unidad 1	Día 7 Unidad 3	Día 12 Unidad 4	Día 17 Unidad 6	Día 22 Unidad 7
Día 3 Unidad 1 y 2	Día 8 Unidad 3	Día 13 Unidad 4	Día 18 Unidad 6	Día 23 Revisión, autoevaluación, prueba de medio
Día 4 Unidad 2	Día 9 Unidad 3	Día 14 Unidad 5	Día 19 Unidad 6	
Día 5 Unidad 2	Día 10 Revisión, autoevaluación, prueba de medio curso	Día 15 Unidad 5	Día 20 Unidad 7	

3.4. Descripción de la Unidad 1: Estudio español en España

3.4.1. Grupo meta

En base a las características del grupo que fue analizado a través del análisis de necesidades de aprendizaje y de comunicación, tenemos una idea general del tipo de estudiantes chinos que acudirán al CEHI. A continuación haremos una descripción del grupo meta que se beneficia de este programa.

El grupo meta para el cual se ha diseñado este programa de nivel A1, se trata de estudiantes de edades comprendidas entre los 20 y 27 años provenientes de varias ciudades de China. Su lengua materna es el chino mandarín y/o un dialecto chino, pero también tienen ciertos conocimientos de inglés y en varios casos, podrían conocer más de dos lenguas.

Es muy probable que tengan estudios previos de español entre un mes y un año. Sin embargo, acuden a un país de habla hispana para trabajar en especial la comprensión y expresión oral. Es posible que dichas destrezas junto con el aprendizaje de vocabulario y la gramática sea lo más complicado para ellos. El grupo meta se encuentra principalmente motivado a aprender español para tener más oportunidades de trabajo en China y en menor grado para estudiar en universidades españolas y conocer la cultura hispana. Les gusta el trabajo de la clase con el profesor y también trabajar con grupos pequeños o en parejas. En cuanto a las actividades de clase, les gusta tratar temas de actualidad, aprender palabras nuevas, hacer juegos en clase y las actividades de conversación. No les entusiasma hacer ejercicios de gramática. Dedican un promedio de 2 a 3 horas para estudiar y hacer tareas, por lo que se recomienda guiarles para el trabajo fuera de clase.

3.4.2. Aplicación de la Unidad 1: sesiones y materiales

Para conocer la contextualización del programa, remitimos al lector a la sección de propuesta de este plan de acción Didáctica. No obstante queremos detallar que la *Unidad 1: Estudio Español en España* se aplicaría durante los tres primeros días de clase en tres sesiones diarias. Los horarios serían los siguientes: primera sesión (8:30-9:50), segunda sesión (10:00-11:20) y la tercera sesión (11:30 a 12:50).

Los manuales que el CEHI utiliza normalmente para el nivel principiante son: Aula 1 o Gente 1. El profesorado ha complementado estos manuales con otros materiales de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Consideramos que lo más beneficioso para nuestro grupo meta, sería la elaboración de materiales nuevos que se ajusten a sus necesidades específicas, sobre todo en el nivel principiante. Consideramos que el marco teórico, el programa y la descripción de unidad didáctica que proponemos en este plan de acción podría ser un punto de partida para realizar dicho cometido.

3.4.3. Objetivos y procedimiento

Los objetivos de la *Unidad 1* se encuentran descritos dentro del programa del curso que se encuentra en la sección de anexos. Por favor, revisar dicha sección para tener un panorama global de esta unidad.

La unidad 1 sería llevada a cabo durante tres días y sería distribuida en 7 secuencias de 1 hora y 20 minutos cada una. En base a los objetivos y contenidos de cada día hemos diseñado 3 sesiones de 1 hora 20 minutos cada una. En cada sesión se presentan pautas de descripción y secuenciación de las actividades en base al “Programa por unidades” que se encuentra disponible en la sección de anexos de este trabajo.

Se han tomado algunos libros como referencias para la elaboración de materiales para las sesiones. Los libros son:

- Forja 1 y Horizontes: libros para inmigrantes
- Español básico para alumnos chinos: material con traducciones al chino
- Español lengua viva, Prisma comienza, Aula 1: material claro y preciso

Hemos tomado en cuenta que nuestro grupo meta viene de un contexto educativo diferente al occidental, por lo que procuraremos realizar actividades que los preparen poco a poco para la interacción oral, sobre todo al inicio.

Referimos al lector a la sección de anexos para ver el detalle de la descripción de la Unidad 1: *Estudio Español en España*.

4. CONCLUSIONES

Después de haber realizado este trabajo llegamos a varias conclusiones que explicamos a continuación.

La importancia del español en China está creciendo a pasos agigantados, sobre todo con la presencia de la Consejería de Educación de la Embajada Española y del Instituto Cervantes en Pekín. La enseñanza de español en China ha empezado a fortalecerse y ya se han hecho publicaciones sobre el tema por parte de hispanistas chinos y españoles. Sin embargo, todavía es difícil encontrar estudios sobre la enseñanza de español a estudiantes chinos con fines académicos en inmersión lingüística. No obstante, encontramos una referencia útil para el desarrollo de nuestro plan de acción en los manuales para inmigrantes. Fueron escritos para otro grupo meta, pero nos sirvió de referencia para no dar por hecho el conocimiento cultural, lingüístico y de procedimientos en clase que muchas veces se dan por sentados con grupos de estudiantes occidentales. Además, algunos temas también son aplicables a la situación de haber llegado a un país desconocido, lo cual les ayuda a desenvolverse inmediatamente con temas básicos y cotidianos.

La forma de aprender de los estudiantes chinos es el fruto del sistema al que han sido expuestos durante su vida. El sistema educativo chino da gran importancia a exámenes escritos de comprensión auditiva, gramática, técnicas de traducción, lectura y escritura. Pocas son las veces en las que los alumnos podrían intervenir oralmente ya que la mayoría de las clases son magistrales y tienen un número grande de alumnos. Además, las clases se desenvuelven dentro de una relación jerárquica entre el profesor y el alumno. Este factor, sumado al hecho de que el mandarín es una lengua tonal, hace que los estudiantes se vean ante un gran reto inicial de carácter lingüístico, sobre todo cuando aprenden español con compañeros con lenguas maternas de origen indoeuropeo a un ritmo diferente al de ellos. Si le añadimos a esto el aprendizaje en inmersión lingüística es necesario considerar el shock cultural y el acoplamiento a la sociedad de cierta manera durante su estancia.

Si bien es cierto que los estereotipos nos pueden guiar hasta cierto punto sobre el perfil del aprendiz chino, es importante saber que sus características conductuales y su exposición al mundo occidental pueden ser diversas. Por ejemplo, los estudiantes de Hong Kong no presentarían un shock cultural tan pronunciado como el que tendrían aquellos de la República Popular China ni tendrían tantas diferencias en el estilo de aprendizaje ya que, al ser una ex -colonia británica, han estado expuestos al aprendizaje del inglés por muchos años y al mundo occidental. Conocemos también que, a pesar de las diferencias de condiciones de enseñanza-aprendizaje en China, es posible que los estudiantes chinos lleguen a adaptarse a un método comunicativo, progresivamente. La diferencia con estar

expuestos a una clase occidental, es que este proceso de reconocimiento del nuevo sistema ocurre aceleradamente. En consecuencia podrían sentirse perdidos, refugiarse en su lengua materna e incluso podrían llegar a desmotivarse. Es importante tener en cuenta hacer un seguimiento de la interacción de los alumnos. Aunque estén en un país hispanohablante, es muy probable que se junten entre ellos para toda actividad cotidiana, hasta para compartir vivienda, haciendo que la práctica del español se reduzca a las horas de clase.

Consideramos, por lo tanto, provechoso haber propuesto un curso de español de nivel principiante A1 exclusivo para estudiantes chinos. De esta manera podremos familiarizar al grupo meta con ciertos conceptos teóricos y prácticas específicas que serían ajenas a ellos en diferentes grados como: el proceso de aprendizaje es tan importante como el producto y que la autoevaluación ayuda a la concienciación de su aprendizaje, el profesor es un guía y que el estudiante es el personaje principal, el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación son útiles para desarrollar la autonomía en el aprendizaje, la participación interacción oral en clase es necesaria y que el equivocarse nos sirve también para aprender. Una vez conscientes de todo esto, los estudiantes tendrán una base para desempeñarse de una mejor manera en los niveles superiores con compañeros de otras nacionalidades y en su experiencia lingüística en España. Es muy posible que los estudiantes chinos que acceden al CEHI tengan por lo menos un nivel de inglés básico, lo que quiere decir que son personas trilingües hasta cierto punto. Por lo tanto, hay que considerar que tendrán desarrolladas ciertas estrategias para comunicarse y aprender idiomas.

También queremos mencionar que es ventajoso referirse al sistema educativo español para investigar más sobre el tema del enfoque por competencias y analizar las posibilidades de incluir la *capacidad de aprender* en los programas de Español como Lengua Extranjera.

Recomendamos a los profesores de español que impartan el programa de curso de español de nivel A1 para estudiantes chinos, conozcan y reflexionen detenidamente sobre el grupo meta a través de la investigación y que visiten el blog *ELEChina* en el que además de hablar sobre temas específicos de interés, tiene enlaces a investigaciones, artículos y temas relacionados. Por otro lado, consideramos que el campo de la elaboración de materiales específicos para estudiantes chinos está comenzando a florecer por lo que consideramos importante empezar a elaborar manuales y materiales para el aprendiz chino en España.

Si bien es cierto que este programa de curso no ha sido puesto en práctica y que además requiere de la elaboración de materiales específicos para ponerse en funcionamiento, esperamos haber contribuido con un granito de arena y de la mejor manera al campo de la planificación de cursos de español de nivel A1 para estudiantes chinos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriaga Agrelo, Nicolás. (2007). "El español en China". *Anuario 2006-2007. El español en el mundo*. Instituto Cervantes. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_25.pdf [Fecha consulta 11 de junio de 2009].
- Bueso, Isabel *et al.* (2002). *Prisma Comienza*. Nivel A1. Método de español para extranjeros. Libro del alumno. Madrid: Edinumen
- Centro Virtual Cervantes. Definición del término "programa". *Diccionario de términos clave de ELE*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programa.htm [Fecha de consulta: 30 de junio de 2009].
- Clark, Rose; Gieve, S.N. (2006). "On the Discursive Construction of 'The Chinese Learner'". *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 19, N° 1. (Págs. 54-73).
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Versión en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible en la página web del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corpas, Jaime; García, Eva; Garmendia, Agustín. (2003). *Aula 1*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- Cortés, Maximiano. (2002). "Dificultades de los estudiantes chinos en el aprendizaje de E/LE". *La Lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (II)*. Madrid: SGEL. *Carabela 52* (Págs. 77-98).
- Cortés, Maximiano; Fang, Shuru. (2007). *Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos*. Salamanca: Santillana Universidad de Salamanca.
- De Dios Martín, Anabel; Eusebio Hermira, Sonia. (2009). *Etapas: Etapa 1*. Nivel A1. Manual de español para cursos intensivos. Madrid: Edinumen.
- Ding, Yanren. (2007). "Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English". *System, an International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. Vol.35. N° 2. (Págs. 271-280).
- ELEChina. "Enseñanza y aprendizaje de español en China". *Blog de Wordpress*. [en línea]. Disponible en: <http://elechina.wordpress.com.cn/2009/04/09/maximiano-cortes-moreno/> [Fecha de consulta: 10 de julio del 2009].
- Escamilla, Amparo. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en centros*. Barcelona: Graò
- Fernández, Sonsoles. (2004 a). "La Subcompetencia Estratégica" en Sánchez Lobato, Jesús / Santos Gargallo, Isabel (eds.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL (Págs. 573-592).

- (2004b). "Las Estrategias de aprendizaje" en Sánchez Lobato, Jesús/ Santos Gargallo, Isabel (eds.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL (Págs. 411-434).
- García-Romeu, J. y M. Jiménez Tenés, M. "Análisis de necesidades (I), una propuesta para conocernos". Centro Virtual Cervantes. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactiRed/anteriores/agosto_04/16082004.htm [Fecha de consulta: 24 de junio de 2009].
- García Santa-Cecilia. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera. Cuadernos de Didáctica del Español/LE*. Madrid: Arcolibros.
- Garayzábal-Heinze, Helena; Dalin, Wen. (2006). "El Español en China. Aproximación a los antecedentes educativos y la situación actual". *Cuadernos Cervantes*. N°63, Año XII (Págs. 6-21).
- Garvín, Isabel *et al.* (1998). *Proyecto Forja. Integración social y laboral de inmigrantes. Lengua española para inmigrantes. Material para el alumnado*. Madrid: Desk impresores, S. L.
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jin, Lixian; Cortazzi, Martin. (2006). "Changing Practices in Chinese Cultures of Learning". *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 19, N°1 (Págs. 5-21).
- Ke, Xu. (Jun. 2008). "Good Luck, China!". *Essential Teacher*. Vol.5, N° 2. (Págs. 10-11).
- (Sept 2008). "Ten years in China as an EFL Professional". *Essential Teacher*. Vol. 5, N° 3 (Pág. 11).
- Lin, T.-J. (2003). "Dificultades de los aprendices chinos en el uso del artículo español". *Frecuencia L*. N° 24 (Págs. 8-11).
- Llorián, Susana (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana.
- Martín, Teresa; Pérez, Loreto; Ramos, Javier. (2007). *Español lengua viva 1. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.
- Marton, Ference; Qiufang, Wen; Nagle, Alberto. (1996). "Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay". *Monográfico: Estrategias y estilos de aprendizaje. Anales de psicología*. Vol.12, N° 2 (Págs. 123-132).
- Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Cooperación Internacional. Editor Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. (2006). China. "El mundo estudia Español". (Págs.119-126) [en línea]. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/completo.pdf> [Fecha de consulta 13 de Mayo de 2009].
- Moreno de los Ríos, Belén. (Equipo Pedagógico de la Universidad Antonio de Nebrija). (1998). *Programación de Cursos de Lenguas Extranjeras con especial referencia al español /LE*. Madrid: Trigaphis, S.L.
- Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos. "Pasaporte de lenguas. Enseñanza secundaria" [en línea]. Disponible en:

- <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/pelpasaportesecondaria.pdf?documentId=0901e72b800044bf> [Fecha de consulta: 25 de agosto de 2009]
- “*Portfolio de lenguas*” para jóvenes de 12-18 años. [en línea]. Disponible en: <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/pelbiografiadossiersecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044b3> [Fecha de consulta: 25 de agosto de 2009]
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Pérez, Esther. (2009) “De China a España: Estrategias del aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos”. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Suplementos MarcoELE*. N° 8. [en línea]. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/china/perez_estudiodecasos.pdf [Fecha de consulta: 8 de agosto de 2009].
- Rao, Zhenhui. (2008). “Reflecting on Native-English-Speaking Teacher in China”. *Essential Teacher*. Vol. 5, N° 1 (Págs. 23-25).
- Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y Posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Facultad de Letras. Departamento de Lengua Española, Lingüística General y Traducción Interpretación. [en línea]. Disponible en: http://www.tesisenred.net/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-0731108-134322//Tasg.pdf [Fecha de consulta: 01 de julio de 2009].
- (2009). “Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español”. *II Jornadas de formación de profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Suplementos Marco ELE*. N° 8. [en línea]. Disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china> [Fecha de consulta: 01 agosto 2009]
- Santos Rovira, José María. (2005). “El aprendizaje de la fraseología española. Situación de la enseñanza en China.” *Cuadernos Cervantes*, N° 59-60, Año XI (Págs.14-23)
- Sanz, Fuencisla Isabel; Díaz Celia. (2008). *Horizontes. Español nueva lengua. Libro del alumno*. Madrid: SM Ediciones.
- Sanz, Fuencisla; Instituto Cervantes. (2006). *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Palgraphic, S.A.
- Survey Monkey. Página web para elaborar encuestas por internet. [en línea]. Disponible en www.surveymonkey.com [Fecha de consulta 29 de mayo de 2009]
- Universidad de Iowa, Estados Unidos. “Fonética: sonidos del español”. [en línea]. Disponible en: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html> [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2009].

- Vansteenkiste, Maarten; Mingming, Zhou; Lens, Willy; Soenens, Bart. (2005). "Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing?" *Journal of Educational Psychology*. Vol. 97. N° 3, (Págs. 468-483). [en línea] Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2005-11263-013&CFID=24666374&CFTOKEN=49376143> [Fecha de consulta: 14 de junio de 2009]
- Vázquez Vázquez, María Mercedes. (2004). "El creciente interés por el español en Hong Kong". *Frecuencia L*. N° 25. (Págs. 407-422).
- Ver-taal. Página web con ejercicios de español en línea. "Lista de expresiones de saludos y encuentros" con audio incluido. [en línea]. Disponible en: http://www.ver-taal.com/vocpr_encuentros_lista.htm [Fecha de consulta: 10 de septiembre 2009].
- Ver-taal. Página web con ejercicios de español en línea. "Vocabulario práctico: encuentros". [en línea]. Disponible en: http://www.ver-taal.com/vocpr_encuentros.htm [Fecha de consulta: 10 de septiembre 2009].
- Villaescusa Illán, Irene. 2008. "El Bollo o el Pollo?" *Curso básico de pronunciación multimedia para hablantes de cantonés*. Plan de Acción Didáctica de Máster. Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Watkins, David A.; Biggs, John B. (2002a). "The paradox of the Chinese learner and beyond" en Watkins, David A.; Biggs, John B. *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Estados Unidos: University of Washington Press.
- (2002b) "Insights into Teaching the Chinese Learner" en Watkins, David A.; Biggs, John B. *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Estados Unidos: University of Washington Press.
- Xiaojing, He. (2008). "¡Lo difícil es hablar! El silencio de los alumnos chinos y la imagen china". *FRECUENCIA L*. N° 35. (Págs. 16-22).

6. ANEXOS

Anexo A: Entrevista a Zhang Qing

*Entrevista a Zhang Qing, Directora de una academia de español
en China y profesora de español.*

TRANSCRIPCIÓN

Nombre del profesor:	Zhang Qing, conocida en España como Lucía Zhang
Procedencia:	China
Fecha:	22 de mayo de 2009
Experiencia:	Desde 2001

ENTREVISTA

Ana: ¿Cómo surgió tu interés por aprender el español? (Nos había comentado anteriormente que había aprendido español en la Escuela Oficial de Idiomas en Madrid)

Lucía: Como el español es muy importante en todo el mundo, hay un montón de países hablando el español, así que me interesa mucho aprenderlo, además me gustan mucho los idiomas. Y el español es un idioma tan bonito, así que me gusta mucho.

Ana: Me alegro mucho. Manejas una academia de español que se llama TIAN HUI XIN. ¿Desde cuándo está funcionando tu academia? (Nos había comentado anteriormente que tiene su propia academia llamada TIAN HUI XIN ubicada en el Centro de Servicios Educativos de Shenyang, La Provincia de Liaoning, China)

Lucía: Desde hace dos años.

Ana: ¿Cómo son los alumnos de su academia de español?

Lucía: Los alumnos al principio tienen varios niveles de los idiomas porque algunos son licenciados que aprenden bien inglés y algunos son de bachillerato que no aprenden tanto el inglés. Algunos todavía son menores y no entienden mucho sobre los idiomas. Son de distintos niveles pero tienen la intención de aprender el español. Hay algunos que quieren aprender el español para buscar un trabajo bueno en China porque hacen falta personas que dominen bien el español. Y algunos tienen la intención de continuar los estudios en España o en países hispanohablantes.

Ana: ¿Cuál es la edad de los estudiantes?

Lucía: Tienen 20 años más o menos.

Ana: *¿Qué aspectos del español le parecen más difíciles de enseñar de acuerdo a ti y por qué?*

Lucía: En la pronunciación, sí hay algunas letras que les cuesta mucho distinguir con los similares, por ejemplo la l, r, y rr. Les cuesta mucho distinguir entre la l y la r entre las vocales. Y les tengo que explicar bien y también tienen que practicar mucho para distinguirlo. Además, la T de Toledo y la D de dedo, pues también tienen que distinguirlas. La P de Pamplona y la B de Barcelona, V de Valencia. Estas tres letras también las tienen que distinguir. Y el resto me parece bien.

Ana: *Hay algunos aspectos de la gramática que no existen en el chino y que tal vez por eso les cueste un poco más de trabajo.*

Lucía: Sí, por ejemplo el Pretérito Imperfecto que no tiene el chino ni el inglés. La mayor parte de los chinos aprende desde primaria el inglés como idioma extranjero. El inglés tiene pretérito perfecto, indefinido pero no tiene el imperfecto así que les cuesta mucho distinguir entre los tres pasados. Así que el pretérito imperfecto les tengo que explicar bien.

Ana: *¿Qué tal las preposiciones?*

Lucía: Las preposiciones también les cuestan. Y el complemento directo e indirecto. No existen de la misma forma en el inglés y por lo tanto, les cuesta.

Ana: *¿Hay algo de los reflexivos? (previamente nos había comentado sobre este tema)*

Lucía: Sí los reflexivos también.

Ana: *Me decías que el subjuntivo no es tan difícil para ellos.*

Lucía: No, el subjuntivo como tiene una norma, no es tan difícil para ellos.

Ana: *En tu experiencia, ¿con qué tipo de actividades aprenden mejor sus alumnos dentro del aula?*

Lucía: Les hago trabajos en grupo para hacer interpretaciones delante de la clase. O hacen un diálogo y cada uno tiene que tener su papel en el diálogo. Así que si hablas, luego memorizas y lo utilizas para hablar. Luego también memorizan un texto o algún diálogo y lo tienen que hablar frente toda la clase. Así que cuando hablar aprendes, lo memorizas. También les digo que tienen que hablar muy rápido con un ritmo normal como los españoles. Por ejemplo en un diálogo, los españoles hablan en 10 segundos, entonces les obligo a terminar en 10 segundos también. Tienen que hablar muy rápido, con mucha fluidez y de vez en cuando les digo que si no hablan bien o no pronuncias durante el primer mes, les perdono. Pero si después de ese tiempo siguen hablando mal, o siguen pronunciado mal esta letra, no les perdono. Y entre dos o tres días, tienen que hablarlo bien. Si no les doy un castigo por ejemplo. Así que los alumnos tienen miedo y dentro de 2 o 3 días ya lo sabrán, ya lo pronuncian bien.

Ana: *Entonces una de las claves es ser exigente con los alumnos, ¿no?*

Lucía: Sí, alguna vez tengo que exigirles; que soy muy exigente.

Ana: *También es importante mandar tareas, para que ellos repasen un poco en casa.*

Lucía: Sí, de vez en cuando les doy tareas o deberes y de vez en cuando les mando algún deber en grupo así que después de clases los alumnos deben quedar juntos para hacer los deberes.

Ana: *¿Cree que el estilo de aprendizaje de lenguas en China es muy diferente al de España?*

Lucía: Depende de la cultura. Como China es un país oriental y es muy distinto. La enseñanza también es muy distinta en comparación con los países occidentales. Es una cosa muy complicada.

Ana: *Esto sería principalmente relacionado con el papel que el profesor ocupa en la clase, ¿no?*

Lucía: Sí claro es que normalmente los profesores en China siempre enseñan muchas cosas y dan mucha teoría pero sin práctica. Los alumnos no pueden participar en la clase y pierden el interés. Y en los países occidentales como por ejemplo en España, los profesores les obligan a los alumnos a participar en la clase. Así que los alumnos tienen más interés y tienen la intención de participar. Eso creo que les ayuda para aprender más rápido.

Ana: *Entonces la idea de venir aquí a estudiar español en estado de inmersión sería que los alumnos puedan complementar todo lo que han aprendido en la clase previamente en china para venir a desarrollar más algunas destrezas y los aspectos que no han practicado previamente, ... ¿Cuáles podrían ser?*

Lucía: Por ejemplo, la parte de audición, oral, que no puede practicar tanto en China porque no hay tantas personas para practicar o españoles. Además, no tienes esta atmósfera y te pierdes alguna oportunidad de aprender español o aprender algún idioma. Entonces si estás aquí vives la cultura, vives su idioma. Eso es mejor para aprender un idioma.

Ana: *Además tienen más ventajas para aprender más vocabulario*

Lucía: Sí claro y la expresión oral. También puede avanzar la parte de la audición y todo.

Ana: *Bueno, muy bien. Te agradecemos muchísimo por darnos este tiempo. Lucía, has sido muy amable y esperamos seguir en contacto. Muchas gracias*

Lucía: De nada.

Cuestionario complementario a la entrevista contestado por internet

Date: Fri, 26 Jun 2009 09:09:46 -0700

From: lucia.info@XXXX.XXX

Subject: Re: Transcripción de la entrevista y unas preguntitas para ti.

To: analucianaranjo@hotmail.com

1. ¿Cuántos niveles de español ofrece su academia actualmente y cuántas horas de clase tiene cada nivel?

De momento son dos niveles, 6 horas diario.

2. ¿Cómo surgió la conexión con el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Nebrija?

Conocí a Nebrija hace muchos años, vivía cerca de la universidad, y me caían bien los profesores de Nebrija.

3. ¿Cuántos estudiantes cree que su academia enviará al CEHI en Madrid durante este año 2009 y en años posteriores?

El año 2009 por lo menos 15 alumnos, y posteriormente mucho más.

4. Con respecto a los estudiantes chinos, por favor llene los datos correspondientes:

- a. Ciudades de origen: la mayoría parte son de Shenyang, y también tengo alumnos desde toda parte de la provincia, y tengo algunos fuera de nuestra provincia, también.

- b. Lengua materna: china

- c. Conocen otras lenguas de china o europeas? ¿Cuáles?

La mayoría de los alumnos hablan inglés, algunos hablan un poco de francés, japones y coreano.

Agradezco de antemano por la colaboración brindada para contestar la entrevista y este cuestionario.

Anexo B: Cuestionario de estrategias de aprendizaje de lenguas

CUESTIONARIO I

Este cuestionario nos servirá para conocer mejor a los estudiantes chinos que estudian español y poder mejorar los cursos de nivel principiante en el futuro

Muchas gracias por tu colaboración ☺

Nombre anónimo:

Fecha:

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE					
Marca con un círculo (1) Nunca o Casi Nunca, (2) Pocas Veces (3) Algunas Veces (4) Muchas Veces, (5) Siempre o casi siempre	N	PV	AV	MV	S
	1. Relaciono lo que sé con cosas nuevas que aprendo en español.	1	2	3	4
2. Uso palabras nuevas en español dentro de una oración para recordar mejor su significado.	1	2	3	4	5
3. Relaciono el sonido de una palabra nueva en español con una imagen o dibujo para recordarla mejor.	1	2	3	4	5
4. Uso rimas para recordar palabras nuevas en español.	1	2	3	4	5
5. Reviso frecuentemente lo que he aprendido en las clases de español	1	2	3	4	5
6. Digo o escribo muchas veces las palabras nuevas en español.	1	2	3	4	5
7. Trato de hablar con hablantes nativos de español.	1	2	3	4	5
8. Practico los sonidos del español.	1	2	3	4	5
9. Comienzo conversaciones en español.	1	2	3	4	5
10. Veo programas de televisión o voy al cine en español.	1	2	3	4	5
11. Primero hago una lectura rápida (de un texto corto) y luego regreso para leer detenidamente.	1	2	3	4	5

12. Busco palabras en chino que son similares a palabras nuevas en español.	1	2	3	4	5
13. Trato de encontrar patrones en español.	1	2	3	4	5
14. Intento no traducir palabra por palabra.	1	2	3	4	5

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE					
Marca con un círculo (2) Nunca o Casi Nunca, (2) Pocas Veces (3) Algunas Veces (4) Muchas Veces, (5) Siempre o casi siempre					
N	PV	AV	MV	S	
15. Si no comprendo algo en español, pido a la persona que hable más despacio o que repita lo que ha dicho.	1	2	3	4	5
16. Pido a los hablantes nativos de español que me corrijan cuando hablo.	1	2	3	4	5
17. Practico mi español con otros estudiantes.	1	2	3	4	5
18. Hago preguntas en español.	1	2	3	4	5
19. Trato de aprender sobre la cultura de España.	1	2	3	4	5
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE					
Marca con un círculo (3) Nunca o Casi Nunca, (2) Pocas Veces (3) Algunas Veces (4) Muchas Veces, (5) Siempre o casi siempre					
N	PV	AV	MV	S	
20. Para comprender palabras desconocidas en español trato de adivinar el significado.	1	2	3	4	5
21. Uso gestos cuando no recuerdo una palabra en una conversación en español	1	2	3	4	5
22. Invento nuevas palabras si no conozco las palabras correctas en español.	1	2	3	4	5
23. Leo en español sin buscar todas las palabras en el diccionario.	1	2	3	4	5
24. Trato de adivinar lo que la otra persona va a decir en español.	1	2	3	4	5
25. Noto mis errores en español y uso esa información	1	2	3	4	5

para ayudarme a mejorar.					
26. Pongo atención cuando alguien habla español.	1	2	3	4	5
27. Trato de saber cómo aprender mejor español.	1	2	3	4	5
28. Hago un horario para estudiar español.	1	2	3	4	5
29. Pienso en el progreso que he hecho en español.	1	2	3	4	5
30. Trato de relajarme cuando tengo miedo de hablar en español.	1	2	3	4	5
31. Hablo en español aun cuando tengo miedo de cometer un error.	1	2	3	4	5
32. Noto que me pongo tenso o nervioso cuando estudio o uso el español.	1	2	3	4	5
33. Hablo con otras personas sobre cómo me siento al aprender español.	1	2	3	4	5



¡Muchas gracias por tu ayuda y tu tiempo!



Nota: Si quieres que te enviemos los resultados de este cuestionario, escribe tu correo electrónico:

NOTA EXTRA/ Cuestionario elaborado en base al apéndice C de Oxford 1990.

Parte A: Estrategias para recordar (preguntas 1-5) “Estrategias de memoria”

Parte B: Uso de procesos mentales (preguntas 6-14) “Estrategias cognitivas”

Parte C: Compensación por falta de información (preguntas 15-19) “Estrategias de compensación”

Parte D: Organización y evaluación de su proceso de aprendizaje (Preguntas 20- 24) “Estrategias metacognitivas”

Parte E: Manejo de emociones (preguntas 25-28) “Estrategias afectivas”

Parte F: Aprendizaje con otras personas (preguntas 29-33) “Estrategias sociales”

Anexo C: Cuestionario de estrategias de aprendizaje de lenguas para aplicar a los estudiantes nuevos. Versión en español

¿Qué estrategias de aprendizaje usas?

Esta información te ayudará a ti y a los profesores a descubrir herramientas que van a hacer más fácil tu aprendizaje de español y tu experiencia en España.

Nombre:

Fecha:



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE					
Marca con un círculo (4) Nunca o Casi Nunca, (2) Pocas Veces (3) Algunas Veces (4) Muchas Veces, (5) Siempre o casi siempre	N	PV	AV	MV	S
	Relaciono lo que sé con cosas nuevas que aprendo en español.	1	2	3	4
1. Uso palabras nuevas en español dentro de una oración para recordar mejor su significado.	1	2	3	4	5
2. Cuando encuentro una oración complicada y finalmente la entiendo, me gusta repetirla y memorizarla para comprenderla en profundidad.	1	2	3	4	5
3. Hago muchos ejercicios repetitivos de gramática y léxico antes de los exámenes.	1	2	3	4	5
4. Reviso frecuentemente lo que he aprendido en las clases de español	1	2	3	4	5
5. Digo o escribo muchas veces las palabras nuevas en español.	1	2	3	4	5
6. Trato de hablar con hablantes nativos de español.	1	2	3	4	5
7. Practico los sonidos del español.	1	2	3	4	5
8. Comienzo conversaciones en español.	1	2	3	4	5
9. Veo programas de televisión o voy al cine en español.	1	2	3	4	5
10. Primero hago una lectura rápida (de un texto corto) y luego regreso para leer detenidamente.	1	2	3	4	5
11. Busco palabras en chino que son similares a palabras nuevas en español.	1	2	3	4	5

12. Trato de encontrar patrones en español.	1	2	3	4	5
13. Intento no traducir palabra por palabra.	1	2	3	4	5

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE					
(5) Nunca o Casi Nunca, (2) Pocas Veces (3) Algunas Veces (4) Muchas Veces, (5) Siempre o casi siempre	N	PV	AV	MV	S
	14. Para comprender palabras desconocidas en español trato de adivinar el significado.	1	2	3	4
15. Uso gestos cuando no recuerdo una palabra en una conversación en español	1	2	3	4	5
16. Invento nuevas palabras si no conozco las palabras correctas en español.	1	2	3	4	5
17. Leo en español sin buscar todas las palabras en el diccionario.	1	2	3	4	5
18. Trato de adivinar lo que la otra persona va a decir en español.	1	2	3	4	5
19. Noto mis errores en español y uso esa información para ayudarme a mejorar.	1	2	3	4	5
20. Pongo atención cuando alguien habla español.	1	2	3	4	5
21. Trato de saber cómo aprender mejor español.	1	2	3	4	5
22. Hago un horario para estudiar español.	1	2	3	4	5
23. Pienso en el progreso que he hecho en español.	1	2	3	4	5
24. Trato de relajarme cuando tengo miedo de hablar en español.	1	2	3	4	5
25. Hablo en español aun cuando tengo miedo de cometer un error.	1	2	3	4	5
26. Noto que me pongo tenso o nervioso cuando estudio o uso el español.	1	2	3	4	5

27. Hablo con otras personas sobre cómo me siento al aprender español.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE					
(6) Nunca o Casi Nunca, (2) Pocas Veces (3) Algunas Veces (4) Muchas Veces, (5) Siempre o casi siempre	N	PV	AV	MV	S
	28. Si no comprendo algo en español, pido a la persona que hable más despacio o que repita lo que ha dicho.	1	2	3	4
29. Pido a los hablantes nativos de español que me corrijan cuando hablo.	1	2	3	4	5
30. Practico mi español con otros estudiantes.	1	2	3	4	5
31. Hago preguntas en español.	1	2	3	4	5
32. Trato de aprender sobre la cultura de España.	1	2	3	4	5

 ¡Muy bien, hemos terminado! 

Anexo D: Cuestionario de estrategias de aprendizaje en para aplicar a los estudiantes nuevos. Versión en chino

你是如何学习的？

此份问卷可以帮助你和老师找出如何使学习西班牙语变得更简单，以及你在西班牙的经历与经验

匿名：

日期：



学习方法					
在答案上画圈 (1) N 从来也不或者几乎不 (2) PV 很少 (3) AV 有时 (4) MV 很多次 (5) S 一直是或者几乎一直是	N	PV	AV	MV	S
1. 对于已经掌握的以及新的西班牙语知识能相互联系起来	1	2	3	4	5
2. 为了背单词容易，把新单词放在句子里面练习	1	2	3	4	5
3. 当遇到新单词的时候，将生词的发音与图像联系起来，以方便记忆单词	1	2	3	4	5
4. 使用押韵的形式记忆新生词	1	2	3	4	5
5. 课后经常复习课堂上学的知识	1	2	3	4	5
6. 经常在课堂上练习讲西班牙语而且练习书写新单词，已达到帮助记忆的目的	1	2	3	4	5
7. 与西班牙语系国家的人交流	1	2	3	4	5
8. 进行西班牙语发音练习	1	2	3	4	5
9. 用西班牙语对话	1	2	3	4	5
10. 看西班牙语电视节目或者看西班牙语电影	1	2	3	4	5
11. 遇到西班牙语短文时，先快速浏览一遍，然后再仔细阅读	1	2	3	4	5
12. 遇到西班牙语生词的时候，寻找中文里与其相似的单词	1	2	3	4	5

13. 在西班牙找到监护人	1	2	3	4	5
14. 尽量不是一个单词一个单词的翻译	1	2	3	4	5

学习方法								
在答案上画圈								
(1) N 从来也不或者几乎不 MV 很多次 (5) S 一直是或者几乎一直是	(2) PV 很少	(3) AV 有时	(4)	N	PV	AV	MV	S
遇到不认识的西班牙语单词, 猜测他的意思	1	2	3	4	5			
15. 在和别人用西班牙语交谈的时候, 如果不记得单词怎么说, 用肢体语言让他人理解	1	2	3	4	5			
16. 如果不知道正确的西班牙语单词是什么, 便自己创造	1	2	3	4	5			
17. 阅读西班牙语读物时, 并不是每个单词都查字典	1	2	3	4	5			
18. 猜测对方要说的西班牙语单词	1	2	3	4	5			
19. 把自己西班牙语中犯的错误做好标记, 这样可以帮我改进西班牙语	1	2	3	4	5			
20. 当别人说西班牙语的时候, 我注意听	1	2	3	4	5			
21. 清楚的了解如何才能学好西班牙语	1	2	3	4	5			
22. 制定了一个学西班牙的时间表	1	2	3	4	5			
23. 认真思考自己在西班牙语学习中的进步情况	1	2	3	4	5			
24. 不敢说西班牙语的时候, 能想办法放松自己	1	2	3	4	5			
25. 虽然害怕自己说西班牙语时犯错, 但仍然会用西班牙语与人交谈	1	2	3	4	5			
26. 发现自己学西班牙语或者使用西班牙语的时候很紧张	1	2	3	4	5			

27. 与别人沟通自己如何学好西班牙语	1	2	3	4	5
---------------------	---	---	---	---	---

学习方法					
在答案上画圈 (1) N 从来也不或者几乎不 (2) PV 很少 (3) AV 有时 (4) MV 很多次 (5) S 一直是或者几乎一直是	N	PV	AV	MV	S
如果听不懂对方说的西班牙语，那么就请对方慢点说或者请对方重复一遍	1	2	3	4	5
28. 说西班牙语的时候，请西班牙语系国家的人帮助纠正错误	1	2	3	4	5
29. 和同学用西班牙语说话练习	1	2	3	4	5
30. 用西班牙语提问题	1	2	3	4	5
31. 学习并了解西班牙文化	1	2	3	4	5

 问题结束了，非常感谢大家的配合！ 

问卷作者：Ana Lucía Naranjo B. 2008-2009

翻译：Lucía Zhang（张青）

Universidad Antonio de Nebrija

Anexo E: Cuestionario de análisis de necesidades

Universidad Antonio de Nebrija. Plan de Acción Didáctico de Ana Lucía Naranjo B.

1. ANÁLISIS DE NECESIDADES DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE

Plan de Acción Didáctica de Ana Lucía Naranjo B.

*Este cuestionario nos servirá para conocer mejor a los estudiantes chinos que estudian español y poder mejorar los cursos de nivel principiante en el futuro.¹⁰
Muchas gracias por tu colaboración :)*

Rellena las casillas y elige las opciones más apropiadas según tu criterio

1. Rellena los espacios con tus datos personales

Nombre anónimo

¿Has estudiado español antes de venir al CEHI?
(¿Por cuánto tiempo?)

Lugar de nacimiento

Lengua materna

Edad

Nivel de español actual

Fecha cuando hiciste el NIVEL PRINCIPIANTE

¿Hiciste un examen de nivel para entrar al CEHI?

*

¹⁰ Este cuestionario fue hecho originalmente con un programa de encuestas por internet llamado SurveyMonkey. Para más información ver referencias bibliográficas.

2. ¿Qué lenguas conoces y a qué nivel?

(Escribe: Principiante, Intermedio, Avanzado o Superior)

	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Mandarín	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Español	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Inglés	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Japonés	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Coreano	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Francés	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Dialecto Chino	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo
Otro 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo

*

3. ¿Por qué estudias español?

- ¿Por qué estudias español? Porque quiero conocer mejor la cultura de España y Latinoamérica.
- Porque quiero estudiar en una universidad española.
- Porque voy a tener más oportunidades de trabajo en China.
- Porque quiero hacer negocios con países de habla hispana.

Otros (especifica)

*

4. ¿Con quién vives en España?

- con una familia china
- con compañeros/as chinos/as
- con estudiantes españoles
- con personas que vienen de varios países
- con una familia española

Otros

*

5. ¿Recuerdas cuando estabas en el NIVEL PRINCIPIANTE? Marca las opciones que crees que eran las más difíciles para ti en ese momento.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Hablar en español | <input type="checkbox"/> Adaptarte a la vida en España |
| <input type="checkbox"/> Escribir en español | <input type="checkbox"/> La gramática |
| <input type="checkbox"/> Leer en español | <input type="checkbox"/> El vocabulario |
| <input type="checkbox"/> Comprender cuando hablan español | <input type="checkbox"/> La cultura española |

Otros (especifica)

*

6. Cuando estabas en el NIVEL PRINCIPIANTE, te comunicabas en español fuera de clase?

¿Con quién?

¿Para qué?

¿Dónde?

¿Cuándo?

*

7. ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
En clases privadas con un profesor(one-to-one)	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho
En grupos de 2 personas	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho
En grupos pequeños (3-4 personas)	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho
En grupos grandes (5-más personas)	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho
Toda la clase con el profesor	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho

8. Marca tu respuesta según la escala

¿Qué prefieres hacer en la clase de español?

	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
Hacer actividades de gramática	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho
Aprender palabras nuevas	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho
Actividades para hablar con los compañeros de clase	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho
Actividades con juegos	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho
Hacer actividades con temas de jóvenes y noticias recientes	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Un poco	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho

*

9. De los cursos de español que has hecho, ¿qué es lo que más te ha gustado?
¿Por qué?

10. ¿Cuántas horas crees que necesitas para estudiar y hacer tareas fuera del aula? (de lunes a viernes)

Anexo F: Cuadro de estrategias de Oxford

Cuadro de estrategias de Oxford (1990: 17)

LOOKING AT LANGUAGE LEARNING STRATEGIES 17

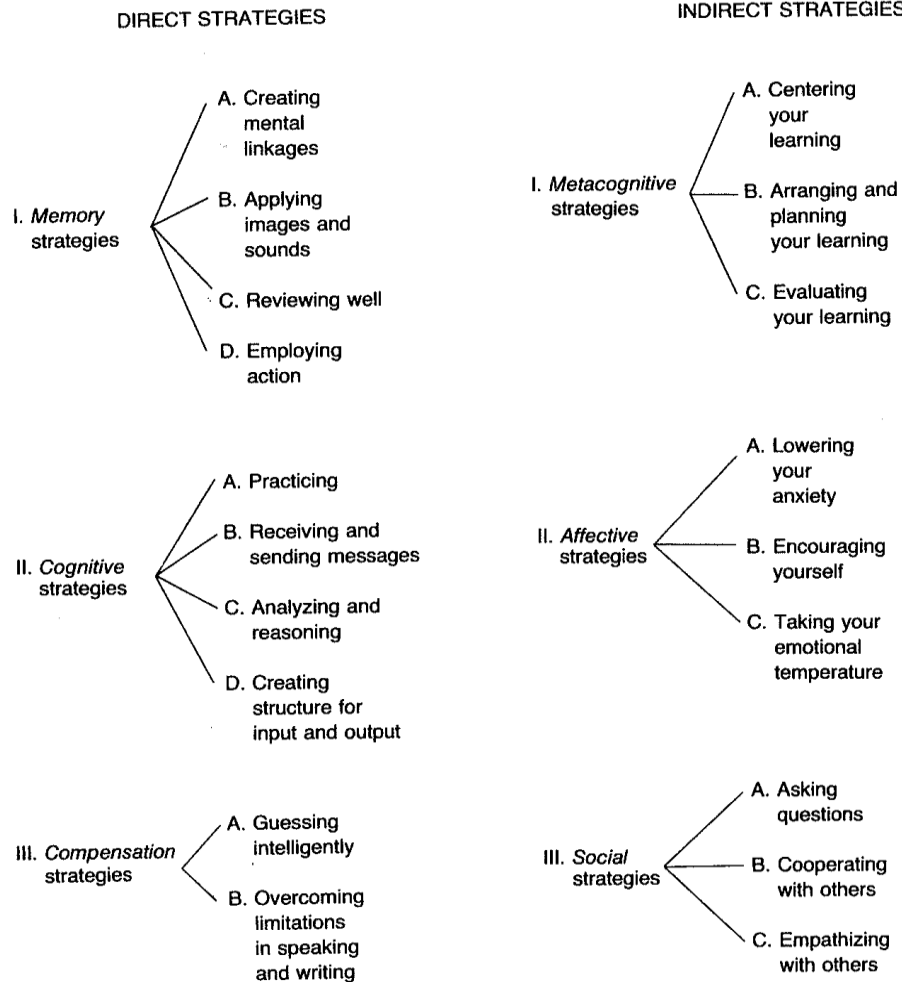


Figure 1.3 Diagram of the Strategy System Showing Two Classes, Six Groups, and 19 Sets. (Source: Original.)

Anexo G: Programa de curso de español de nivel A1 por unidades

UNIDAD	OBJETIVOS		TIPOS DE TEXTO
	<p>de aprendizaje¹¹ (estrategias)</p> <p><i>El alumno será capaz de:</i></p>	<p>de comunicación¹² (competencias)</p> <p><i>El alumno será capaz de:</i></p>	<p>Textos orales, escritos, auditivos, audiovisuales</p>
<p>1. Estudio Español en España</p>	<p>Estrategias de compensación <i>Expresión oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - usar gestos y mímica <i>Comprensión auditiva</i> - <i>usar otras claves (lenguaje corporal y contextual)</i> <p>Estrategia de memoria <i>Todas las destrezas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - revisar lo aprendido <p>Estrategia afectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - disminuir la ansiedad a través de la respiración profunda y música relajante. 	<p>Relacionarse socialmente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar, responder y despedirse dentro y fuera de clase - presentar a alguien y así mismo - responder a una presentación - dar y pedir datos personales de forma oral o escrita <p>Desenvolverse en el aula y el CEHI</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprender consignas específicas del aula. - funcionamiento del sistema educativo en el CEHI y conocer los recursos de la biblioteca 	<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - video de cómo aprender lenguas - video de la interacción en una clase del CEHI: relación profesor-alumno - resultados del cuestionario de estrategias de aprendizaje en chino y español - horarios del CEHI - formulario para el abono transporte, envío de correos, modelo de NIE - lecturas graduadas con el uso del vocabulario nuevo dentro del contexto de la clase. - audios de saludos y despedidas - comics en blanco para rellenar - mapa de China y mapamundi

¹¹ Sección basada en las estrategias de Oxford (1990). Ver sección de referencias bibliográficas

¹² Sección basada en el PCIC. Ver sección de referencias bibliográficas

	<p>Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluar sus competencias - Poner atención en el aprendizaje 	<p>Adicional</p> <ul style="list-style-type: none"> - compartir con sus compañeros sus formas de aprender - identificar los sonidos del abecedario 	<p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pasaporte</i>: portada y perfil lingüístico - <i>biografía lingüística</i>: Mi manera de aprender
<p>2. La familia y yo</p>	<p>Estrategias de compensación <i>Expresión oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pedir ayuda: repetir la última palabra de la frase, preguntar <p>Estrategia cognitiva <i>Comprensión auditiva, expresión oral y escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - practicar sonidos y la escritura: hacer ejercicios de pronunciación en un laboratorio con sonidos específicos e instancias donde aparecen en una palabra. <p>Estrategia social</p> <ul style="list-style-type: none"> - cooperar: interactuar con compañeros <p>Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - poner atención en el aprendizaje - planificar el aprendizaje 	<p>Dar y pedir información</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar la nacionalidad y rasgos básicos de sí mismos y a otras personas (amigos, familiares) 	<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - videos de presentaciones entre personas - imágenes de personajes para describir - juego de cartas para adivinar el personaje - descripción escrita y oral de un personaje o miembro de la familia - lecturas graduadas con el uso del vocabulario nuevo dentro del contexto de la clase. Ej. En busca de amigos y pareja a través de una revista. - audios de sonidos del español para la práctica inicial autónoma fuera de clase <p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pasaporte</i>: <i>experiencias</i> lingüísticas y culturales - <i>biografía lingüística</i>: ¿Qué hago para aprender fuera de clase? - <i>dossier</i>

<p>3. Pasa- tiempos</p>	<p>Estrategias de memoria <i>Comprensión auditiva y lectora</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - establecer relaciones por agrupamiento <p>Estrategias afectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - animarse a uno mismo <p>Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - poner atención en el aprendizaje - autoevaluar las lenguas que maneja 	<p>Expresar gustos e intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> - expresar gusto o interés personal - expresar preferencias actividades para pasatiempos - preguntar por preferencias - expresar deseos sobre actividades recreativas 	<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - artículo y audio sobre las celebraciones nacionales más representativas de España - audios de sonidos del español para la práctica específica de pares mínimos dentro y fuera de clase - audio y lectura de un diálogo sobre los pasatiempos de un español - presentación de un diálogo escrito y oral sobre pasatiempos en China. <p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pasaporte</i>: experiencias lingüísticas y culturales - <i>biografía lingüística</i>: Mis lenguas (uso de las lenguas que conoce el estudiante) - <i>dossier</i>
<p>4. ¿En dónde vives vives?</p>	<p>Estrategias de memoria <i>Comprensión auditiva y lectora</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - usar mapas semánticos <p><i>Comprensión auditiva y lectora</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - participar en actividades de respuesta física 	<p>Dar y pedir información</p> <ul style="list-style-type: none"> - pedir confirmación de haber comprendido aquello que el interlocutor le había dicho 	<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - juegos de respuesta física y elaboración de asociaciones - mapa de diferentes barrios de Madrid - diálogo para pedir y dar información de cómo llegar a un lugar. - actividad de caza del tesoro con instrucciones para llegar a diferentes lugares

	<p>Estrategia afectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - controlar las emociones: Hablar sobre cómo se siente con otra persona sobre aprender español <p>Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - poner atención en el aprendizaje - autoevaluar el progreso - planificar el aprendizaje 	<p>Influir en el interlocutor</p> <ul style="list-style-type: none"> - dar una orden o instrucción de manera directa sobre cómo llegar a diferentes lugares - pedir objetos, ayuda de forma atenuada (útiles de clase, mapas, etc.) 	<p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pasaporte</i>: tabla de experiencias lingüísticas y culturales - <i>biografía lingüística</i>: ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?
<p>5. Hacer la compra</p>	<p>Estrategia cognitiva</p> <p>Todas las destrezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Aplicar la repetición</i>: imitar a nativo hablantes, repitiendo sus producciones orales (sonidos y entonación) o escritas <p>Estrategia de compensación</p> <p><i>Expresión oral y escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - parafrasear <p>Estrategia social</p> <ul style="list-style-type: none"> - hacer preguntas para verificar o aclarar información <p>Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - poner atención en el aprendizaje - organizar y planificar el aprendizaje 	<p>Influir en el interlocutor</p> <ul style="list-style-type: none"> - ofrecer o acompañar a hacer la compra - aceptar o rechazar una propuesta <p>Dar y pedir información</p> <ul style="list-style-type: none"> - pedir y dar información sobre una cosa, lugar, cantidad, hora. 	<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - juego del bingo - video de interacción con dependientes y vendedores - imitación de un audio - juego de adivinar un objeto de la compra sólo parafraseando - escritura y representaciones de diálogos en diferentes lugares de la compra - audios de sonidos del español para la práctica específica de pares mínimos dentro y fuera de clase <p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pasaporte</i>: tabla de experiencias lingüísticas y culturales - <i>biografía lingüística</i>: ¿Cómo hablan español otras personas? - <i>dossier</i>

<p>6. Ir de tiendas</p>	<p>Estrategias cognitivas <i>Todas las destrezas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer patrones y fórmulas <p>Estrategias de memoria <i>Comprensión auditiva y lectora</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones: uso de palabras nuevas en contexto: aplicar las palabras en un contexto específico. (crear una historia con el vocabulario nuevo, crear un acrónimo) <p>Estrategia cognitiva <i>Todas las destrezas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - practicar con materiales reales <p>Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - poner atención en el aprendizaje - autoevaluarse en las lenguas que maneja 	<p>Expresar opiniones, actitudes y conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - pedir el precio de alguna prenda - dar opinión sobre la calidad, estilo de alguna prenda o artículo - pedir y dar valoración (nociones) - expresar aprobación o desaprobación 	<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y audio sobre el uso del punto, la coma y signos de exclamación e interrogación con la temática de la unidad - Entrevista sobre moda de España y China, explicar las preferencias - Improvisación de diálogos para la compra de artículos en un juego - Audio de patrones de entonación de los enunciados, preguntas y exclamaciones <p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pasaporte</i>: Tabla de experiencias lingüísticas y culturales - <i>biografía lingüística</i>: Mis lenguas (uso de las lenguas que conoce el estudiante) - <i>dossier</i>
<p>7. Vamos a dar un paseo</p>	<p>Estrategias cognitivas <i>Todas las destrezas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hacer deducciones</i>: hacer hipótesis en base a la generalización de reglas 	<p>Expresar gustos e intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> - preguntar por planes e intenciones para el fin de semana (presente indic. + marcador de futuro) 	<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - video sobre el tiempo y representación. - folletos con información turística de Madrid y de sus alrededores - calendarios - debate sobre las mejores opciones de fin de semana con justificaciones - audio de patrones de silabeo entre el mandarín y el español.

	<p>Estrategias de compensación <i>Comprensión auditiva y lectora</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - usar claves lingüísticas: fijar la atención en sufijos, prefijos, orden de las palabras <p>Estrategia social</p> <ul style="list-style-type: none"> - simpatizar: desarrollar entendimiento cultural y estar consciente de la forma de pensar y sentir de la cultura meta. <p>Estrategia cognitiva <i>Todas las destrezas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - practicar con materiales reales <p>Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - poner atención en el aprendizaje - organizar y planificar el aprendizaje 	<p>Dar y pedir información</p> <ul style="list-style-type: none"> - expresar razón/causa, finalidad de la elección de la actividad para el fin de semana <p>Expresar opiniones, actitudes y conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - expresar acuerdo o desacuerdo - mostrar escepticismo - expresar posibilidad <p>Relacionarse socialmente</p> <ul style="list-style-type: none"> - disculparse, agradecer, felicitar 	<p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pasaporte</i>: Tabla de experiencias lingüísticas y culturales, Tabla de certificados y diplomas de español - <i>biografía lingüística</i>: Mis planes de aprendizaje - <i>dossier</i>
--	---	---	---

UNIDAD	CONTENIDOS ¹³		
	Gramaticales	Léxicos	Socioculturales Fonéticos y de entonación ¹⁴
1. Estudio español en España	<p><i>El sustantivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - clases de sustantivos: propios y comunes básicos de clase <p><i>El pronombre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pronombre personal: sujeto <p><i>El verbo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - formas no personales del verbo: infinitivo (verbos de enseñanza y de uso inmediato) - tiempo indicativo: presente (forma, valor de presente actual) 	<p><i>Noción espacial</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - origen (ser +nacionalidad, ser de +país) <p><i>Noción específica: Identidad personal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - datos personales (nombre, dirección, número de teléfono (números del 1-10), lugar y fecha de nacimiento, nacionalidad, edad (números del 11-30), sexo, estado civil, profesión) - documentación (pasaporte, NIE) - objetos personales (llaves, cartera, bolso, maleta, reloj, etc.) <p><i>Educación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - centros educativos (universidad, clase, biblioteca, horario, clase, examen) - profesor, estudiante, compañeros 	<p>Socioculturales</p> <p><i>Ámbito personal y público</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - convenciones sociales entre amigos y familiares según el sexo y la relación establecida: saludos (dar la mano, besar), tratamiento, tono, registro - saludos según el momento del día - Identificación personal: nombres y apellidos (nombres de los padres, apellidos paterno y materno)

¹³ Los contenidos gramaticales, léxicos y socioculturales han sido extraídos del PCIC. Existen algunos contenidos específicos para el grupo meta. Para más información consultar referencias bibliográficas.

¹⁴ Sección basada en las dificultades fonéticas descritas por Maximiano Cortés (2002). Para más información consultar referencias bibliográficas.

	<p><i>Sintagma verbal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Estar</i> con adverbios de modo: bien/mal. 	<p><i>(Educación)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - lenguaje del aula (ejercicio, actividad, página, en parejas, en grupos, hablar, escuchar, leer, escribir, entender, aprender, estudiar, repetir, practicar, hacer los deberes/ejercicio. - material educativo: internet, libro, diccionario, papel, bolígrafo, lápiz, goma, fotocopia, mesa, silla, armario, estantería, pizarra, ordenador, mapa. <p><i>Nociones temporales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - referencias generales (hora, momento, el +día de la semana, el fin de semana, cuándo, temprano, tarde, pronto, en+ estación, por la mañana/tarde/ noche, a medio día,) hoy, ahora, ayer, mañana en + mes/estación. <p><i>Nociones existenciales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - existencia/no existencia (haber) 	<p><i>Educación y cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - servicios ofrecidos por bibliotecas: sala de lectura, préstamo de libros, sala de ordenadores, lugar de estudio. <p><i>Relaciones interpersonales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ámbito educativo: relación entre alumno y profesor <hr/> <p>Fonéticos y de entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentación del abecedario en general
<p>2. La familia y yo.</p>	<p><i>El sustantivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - género y número de los sustantivos 	<p><i>Nociones específicas</i></p> <p><i>Individuo: dimensión física</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - partes del cuerpo 	<p>Socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - la unidad familiar: número de hijos que pueden tener en comparación a China.

	<p><i>El pronombre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - los interrogativos <p><i>El adjetivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - clases de adjetivos: calificativos - género y número de los adjetivos - posición del adjetivo - sintagma adjetival: modificadores, <p><i>Los posesivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - formas átonas, tónicas - distribución sintáctica <p><i>El verbo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - tiempo indicativo: presente (forma, valor de presente actual y durativo) regulares e irregulares de uso inmediato. <p><i>Sintagma verbal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - copulativos (ser: con el significado identificativo, pertenencia, localización temporal, identificación de sustantivos y pronombres), 	<p><i>Características físicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ser: alto, bajo, gordo, delgado, guapo, feo, moreno, rubio - tener el pelo + rubio, moreno, blanco - llevar/tener: barba, bigote, gafas - tener los ojos: claros/oscuras/azules/verdes/negros/marrones, grandes/pequeños <p><i>Noción específica</i></p> <p><i>Individuo: dimensión perceptiva y anímica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - carácter y personalidad: simpático, antipático, inteligente, trabajador, alegre, serio, tímido, sociable <p><i>Nociones existenciales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - existencia/no existencia (haber, tener, vivir) - cualidad general (ser) - presencia/ ausencia: (haber, estar, sin-con) <p><i>Nociones cualitativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - edad, vejez (niño, chico, señor, año, mes, nuevo, viejo, tener +años) 	<p><i>Ámbito personal y público</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - fórmulas de trato a los mayores y autoridad. <hr/> <p>Fonéticos y de entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> - énfasis en las líquidas: r, l, ll
--	---	---	--

	<p><i>Sintagma nominal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - concordancia interna y concordancia con el verbo. 	<p><i>Relaciones personales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - relaciones familiares (miembros de la familia, marido, mujer, pareja, novio) - relaciones sociales (amigo, jefe, compañero) - celebraciones y actos familiares, sociales (fiesta) 	
<p>3. Pasa- tiempos y trabajo</p>	<p><i>El artículo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - artículo definido: forma y distribución sintáctica - artículo indefinido: forma, significado, distribución sintáctica <p><i>El verbo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - tiempo indicativo: presente (forma, valor de presente actual y durativo) regulares e irregulares de uso común - formas no personales del verbo: participio. 	<p><i>Nociones específicas</i> <i>Individuo: dimensión física</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - acciones que se realizan con el cuerpo (levantarse, ducharse, escuchar) <p>Salud e higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> - estar enfermo/malo - agua, jabón, lavarse la cara/las - reflexivos del día a día <p>Trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - profesiones (profesor, médico, taxista, ama de casa, abogado, jefe, director, camarero) <p>Ocio</p> <ul style="list-style-type: none"> - tiempo libre: vacaciones, turista, oficina de información, viajar, leer el periódico/revista/libro, ver la televisión/una película, ir a un bar/discoteca, ir al cine/teatro/parque, cantar, bailar 	<p>Socioculturales <i>Identidad colectiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - lenguas oficiales y cooficiales <p><i>Fiestas nacionales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Festividades de ámbito nacional (Día de la Constitución, Fiesta Nacional de España, Días de la Inmaculada Concepción, 12 de octubre, etc.), periodos vacacionales (escolares, Navidad, Semana Santa), <hr/>

	<p><i>Relaciones sintagmáticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - sintagma verbal: verbos predicativos (gustar) 	<p>(Ocio)</p> <ul style="list-style-type: none"> - película, concierto, ir al teatro, al cine, al circo, ir a un concierto. - deportes: correr, nadar, esquiar, hacer deporte, jugar al fútbol/baloncesto/al tenis <p><i>Nociones evaluativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - generales (bueno, malo, bien, mal, regular, ser interesante) - atractivo (guapo, feo, bonito) - aceptabilidad (bien) - conformidad y corrección (bien, mal) - interés (interesante) - capacidad, competencia (saber) - facilidad (fácil, difícil) <p><i>Nociones temporales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - localización en el tiempo (uso del presente de indicativo para expresar presente) 	<p>Fonéticos y de entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repaso 1 : Diferenciación entre las oclusivas sonoras y sordas. <i>b, d, g vs. p, t, k</i>
<p>4 ¿En dónde vives?</p>	<p><i>Los demostrativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - forma: masculino, femenino - valores, significado, distribución sintáctica 	<p><i>Nociones espaciales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - localización (lugar, estar, aquí, allí) - posición relativa (cerca, lejos, a la derecha, a la izquierda, a l lado, al final, al norte, sur, este oeste, en el centro, en, entre) - distancia (aquí, allí, cerca, lejos) 	<p>Socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - horarios de jornada laboral, relacionados con las comidas (horas del desayuno, almuerzo, cena), horarios de establecimientos públicos y otros servicios, horarios de transportes, centros educativos.

	<p><i>El adverbio y locuciones adverbiales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - adverbios circunstanciales de lugar, tiempo, cantidad <p>.</p> <p><i>Sintagma verbal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>estar</i> sin adjetivo (localización) 	<p>(Nociones espaciales)</p> <ul style="list-style-type: none"> - movimiento, estabilidad (ir, volver, venir, llegar, viajar, salir, entrar, a pie, en coche, en metro, en autobús, en tren, en barco, en avión) - orientación (calle, todo recto, a la derecha, izquierda, venir. - orden (números ordinales, antes, después) <p><i>Información y medios de comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - información: ver la televisión, escuchar la radio, correo electrónico, teléfono - correspondencia escrita: sobre, sello, papel, escribir una postal/una carta/un mensaje - teléfono: número de teléfono, teléfono fijo/móvil - prensa escrita: quiosco - internet (aroba, guión, guión bajo, punto, página web, correo electrónico) <p><i>Vivienda</i></p> <p><i>Acciones relacionadas con la vivienda</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - compra y alquiler: comprar/vender, alquilar— un piso, una habitación 	<p><i>Compras</i></p> <p><i>Tiendas y establecimientos</i></p> <p><i>Tipos de establecimientos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - establecimientos de alimentación (pescadería, carnicería, frutería, charcutería, mera dos, supermercados) - establecimientos tradicionales (farmacia, droguería, quioscos, estancos) - establecimientos de nueva aparición (cibercafés, tiendas de informática, locutorios) - mercadillos al aire libre: antigüedades, ropa, sellos, monedas - grandes superficies (supermercados, supermercados, centros comerciales) - productos asociados a los establecimientos <hr/>
--	--	--	--

		<p><i>Características de la vivienda</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - partes (habitación, ascensor, escalera, terraza, jardín, ventana, puerta, sala de estar, dormitorio, cocina, baño, salón garaje. - condiciones (viejo, nuevo, céntrico, bien/mal comunicado, tener ascensor/teléfono/aire acondicionado/calefacción - objetos domésticos: (mesa, silla, cama, sofá, sillón, armario, estantería, ducha, lavabo) 	<p>Fonéticos y de entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repaso 2 Diferenciación entre las oclusivas sonoras y sodas. b, d, g vs. p,t, k
<p>5. Hacer la compra</p>	<p><i>Los cuantificadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - cuantificadores propios: numerales (cardinales, ordinales), no universales (poco, mucho bastante) - cuantificadores focales: incluyentes (también, tampoco) <p><i>Oración simple:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - concordancia, orden de los constituyentes, tipos de oraciones (copulativas, transitivas, intransitivas) 	<p><i>Nociones cuantitativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - cantidad numérica (número cardinales y ordinales) - cantidad relativa (gente, precio, más-menos, muy-mucho, bastante-poco. <p><i>Nociones cualitativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - accesibilidad (entrada, salida, abrir, cerrar, estar abierto/cerrado) - color <p><i>Alimentación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - dieta y nutrición (desayuno, comida, merienda, cena) - bebida (agua: con gas, sin gas; cerveza, vino, leche té, café: solo, cortado, con leche) 	<p>Socioculturales</p> <p><i>Cocina y alimentos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - horarios de las comidas (tapas y merienda), dieta de España - convenciones sociales relacionadas con la organización del menú (alimentos asociados a cada plato), condimentos, acompañamientos (tapas, ración, pincho, aperitivo) - papel del vino, el café y otras bebidas, platos típicos por zonas o regiones

		<p><i>(alimentación)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - alimentos (carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan) - bocadillo, sándwich, hamburguesa - platos: primero, segundo- plato, postre, sopa, ensalada, paella, tortilla - restaurante: bar, restaurante, mesa, camarero, menú, cuenta <p>Servicios</p> <ul style="list-style-type: none"> - servicios financieros: banco, dinero, euro, céntimo, tarjeta de crédito/débito, cambiar dinero <p><i>Noción temporal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pasado (pretérito perfecto) <p><i>Nociones evaluativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - valor, precio (costar, ser, barato, caro, pagar) - calidad (ser bueno/malo) 	<p><i>(cocina y alimentos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - convenciones sociales y comportamientos en la mesa: utensilios de cocina y elementos en la mesa, frases y fórmulas utilizadas en la mesa y momento en que se dicen (¡Qué aproveche!) <p>Hábitos de consumo -medidas (kilo, litro)</p> <ul style="list-style-type: none"> - periodos de más ventas (Navidad, vuelta al cole, vacaciones) - tipos de envases (lata, bote, bolsa) - Conceptos de hacer la compra e ir de compras <hr/> <p>Fonéticos y de entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> - rimas / poemas sencillos
--	--	---	--

<p>6. Ir de tiendas</p>	<p><i>Pronombres</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pronombres átonos de OD: presencia, ausencia - pronombres átonos de OI: valores, significado <p><i>Locuciones adverbiales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - locuciones adverbiales en posición inicial (Por qué...) <p><i>Oración simple</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - enunciativas, exclamativas e interrogativas directas 	<p><i>Nociones cuantitativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - peso (delgado, gordo) - talla (grande-pequeño) - tamaño (grande-pequeño, largo-corto, alto-bajo) <p><i>Nociones mentales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - reflexión, conocimiento (saber, creer) <p><i>Compras, tiendas y establecimientos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - lugares, personas y actividades (supermercado, tienda, información, comprador, vendedor, comprar, vender) - ropa, calzado y complementos (pantalones, vaqueros, falda, camisa, jersey, zapatos, bolso) <p><i>Noción temporal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - presente de indicativo para indicar futuro: ir a + inf. <p><i>Noción existencial</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - certeza/ incertidumbre (ser posible, quizá) 	<p>Socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - establecimientos de ropa (boutiques, mercadillos) - concepto de rebajas - productos por categorías (calzado, alimentación, aseo personal, limpieza, ropa) <hr/> <p>Fonéticos y de entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Patrones de entonación de los enunciados, preguntas y exclamaciones. Uso del punto, la coma y signos de exclamación e interrogación
--	---	--	---

<p>7. Vamos a dar un paseo</p>	<p><i>Oración compuesta por coordinación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - copulativas (con la conjunción <i>y</i>), disyuntivas (con la conjunción <i>o</i>) y adversativas (con la conjunción <i>pero</i>) <p><i>Oración compuesta por subordinación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - oraciones subordinadas especificativas o restrictivas con antecedente expreso (la profe que tengo es buena) - oraciones subordinadas adverbiales causales del enunciado, nexos y conectores de causalidad (porque, que) - oraciones finales: integradas en infinitivo (como para vivir.) 	<p><i>Clima y tiempo atmosférico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - -estaciones climáticas - llover, nevar, hacer frío/calor/sol/viento, buen/mal tiempo <p><i>Nociones cuantitativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - grado (muy, más, menos; mucho, bastante, un poco. - distancia (metros, kilómetros) - velocidad (rápido, lento, despacio) - temperatura (caliente, frío; hacer frío/calor) <p><i>Viajes, alojamiento y transporte</i></p> <p><i>Viajes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - objetos y documentos (carné de identidad, pasaporte, maleta, bolso, plano, mapa, información, comprar un billete de ida/ida y vuelta) - alojamiento (hotel, habitación, campin, habitación doble, individual) <p><i>Sistema de transporte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - red (calle, carretera, aeropuerto, puerto, estación de tren, de metro, parada, ir andando, en coche/ taxi/tren); - transporte coche, metro, tren, autobús, taxi, conductor, aparcamiento, estación) 	<p>Socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - calendario de días festivos, horarios y ritmos cotidianos <p><i>Fiestas de las autonomías y celebraciones populares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Día de Santiago de Compostela, Feria de abril, San Jordi, Encierros de Pamplona, etc. <hr/> <p>Fonéticos y de entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferencias del silabeo entre el mandarín y el español.
---	---	--	---

Anexo H: Autoevaluación sobre el aprendizaje

Adoptado de la página ¿Qué hago para aprender fuera de clase? del *Portfolio de lenguas para jóvenes de 12-18 años* en base a las estrategias metacognitivas de Oxford (1990).

¿Qué hago para aprender?

Marca las casillas con un color diferente cada vez que uses este cuadro. Escribe las fechas en las que has llenado las casillas con el mismo color que utilices cada vez.

Fechas: _____

Actividades	Lo hago		Me gustaría	
Pongo atención a mi profesor.				
Pongo atención a mis compañeros cuando hablan español.				
Tengo un horario para estudiar en casa				
Estudio en casa con buena iluminación, espacio, sin ruidos ni distracciones.				
Busco oportunidades para practicar español con mis compañeros fuera de clase.				
Busco oportunidades para hablar español con hablantes nativos.				
Establezco metas propias para aprender.				
Estoy consciente de los errores que cometo.				

Anexo I: Descripción de la Unidad 1: Estudio Español en España

DÍA 1				
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN		
<p><i>Estrategia afectiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de disminuir la ansiedad a través de música relajante la respiración profunda 		<p><i>Relacionarse socialmente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de saludar, responder y despedirse dentro y fuera de clase - El alumno será capaz de presentar a alguien y así mismo - El alumno será capaz de responder a una presentación - El alumno será capaz de llenar formularios con sus datos personales - Dar y pedir datos personales - Identificar los sonidos del abecedario 		
CONTENIDOS ESPECÍFICOS				
GRAMATICALES	LÉXICOS	SOCIO-CULTURALES	FONÉTICOS Y ENTONACIÓN	TIPOS DE TEXTO
<p><i>El sustantivo</i></p> <p>clases de sustantivos: propios y comunes básicos de clase</p> <p><i>El verbo:</i> verbos de uso inmediato</p> <p><i>Sintagma verbal:</i> <i>Estar + bien/mal.</i></p>	<p><i>Noción espacial</i></p> <p>origen (ser +nacionalidad, ser de +país)</p> <p><i>Noción específica:</i> <i>Identidad personal</i></p> <p>datos personales (nombre, dirección, número de teléfono (números del 1-10), lugar y fecha de nacimiento, nacionalidad, edad (números del 11-30), sexo, estado civil, profesión)</p> <p>documentación (pasaporte, NIE)</p> <p>objetos personales (llaves, cartera, bolso, maleta, reloj, etc.)</p>	<p><i>Ámbito personal y público</i></p> <p>convenciones sociales entre amigos y familiares según el sexo y la relación establecida: saludos (dar la mano, besar), tratamiento, tono, registro</p> <p>saludos según el momento del día</p> <p>identificación personal: nombres y apellidos (nombres de los padres, apellidos paterno y materno)</p>	<p>Presentación del abecedario en general</p> <p>diferencias de pronunciación de la c, z y s en Hispanoamérica y en España.</p>	<p>audios y videos de saludos y despedidas</p> <p>comics en blanco para rellenar</p> <p>mapa de China y mapamundi</p> <p>formulario para el abono transporte</p> <p>modelo de NIE</p> <p>multimedia del aparato fonador</p> <p>grabación en la que deletrea el abecedario (disponible con el libro del alumno)</p> <p>música instrumental suave</p> <p>juego del bingo de números y letras</p> <p>video de presentaciones y saludos más completo</p>
<p>NOTA: Hemos escogido comenzar la unidad con los datos personales básicos de los alumnos para crear un ambiente más familiar para iniciar el curso.</p>				

DÍA 1: Sesión 1/3			Lunes, de 8:30 a 9:50	
Objetivo de comunicación				
- El alumno será capaz de saludar, responder y despedirse dentro y fuera de clase				
CONTENIDOS ESPECÍFICOS			TIPO DE ACTIVIDADES Y DE TEXTO	RECURSOS Y AGRUPAMIENTO
Gramaticales	Léxicos	Socio-culturales		
<p><i>Nombres propios</i> de países con sus lenguas: China, España, algunos de Hispanoamérica y del resto del mundo</p> <p><i>Nombres comunes:</i> gentilicios</p> <p><i>Verbos:</i> llamarse, ser, vivir, hablar</p> <p><i>Sintagma verbal:</i> estar bien/mal</p>	<p>origen (ser +nacionalidad, ser de +país / ciudad</p>	<p>saludos de acuerdo a la hora del día.</p> <p>saludos con mano, beso, abrazo o sólo con saludo verbal de acuerdo a la relación entre los individuos</p>	<p><i>Actividad de familiarización</i> con lectura de diálogos y video de saludos, contestaciones y despedidas</p> <p><i>Actividad de reconocimiento</i> de los países y ciudades con las nacionalidades y lenguas mediante un cuadro informativo- gramatical y mapas</p> <p><i>Actividad de práctica escrita</i> mediante comics en blanco</p> <p><i>Actividad de comprensión auditiva</i> en la que los alumnos identifican información clave sobre lenguas, países, ciudades y verbos.</p> <p><i>Actividad de interacción oral</i></p>	<p><i>Materiales:</i></p> <p>manual específico</p> <p>televisión y video específico</p> <p>toca discos con audiciones específicas</p> <p>fotocopia de comics</p> <p>mapa de China y mapamundi</p> <p><i>Agrupamientos:</i></p> <p>toda la clase y parejas</p>

SECUENCIACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

1. **Introducción 10'**
Se comenzaría la clase con un saludo general. El profesor dice su nombre e invita a los demás a identificarse en base a un modelo que haya escrito en la pizarra.
2. **Actividad de familiarización con los saludos, contestaciones y despedidas mediante la lectura de diálogos cortos y presentación de un video 35'**
El profesor invita a toda la clase a leer en voz alta los diálogos del manual. En seguida, el profesor indica que presentará un video de saludos, contestaciones y despedidas básicas en España – Latinoamérica. Ven el video una segunda vez y después de cada forma de saludo lo representarían tomando en cuenta los sexos y la hora del día. Se basarán en la información del manual.
3. **Actividad de reconocimiento de los países y ciudades con las nacionalidades y lenguas mediante un cuadro informativo- gramatical y mapas 30'**
Se remiten al manual en el que se encuentra un mapamundi con un cuadro en el que indica las nacionalidades y las lenguas junto con los verbos: llamarse, ser, vivir, hablar conjugados en todas las personas y ejercicios para conjugar. A continuación los estudiantes podrían leer un diálogo corto en voz alta. El profesor podría invitar a un par de estudiantes a ubicar ciertos países y decir qué lengua hablan ahí y la nacionalidad correspondiente.
4. **Actividad práctica escrita mediante comics con viñetas en blanco para rellenar 15'**
Con la ayuda de la información vista hasta este punto, los estudiantes completan la hoja de comics que estará elaborada considerando diferentes momentos del día, personas, lenguas y varias nacionalidades.
5. **Actividad de comprensión auditiva 10'**
Los alumnos identificarán información clave sobre lo aprendido
6. **Actividad de interacción oral en parejas 20'**
Cada alumno prepara su descripción propia y se presenta a un compañero

Notas:

Se recomienda tener un cartel con la conjugación de los verbos con casillas para ir clasificando los verbos que se van aprendiendo a medida que van apareciendo.

Fuentes que nos podrían servir de apoyo y referencia para desarrollar un manual y materiales para esta secuencia.

-Horizontes pg. 17, Español Lengua Viva 1 pg.13, Prisma comienza pg. 20: material con el que pueden trabajar con los saludos, despedidas y presentaciones

-Forja págs. 12-13, Español Lengua Viva 1 pg. 8, Horizontes pg. 10: actividad con países, nacionalidades y las lenguas

DÍA 1: Sesión 2/3			Lunes, de 10:00 a 11:20	
Objetivo de aprendizaje y comunicación				
<i>Estrategia afectiva</i>				
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de disminuir la ansiedad a través de la música relajante, respiración profunda - El alumno será capaz de identificar y familiarizarse con los sonidos del abecedario español 				
CONTENIDOS ESPECÍFICOS			TIPO DE ACTIVIDADES Y DE TEXTO	RECURSOS Y AGRUPAMIENTO
Gramaticales	Léxicos	Socio-culturales		
sustantivos comunes verbos: deletrear, pronunciar, escuchar, repetir, observar Fonéticos Sonidos del abecedario diferencias de pronunciación de la c, z y s en Hispanoamérica y en España.	-objetos personales (llaves, cartera, bolso, maleta, reloj, cuaderno, etc. objetos básicos del aula material educativo: internet, libro, diccionario, papel, bolígrafo, lápiz, goma, fotocopia, mesa, silla, armario, estantería, pizarra, ordenador, mapa. números del 1-30	En esta sesión no se incluyen contenidos de este tipo.	<i>Actividad de reconocimiento</i> de los sonidos del alfabeto <i>Actividad de comprensión auditiva y repetición</i> de sonidos <i>Actividad de comprensión lectora</i> para introducir los nuevos verbos y el vocabulario <i>Actividad de interacción y práctica</i> de sonidos mediante deletreo y el juego de bingo.	<i>Materiales:</i> altavoces con música instrumental suave grabación en la que deletrea el abecedario (disponible con el libro del alumno) juego del bingo de números y letras acceso a internet para la práctica de sonidos <i>Agrupamientos:</i> gran grupo, parejas y grupos de 3 o 4 personas, dos grupos

SECUENCIACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- 1. Introducción 5'**
El profesor escribe letras en la pizarra y pregunta a los alumnos si las reconocen.
- 2. Actividad de reconocimiento de los sonidos del alfabeto 35'**
Remitimos a los alumnos al cuadro del manual en el que aparecería todo el alfabeto con su pronunciación escrita al lado de cada letra. Comenzamos la presentación con las vocales, ya que nos ayudarán a identificar posteriormente las demás consonantes. Conocemos del marco teórico los sonidos más difíciles, por los que los dejamos al final: c, z, r, l, b, d, g. Dentro del manual, podría haber un recuadro con el vocabulario de objetos personales y objetos básicos del aula acompañados de gráficos. Dicho léxico será enlistado de tal manera que los alumnos podrán practicar la pronunciación de las letras.

Explicamos que en algunas zonas de España y que en Hispanoamérica no se diferencia la c de la z.

Después de esta sesión, el profesor explica que es importante estar relajado, por lo que harán respiraciones profundas antes de continuar con la siguiente actividad.
- 3. Actividad de comprensión auditiva y repetición de sonidos 35'**
Los alumnos podrán escuchar dos audiciones: la primera será la página Web multimedia de la Universidad de Iowa,¹⁵ (Estados Unidos), la misma que cuenta con un video interactivo en el que se puede ver cómo se producen los sonidos en el aparato fonador y cómo se pronuncian al mismo tiempo. Después de cada fonema, los alumnos repetirán los sonidos. La segunda audición será un dictado. El dictado tendrá palabras del vocabulario nuevo. Para finalizar, la clase se divide en dos. De cada grupo saldrá un representante, el mismo que va a deletrear una palabra a su grupo.
- 4. Actividad de comprensión lectora para introducir los nuevos verbos y el vocabulario 20'**
El profesor invita a los alumnos a leer un comic en el que aparecerían los verbos nuevos en contexto: deletrear, pronunciar, escuchar, repetir, observar y respirar. Luego, el profesor explicará el comic y clasificará los verbos según su terminación dentro del cuadro con casillas elaborado en la primera sesión.
- 5. Actividad interacción y de práctica de sonidos mediante el deletreo e interacción 30'**
Primero el profesor explica el mecanismo de trabajo con actividades de vacío de información y les da el modelo para interactuar mediante un ejemplo. En el manual, los alumnos tendrían un ejercicio de este tipo y tendrían que trabajar en parejas.

El profesor les invita a participar el juego del bingo, por lo que les hace agruparse en grupos de 3 o 4 personas. Les explica que jugarán con los números. Para ello, van a leer todos juntos los números del 1-30. Luego, les explica que van a jugar al bingo y hace una demostración del funcionamiento de la actividad. A continuación, los alumnos empiezan a jugar ayudándose de la lista del cuadro.

Mientras los alumnos juegan, el profesor pone una música instrumental de fondo para crear un ambiente relajado.

Notas:

Incluimos una sesión entera para la práctica de la pronunciación del abecedario porque es uno de los aspectos que necesitan más refuerzo.

Fuentes que nos podrían servir de apoyo y referencia para desarrollar un manual y materiales para esta secuencia.

- *Español básico para chinos* pg. 14-17, *Horizontes* pg. 12, *Prisma comienza* pg.11: el abecedario

- el vocabulario de objetos personales y de clase: *Español Lengua Viva 1* pg.12

¹⁵ Para acceder la página Web de fonética española de la Universidad de Iowa, consultar la sección de referencias bibliográficas.

DÍA 1: Sesión 3/3			Lunes, de 11:30 a 12:50	
Objetivos de comunicación				
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de presentar a alguien y así mismo - El alumno será capaz de responder a una presentación - El alumno será capaz de dar y pedir datos personales y llenar formularios 				
CONTENIDOS ESPECÍFICOS			TIPO DE ACTIVIDADES Y DE TEXTO	RECURSOS Y AGRUPAMIENTO
Gramaticales	Léxicos	Socio-culturales		
<p>sustantivos comunes</p> <p>verbos: presentar, llenar (formulario), escribir, enviar, tener</p> <p>Fonéticos</p> <p>El abecedario: diferencia de pronunciación de ciertos sonidos en España y en Hispanoamérica</p>	<p>datos personales (nombre, dirección, número de teléfono, lugar y fecha de nacimiento, nacionalidad, edad, sexo, estado civil, profesión</p> <p>documentación (pasaporte, NIE)</p>	<p>identificación personal: nombres y apellidos (nombres de los padres, apellidos paterno y materno)</p>	<p><i>Actividad reflexión intercultural:</i> orden de los nombres y apellidos en China y en España mediante un comic</p> <p><i>Actividad de reconocimiento y familiarización</i> con los datos personales mediante un video y una entrevista escrita (con información de la profesión, edad, estado civil</p> <p><i>Actividad de familiarización</i> vocabulario con más datos personales.</p> <p><i>Actividad de práctica</i> de deletreo e <i>interacción</i> y vocabulario aprendido</p>	<p><i>Materiales:</i></p> <p>video y audio de saludos y presentaciones más completo</p> <p>formulario para el abono transporte</p> <p>modelo de NIE</p> <p><i>Agrupamientos:</i></p> <p>gran grupo, diversas parejas</p>

SECUENCIACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

1. *Actividad reflexión intercultural:* orden de los nombres y apellidos en China y en España mediante un comic (vocabulario de nombre y apellidos). **20'**
El profesor llama la atención de los estudiantes a un comic que se encuentra en su manual. Primero les invita a leerlo en silencio, luego les pide leerlo en voz alta. El profesor pregunta otra vez por los nombres de sus alumnos y les pide deletrearlos. Luego pregunta por más nombres y apellidos en chino, hace un listado en la pizarra y aportará con nombres en español. Hace notar a los alumnos que el orden de los nombres y apellidos en España es diferente. Si los estudiantes todavía no han elegido un nombre en español, ésta es su oportunidad para elegir uno que les guste.
2. *Actividad de reconocimiento y familiarización* con los datos personales mediante un video y una entrevista escrita (con información de la profesión, edad, estado civil. (material de apoyo visual con cuadros) **10'**
El profesor muestra un video en el que un estudiante está llenando una solicitud en el CEHI, otro que llena los datos para sacar su NIE. A continuación, les invita a leer una entrevista escrita en su manual. En dicha entrevista se presenta el vocabulario que correspondería a los datos personales de un estudiante.
3. *Actividad de familiarización* vocabulario con más datos personales. **35'**
El profesor remite a los estudiantes al manual para mirar un cuadro con imágenes de algunas profesiones comunes y les invita a trabajar en parejas para relacionar las palabras con los gráficos. Luego hacen una revisión juntos y el profesor clasifica las profesiones dentro de otra parrilla dentro del género masculino y femenino. (Vale aclarar que más adelante verán el tema de género, pero por ahora sólo se les da una noción sobre esto). A continuación, verán en su manual ejemplos de NIE, pasaportes llenos con datos. Leen juntos la información y el profesor hace preguntas oralmente sobre los nombres, apellidos, edad, fecha de nacimiento, etc. de los ejemplos del manual.
4. *Actividad de práctica* de deletreo e *interacción* y vocabulario aprendido **50'**
Los alumnos trabajan en parejas con un ejercicio de vacío de información. En esta actividad los alumnos deletrean y repasan el vocabulario nuevo. Después cambian de pareja, ahora llenan un formulario de abono transporte de prueba. Después de esto, cambian de pareja y esta vez preparan un diálogo con la ayuda de un cuadro de preguntas y respuestas de su manual.

Notas:

Con esta sesión buscamos crear confianza en los alumnos quienes están expuestos a llenar formularios y a contestar oralmente con sus datos personales en sus primeros encuentros con gente hispanohablante desde el inicio de su estadía en España.

Fuentes que nos podrían servir de apoyo y referencia para desarrollar un manual y materiales para esta secuencia.

- *Forja* págs. 20-21, *Horizontes* págs. 13-15, 22: documentos de identificación y formularios

- *Español básico para chinos* págs. 174-176: cuadro de datos personales con preguntas y respuestas

- *Español lengua viva* pg. 10: actividad de profesiones

DÍA 2	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN
<p><i>Estrategias de compensación</i></p> <p><i>Expresión oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de usar gestos y mímica <p><i>Comprensión auditiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de usar otras claves (lenguaje corporal y contextual) <p><i>Estrategia de memoria</i></p> <p><i>Todas las destrezas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de revisar lo aprendido <p>Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de autoevaluar sus competencias - El alumno será capaz de poner atención en el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de distinguir el sistema educativo en el CEHI y el funcionamiento de la biblioteca - El alumno será capaz de comprender consignas específicas del aula. El alumno será capaz de compartir con sus compañeros sus formas de aprender

CONTENIDOS ESPECÍFICOS				
GRAMATICALES	LÉXICOS	SOCIO-CULTURALES	FONÉTICOS Y ENTONACIÓN	TIPOS DE TEXTO
<p><i>El pronombre</i></p> <p>pronombre personal: sujeto</p> <p><i>El verbo</i></p> <p>formas no personales del verbo: infinitivo (verbos de enseñanza y de uso inmediato)</p>	<p>Centros educativos (universidad, clase, biblioteca, horario, clase, examen)</p> <p><i>Nociones temporales</i></p> <p>referencias generales (hora, momento, el +día de la semana, el fin de semana, cuándo, temprano, tarde, pronto, en+ estación, por la mañana/tarde/ noche, a medio día,) hoy, ahora, ayer, mañana en + mes/estación.</p> <p>lenguaje del aula (ejercicio, actividad, página, agrupaciones, hablar, escuchar, leer, escribir, entender, aprender, estudiar, repetir, practicar, hacer los deberes/ejercicio.</p> <p>Vocabulario sobre estrategias:</p> <p>Estrategias de comunicación, estrategias de aprendizaje</p> <p>existencia/no existencia (haber)</p>	<p><i>Educación y cultura</i></p> <p><i>Servicios ofrecidos por bibliotecas:</i> sala de lectura, préstamo de libros, sala de ordenadores, lugar de estudio.</p> <p><i>Relaciones interpersonales</i></p> <p><i>ámbito educativo:</i></p> <p>relación entre alumno y profesor</p> <p>Estrategias en el mundo occidental</p>	<p>Repaso del abecedario en general</p>	<p>Audífonos, manual</p> <p>Video de alumnos usando la biblioteca, de interacción en las clases del CEHI, de cómo aprender lenguas</p> <p>horarios del CEHI</p> <p>juego de Pictionary / caras y gestos</p> <p>lecturas graduadas</p> <p>resultados del cuestionario de estrategias de aprendizaje en chino y español</p> <p>biografía lingüística: Mi manera de aprender</p> <p>pasaporte: Portada y Perfil lingüístico</p>
<p>NOTAS:</p> <p>Una vez que los estudiantes han tenido su primer contacto, consideramos oportuno que se familiaricen con los recursos disponibles para su aprendizaje y así poder aprovecharlos de una manera consciente.</p>				

DÍA 2: Sesión 1/4			Martes: de 8:30 a 9:50	
Objetivos de aprendizaje y de comunicación				
<p>Objetivos de aprendizaje</p> <p><i>Estrategias de compensación</i></p> <p><i>Expresión oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de usar gestos y mímica <p><i>Comprensión auditiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de usar otras claves (lenguaje corporal y contextual) <p>Objetivo de comunicación</p> <p>El alumno será capaz de comprender consignas específicas del aula.</p>				
CONTENIDOS ESPECÍFICOS			TIPO DE ACTIVIDADES Y DE TEXTO	RECURSOS Y AGRUPAMIENTO
Gramaticales	Léxicos	Socio-culturales		
<p><i>El verbo</i></p> <p>formas no personales del verbo: infinitivo (verbos de enseñanza y de uso inmediato)</p>	<p>Lenguaje del aula (ejercicio, actividad, página, en parejas, en grupos, hablar, escuchar, leer, escribir, entender, aprender, estudiar, repetir, practicar, hacer los deberes/ejercicio.</p> <p><i>Nociones existenciales:</i> existencia/no existencia (haber)</p>	<p><i>Relaciones interpersonales</i></p> <p><i>ámbito educativo:</i></p> <p>relación entre alumno y profesor</p>	<p><i>Actividad de familiarización con frases y consignas de clase mediante material de apoyo e interacción grupal</i></p> <p><i>Actividad de observación de diferencias mediante un video de interacción durante una clase en el CEHI y de interacción en una clase en China</i></p>	<p><i>Materiales:</i></p> <p>manual (consignas)</p> <p>video de interacción en las clases del CEHI y en China</p> <p>juego de Pictionary / caras y gestos</p> <p><i>Agrupamientos:</i></p> <p>Parejas, grupos de 3 y dos grupos</p>

SECUENCIACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- 1. Actividad de familiarización con frases y consignas de clase mediante material de apoyo e interacción grupal 50'**
El profesor hace referencia al manual en el que hay un gráfico de un profesor en clase con sus alumnos haciéndole preguntas básicas: *¿Cómo se dice esto (señalando a un objeto) en español?, ¿Qué significa mesa? ¿Cómo se escribe X? ¿Puedes repetir por favor? ¿Puedes hablar más lento por favor?* Estas frases estarán también en un afiche en la clase para poder ser vistas en todo momento. A continuación el profesor utiliza algunas frases para preguntarles el vocabulario del aula de la clase anterior. Luego trabajan en parejas para practicar.

Una vez que se han familiarizado con las frases, el profesor hace referencia a un cuadro sobre las consignas de clase, las mismas que están escritas a manera de instrucción y que se encuentran en el manual. Ej.: *escucha, observa*. La información que se proveerá a los alumnos serán íconos con palabras en español y chino para explicar los tipos de actividades e instrucciones de clase. El profesor invita a los estudiantes a examinar su manual para identificar los íconos.

A continuación, agrupa a los alumnos en grupos de 3. Cada grupo recibirá varios verbos (los que hayan visto hasta ese momento) que tendrían que representar ante los demás compañeros. Pueden dar pistas con palabras clave. El profesor hace una demostración para explicar las instrucciones. La segunda fase del juego es que la clase se divide en dos. Cada grupo envía a un representante por vez para participar en el juego de caras y gestos sobre vocabulario y verbos ya vistos.
- 2. Actividad de observación de diferencias mediante un video de interacción durante una clase en el CEHI y de interacción en China 30'**
El profesor muestra un video que incluye varios tipos de interacción en clase: Hong Kong y de la República Popular de China y en el CEHI. Después de ver el video, el profesor, con la ayuda de todos, hace un cuadro de similitudes y diferencias (para esto utiliza gráficos y adjetivos). Luego divide la clase en dos grupos. Cada grupo representará brevemente una clase en China y otra en España.

Notas:

En base a las consignas, todos los materiales con los que trabajen tendrán los íconos correspondientes ya sea en el manual o en hojas sueltas.

Consideramos tratar en esta sesión las consignas con las que trabajarán los alumnos para fortalecer su comprensión y facilitar su autonomía para manejar de su propio manual y libro de ejercicios fuera de clase

Fuentes que nos podrían servir de apoyo y referencia para desarrollar un manual y materiales para esta secuencia.

- *Etapa 1* pg. 10, *Horizontes* pg. 6, *Español básico para estudiantes chinos* pg. 164: frases que ayudan a la comunicación en el aula
- *Forja* pg. 7, *Horizontes 7, Español lengua viva 1* pg. 29: las consignas de clase sobre los tipos de actividades e instrucciones en clase

DÍA 2: Sesión 2/4			Martes: de 10:00 a 11:20	
Objetivo de aprendizaje y de comunicación				
<p>Objetivo de aprendizaje</p> <p><i>Estrategia de memoria</i></p> <p><i>Todas las destrezas</i></p> <p>El alumno será capaz de revisar lo aprendido</p> <p>Objetivo de comunicación</p> <p>El alumno será capaz de distinguir el sistema educativo en el CEHI y el funcionamiento de la biblioteca</p>				
CONTENIDOS ESPECÍFICOS			TIPO DE ACTIVIDADES Y DE TEXTO	RECURSOS Y AGRUPAMIENTO
Gramaticales	Léxicos	Socio-culturales		
<p><i>El pronombre</i></p> <p>pronombre personal: sujeto</p> <p>Fonéticos</p> <p>El abecedario</p>	<p>centros educativos (universidad, clase, biblioteca, horario, clase, examen, internet)</p> <p>uso del calendario</p> <p>profesor, estudiante, compañeros</p> <p><i>Nociones temporales</i></p> <p>referencias generales (hora, momento, el +día de la semana, el fin de semana, cuándo, temprano, tarde, pronto, en+ estación, por la mañana/tarde/noche, a medio día,) hoy, ahora, ayer, mañana en + mes/estación.</p>	<p><i>Educación y cultura</i></p> <p><i>Servicios ofrecidos por bibliotecas:</i> sala de lectura, préstamo de libros, sala de ordenadores, lugar de estudio.</p>	<p><i>Actividad de introducción al tema del sistema del CEHI</i> mediante un mapa conceptual en la pizarra y material de apoyo en el manual.</p> <p><i>Actividad de preparación y repaso</i> de actividades en la biblioteca</p>	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audífonos - Video de alumnos usando la biblioteca - horarios del CEHI <p>Agrupamientos:</p> <p>La clase se divide en tres, pero trabajan de manera individual y en parejas</p>

SECUENCIACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

1. *Actividad de introducción al tema del sistema del CEHI* mediante un mapa conceptual en la pizarra y material de apoyo en el manual. **35'**

El profesor introduce el método de lluvia de ideas mediante un mapa conceptual. El punto central sería el CEHI y con la ayuda de los estudiantes va sacando puntos como: horarios, la hora, evaluaciones, biblioteca. Primero trata el tema de los horarios del CEHI, pregunta a los alumnos sobre sus horarios y aprovecha para introducir el tema de los días de la semana y los meses (duración del curso). Con los horarios entra en el tema de las horas. El profesor se apoya con el manual de los alumnos. Después pasa al tema de las evaluaciones, les explica las fechas en las que estas sucederán (a la mitad y al final de la clase) y que también les explica que existe una evaluación de participación en clase, tareas y autoevaluación. Al final, para al tema de la biblioteca. Otra vez se apoya en gráficos con los nombres de aquello que encontrarían ahí (escritorios, mesas, libros, enciclopedias, ordenadores, bibliotecaria, carnet de estudiantes). Les explica que durante sus estudios en el CEHI es muy importante el trabajo fuera del aula, el mismo que puede llevarse a cabo también en la biblioteca. Para familiarizarlos con su funcionamiento, les explica que irán a usar: la sala de lectura, los ordenadores y la búsqueda de libros. (Divide al grupo en tres) El profesor les indica que van a ir rotando de actividad cada 10 minutos.
2. *Actividad de preparación y repaso* de actividades en la biblioteca **85'**

El profesor ya tendrá preparado previamente las actividades en la biblioteca. El primer grupo va a los ordenadores (cada estudiante tendrá audífonos) para practicar vocabulario en las páginas *web* asignadas por el profesor. El segundo grupo también irá a los ordenadores pero para practicar ejercicios de comprensión auditiva de su libro de ejercicios. El tercer grupo irá a la sala de lectura para leer lecturas graduadas con lo aprendido hasta ahora (tendrán que responder algunas preguntas básicas-que tendrán su traducción al chino); además tendrán a su disposición diccionarios gráficos y diccionarios de español-chino. Los grupos irán alternándose hasta que todos los alumnos hayan hecho todas las actividades.

Notas:

Si los estudiantes acaban las actividades antes de tiempo, tener crucigramas o sopas de letras disponibles.

Fuentes que nos podrían servir de apoyo y referencia para desarrollar un manual y materiales para esta secuencia.

- *Forja* pg. 31: mapa conceptual que se podría hacer en la pizarra

- *Forja* pg. 27, *Horizontes* pg. 27: introducción del calendario y los horarios

- Páginas de internet para la actividad de práctica de vocabulario:

Lista de expresiones de saludos y encuentros (audio incluido) página *web* ver-taal

Vocabulario práctico: encuentros: ver página *web* ver-taal.¹⁶

- *Prisma comienza* pg. 16, *Aula 1* pg. 11: lecturas graduadas de descripción de personas, ver libro:

¹⁶ Para ver más información sobre esta página web, ver la sección de referencias bibliográficas.

DÍA 2: Sesión 3/4			Martes: de 11:30 a 12:50
DÍA 3: Sesión 4/4			Miércoles: de 8:30 a 9:50
Objetivos de aprendizaje y de comunicación			
<p>Objetivos de aprendizaje</p> <p><i>Estrategias metacognitivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno será capaz de autoevaluar las competencias - El alumno será capaz de poner atención en el aprendizaje <p>Objetivo de comunicación</p> <p>El alumno será capaz de compartir con sus compañeros sus formas de aprender</p>			
CONTENIDOS ESPECÍFICOS			TIPO DE ACTIVIDADES Y DE TEXTO
Gramaticales	Léxicos	Socio-culturales	RECURSOS Y AGRUPAMIENTO
<p><i>El verbo:</i></p> <p>formas no personales del verbo: infinitivo (verbos de enseñanza y de uso inmediato)</p>	<p>Vocabulario sobre estrategias:</p> <p>Estrategias de comunicación, estrategias de aprendizaje</p>	<p>Varios tipos de estrategias usadas en el mundo occidental</p>	<p><i>Actividad de introducción al tema</i> de la forma de aprender lenguas y el uso de estrategias</p> <p><i>Actividad de reconocimiento</i> de las estrategias de comunicación y aprendizaje</p> <p><i>Actividad de interacción y concienciación lingüística</i></p> <p><i>Materiales:</i></p> <p>video de cómo aprender lenguas</p> <p>manual</p> <p>cuestionario de estrategias de aprendizaje en chino y español</p> <p>Biografía lingüística: "Mi manera de aprender"</p> <p>Pasaporte: "Portada" y "Perfil lingüístico"</p> <p><i>Agrupamientos:</i></p> <p>individual y grupos de 3</p>

SECUENCIACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sesión 3/4 (Martes)

1. *Actividad de introducción al tema de la forma de aprender lenguas y el uso de estrategias 45'*
El profesor explica que cuando usamos y aprendemos una lengua usamos estrategias. Seguidamente presenta el video de cómo aprender lenguas. Después de ver el video por una vez, el profesor remite a los estudiantes a ver un cuadro en su manual en el que muestran varias estrategias. El profesor pone el video una segunda vez y va parándolo para que los alumnos vayan identificando las estrategias en el libro. Para terminar, el profesor pone el video una tercera vez para que los estudiantes verifiquen sus respuestas.
2. *Actividad de reconocimiento de las estrategias de comunicación y aprendizaje 75'*
El profesor indica a los alumnos que es muy importante conocer las estrategias que cada uno utiliza, por lo que van a hacer un cuestionario en chino para facilitar la información. (Ver anexo de Cuestionario de estrategias de aprendizaje). Después de realizar el cuestionario, la profesora explica a los estudiantes qué tipo de estrategias corresponden a cada pregunta del cuestionario para que los alumnos puedan comparar sus respuestas con los tipos de estrategias que existen. El profesor comparte con los alumnos sus propias estrategias

El profesor explica a los estudiantes qué es el Portfolio de Lenguas y les da a los estudiantes el primer folio de su biografía lingüística: "Mi manera de aprender". Explica las consignas y les envía de tarea llenarlo primero en chino y después a traducirlo con el cuadro de las estrategias del manual. De esta manera nos aseguramos de que tengan el tiempo suficiente para reflexionar.

Sesión 4/4 (Miércoles)

3. *Actividad de interacción 60'*
El profesor retoma el tema de las estrategias para refrescar la memoria de los estudiantes. Luego les invita a trabajar en grupos de tres para compartir sus formas de aprender con sus compañeros. Después de 15 minutos, los mismos grupos deben elegir las mejores formas para aprender/comunicarse, y representarlas con gráficos en un cartel. Luego las presentarán ante sus amigos.
4. *Actividad de concienciación lingüística 60'*
El profesor pregunta qué lenguas hablan y qué se necesita manejar para saber una lengua y hace una lluvia de ideas con la ayuda de los alumnos. El profesor introduce otro componente del portfolio de lenguas, el *pasaporte*. Indica que a continuación, empezarán a llenar la *Portada* con sus nombres y las lenguas que maneja. Después les da los folios del *Perfil Lingüístico*, les indica que con el cuadro de descripción de las competencias que les entregará, van a poder identificar su nivel de manejo de los idiomas. Para terminar, el profesor les indica que cada cierto tiempo, ellos pueden irlo modificando. (Este documento está escrito en chino y en español)

Notas:

El video sobre las formas de aprender lenguas debería mostrar los 6 tipos de estrategias según Oxford (1990): Estrategias de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales.

Para el tratamiento de los temas del Portfolio en el nivel A1 el enfoque está en la concienciación de los alumnos, por lo que estará escrito en chino y en español. Este documento no está hecho para evaluar sus habilidades lingüísticas en español.

Referencia sobre:

- Sección de Anexos: cuestionario de estrategias de aprendizaje
- Sección de *Descripción del portfolio de lenguas* de este plan de acción: pasaporte, portada y perfil lingüístico