

Universidad de Barcelona – IL3

LA ENSEÑANZA DE LÉXICO A ESTUDIANTES CHINOS

**Criterios para el análisis del tratamiento
del léxico en manuales de E/LE**

AUTOR: FRANCISCO JAVIER LÓPEZ TAPIA
Máster de Formación de Profesores de E/LE 2008/ 2011
Asesora: Dra. Cristina Ballesteros Gómez
Fecha: 21 de diciembre de 2011

A mi asesora, Cristina, por su increíble calidad profesional y personal.

A mi madre, por su confianza y su cariño.

A Celso, por su infinita paciencia.

A Araceli, por ser la mejor compañía (virtual y real).

ABSTRACT

En la actualidad, son muchos los docentes de E/LE que cuentan con estudiantes chinos en sus aulas. Dichos estudiantes provienen de culturas de aprendizaje con características, al menos, *particulares*. Un conocimiento profundo de las mismas será la mejor forma de optimizar al máximo el proceso de enseñanza/ aprendizaje de estos estudiantes.

Consideramos que, dentro del mencionado proceso, el estudio del léxico juega un papel fundamental. El alumno chino suele enfrentarse al mismo mediante la confección de listas de unidades léxicas descontextualizadas que, en muchos casos, no representan el procedimiento más adecuado de hacerlo. Partiendo de esta convicción, siempre desde el respeto hacia las culturas de aprendizaje chinas, proponemos otras formas de estudio que puedan resultarles más provechosas.

Por último, analizaremos qué tratamiento se hace del léxico en tres manuales que han sido publicados específicamente para atender las necesidades del tipo de aprendientes que nos atañe. A partir de una serie de criterios, decidiremos hasta qué punto se adaptan a las formas de estudio de léxico por las que abogamos.

ÍNDICE

ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
INTRODUCCIÓN	6
1. CONCEPTOS CLAVE EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LÉXICO	9
<i>1.1. Definición de léxico y de competencia léxica</i>	10
<i>1.2. Definición del lexicón mental: ¿Dónde reside la competencia léxica y cómo se articula?</i>	12
<i>1.3. ¿Qué criterios rigen la selección del léxico que vamos a presentar a nuestros aprendientes?</i>	18
1.3.1. La frecuencia léxica y la disponibilidad léxica	19
1.3.2. La rentabilidad y la productividad.....	19
1.3.3. Léxico receptivo y Léxico productivo.....	20
2. ESTUDIANTES CHINOS Y CULTURAS DE APRENDIZAJE	22
<i>2.1. El español en China</i>	23
<i>2.2. Español para chinos en España</i>	25
<i>2.3. Más allá del estereotipo: concepto de las diferentes culturas de aprendizaje</i>	26
2.3.1. La herencia confuciana en las culturas de aprendizaje chinas.....	28
2.3.1.1. La figura del estudiante en las culturas de aprendizaje chinas	29
2.3.1.2. La figura del docente en las culturas de aprendizaje chinas.....	37
3. ESTRATEGIAS Y TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO EFECTIVO DE LA COMPETENCIA LÉXICA	40
<i>3.1. Estrategias</i>	42
3.1.1. Estrategias directas	43
3.1.2. Estrategias indirectas	46
<i>3.2. Tipología de actividades</i>	48
3.2.1. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel fonético y ortográfico.....	49
3.2.2. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel morfológico.....	50

3.2.3. Actividades para trabajar relaciones de sentido	51
3.2.4. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel contrastivo con la lengua materna y otras lenguas extranjeras.....	52
3.2.5. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel intercultural.....	53
3.2.6. Actividades para trabajar el léxico receptivo: comprensión oral y escrita.....	54
3.2.7. Actividades para trabajar el léxico productivo: expresión oral y escrita.....	55
3.2.8. Actividades para la transmisión de estrategias	56
3.2.9. Juegos, pasatiempos y otras actividades para aprender con los sentidos	56
4. ANALISIS DEL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN MANUALES DE E/LE PARA APRENDIENTES SINOHABLANTES	59
<i>4. 1. Definición del instrumento de análisis</i>	<i>60</i>
<i>4.2. Descripción del corpus de manuales seleccionados</i>	<i>69</i>
4.2.1. Caso de estudio 1: Español Moderno	70
4.2.2. Caso de estudio 2: ¿Sabes?.....	76
4.2.3. Caso de estudio 3: Así me gusta 1 (Edición china).....	81
CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS	94

INTRODUCCIÓN

Como se adivina en el título, el tema que pretendo desarrollar en la presente memoria es el de la enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Los motivos de mi elección son varios, ahora bien, me gustaría destacar los que considero más relevantes.

Por un lado, siempre he sentido una especial predilección por la vertiente léxica del proceso de enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera. Por el otro, me atrae especialmente la posibilidad de poder elaborar una memoria conectada con mi praxis docente y que tenga una aplicación directa en la misma ya que, en la actualidad, soy profesor del Instituto Cervantes de Pekín (República Popular de China).

Asimismo, el momento me parece el más adecuado porque me encuentro totalmente integrado dentro de mi particular contexto chino y dispongo del tiempo suficiente para dedicarme en cuerpo y alma a mi investigación. Hace algo más de dos años que me incorporé al Instituto, sin embargo, el sentirme capaz de realizar un trabajo de la envergadura de este me ha llevado algo más de tiempo de lo que pensaba.

El Instituto es un centro que funciona a pleno rendimiento desde su apertura y el personal docente está inmerso en una ingente cantidad de proyectos académicos que inevitablemente deja poco espacio para otros menesteres. A modo de ejemplo, podemos apuntar que el Instituto Cervantes de Pekín, segundo en número de estudiantes dentro de toda la red de centros en el extranjero, gestiona unas 4000 matrículas anuales, de las cuales más de un 95% pertenecen a estudiantes chinos¹.

Entrando ya en materia, tanto la vertiente léxica mencionada, sobre la que hemos manifestado nuestro interés explícitamente, como el estudiantado chino han acaparado la atención de muchos de los que se dedican a la investigación dentro del campo del E/LE. En mi caso, me propongo llevar a cabo un estudio riguroso que integre esas dos realidades y que pueda aportar una visión actualizada de ambas.

¹ Puede consultarse más información en los siguientes enlaces:
http://www.cervantes.es/imagenes/File/memoria_institucional/08_09/centros/china.pdf
http://www.eldiae.es/uploads/20110616/Dossier_El_Dia_E.18.06.2011.pdf (p. 5)

En el vasto territorio que ocupa China y en otros contextos de inmersión lingüística (o no) alejados de sus fronteras, los docentes se enfrentan al *reto* de contar con estudiantes chinos en sus aulas y, en algunos casos, dicho reto puede originar ciertos miedos o inseguridades. Se trata, principalmente, de definir y establecer mecanismos aplicados al campo del léxico que hagan más provechosa la labor de estos docentes con respecto a dichos estudiantes.

Cuando se aborda el tema del aprendiente chino de lenguas extranjeras, más de uno se echa a temblar. En la mayoría de los casos, se afirma de forma categórica que su tradición educativa es muy diferente a la que ha imperado en Occidente. Igualmente, en dicho aprendiente se dan por supuestas ciertas tendencias a:

- 1) presentar una *escasa creatividad*, puesto que basan su estudio en la repetición y memorización "cuasi-religiosa" de determinadas estructuras;
- 2) mostrar un miedo excesivo a hacer el ridículo delante de sus compañeros (lo que se conoce como *perder la cara* en lengua china);
- 3) *sobresalir* por encima de sus compañeros o,
- 4) presentar una *actitud más bien pasiva* ante el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

No puedo negar que existe algo de veracidad en estas afirmaciones y, como se verá a lo largo de nuestra investigación, hay diferentes autores que así lo corroboran. Eso sí, llegados a este punto, merece la pena preguntarse si las características enumeradas no dejan de ser realmente igual de complejas y/o particulares que las que puedan presentar otros estudiantes, cuyos sistemas lingüísticos y realidades socioculturales están también alejados de los nuestros. El estudio del léxico que propongamos en nuestras aulas debería tener en cuenta esas especificidades en el caso de que existieran al igual que los materiales en los que nos apoyemos para llevar a cabo ese estudio.

A éstas y a otras cuestiones, trataremos de responder a lo largo de la memoria de máster que me propongo desarrollar. Para ello, y debido a las limitaciones espacio-temporales del presente trabajo, me centraré en la consecución de cuatro objetivos.

En primer lugar, se clarificarán algunos aspectos generales relacionados con la competencia léxica y la enseñanza del léxico. Desde mi punto de vista, es básico partir de la teoría más general para sentar las bases de nuestra investigación y exponer la terminología que iremos utilizando a lo largo de la misma.

A continuación, desde una perspectiva holística, se revisarán las particularidades de la enseñanza de léxico a un perfil determinado de estudiantes inmersos en unas culturas de aprendizaje aparentemente diferentes a las nuestras.

En un tercer bloque, se propondrán diferentes técnicas y estrategias para una efectiva adquisición del mismo.

Por último, y para completar nuestro estudio, se hará un análisis del tratamiento que se hace del léxico en tres manuales de español adaptados específicamente para estudiantes chinos. Dicho análisis, basado en la aplicación de siete criterios, nos permitirá diagnosticar si el tratamiento del léxico que se hace en las tres obras mencionadas se adecua (o no) a las necesidades de nuestros estudiantes en función de las particularidades observadas.

1. CONCEPTOS CLAVE EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LÉXICO

Para iniciar nuestra investigación de una forma coherente con el método que pretendemos aplicar, es necesario plantearse qué entendemos por *léxico*.

Según el Diccionario de términos clave de E/LE publicado por el Instituto Cervantes, entendemos que se trata del "conjunto de unidades léxicas de una lengua", considerando dentro de dichas unidades a las *palabras* y otras unidades mayores formadas por una o más palabras con un sentido unitario (formulas fijas, modismos, etc.).

El desarrollo del léxico es uno de los pilares fundamentales para ser comunicativamente competentes en una lengua determinada. Así pues, el mencionado desarrollo tendrá un papel fundamental en la resolución de las diferentes necesidades comunicativas derivadas de las tareas de comprensión, expresión, mediación e interacción.

Ahora bien, el aprendizaje y la enseñanza del léxico, a pesar de constituir tareas altamente enriquecedoras, no dejan de presentar ciertas dificultades que profesores y estudiantes de segundas lenguas tenemos que afrontar. Una prueba irrefutable de ello es que, en las últimas décadas, la investigación de los procesos de aprendizaje y enseñanza de léxico y toda la problemática relacionada con dichos procesos han pasado de ocupar una posición marginal a una privilegiada dentro de los estudios que nos competen.

Cuando se trata del léxico, el estudio de su contenido puede parecernos inabarcable. Algunos autores consideran ese contenido como una especie de *cajón de sastre* (Varela 2006: 2). Ahora bien, un hablante nativo no conoce todo el acervo léxico de su lengua materna, por lo tanto, no debemos pretender que nuestros aprendientes lo abarquen.

Quizás, tanto unos como otros, tenemos que hacer un esfuerzo de concreción de objetivos en función de cuáles sean las necesidades de los aprendientes que forman parte de nuestros respectivos contextos de enseñanza/ aprendizaje. La gramática, tradicionalmente, se nos ha presentado de una forma susceptible de ser objetivada, concreta, sistemática y progresiva. ¿Por qué no aplicamos esta concreción y sistematización al campo léxico?

Cervero y Pichardo (2000) parecen tenerlo muy claro cuando afirman: "Nuestra tarea como profesores/as consistirá en ofrecer a nuestros estudiantes una selección o parcelación del léxico que les permita alcanzar sus objetivos comunicativos".

1.1. *Definición de léxico y de competencia léxica*

Otro concepto que nos interesa abordar es el de *competencia léxica* puesto que, será el que vaya articulando y justificando cada uno de los diferentes apartados de nuestro trabajo. Como señalan Sanjuan (1991) o Schmitt (1995) en sus amplios trabajos sobre el léxico, es el propio concepto de competencia léxica el que:

- a) nos proporciona criterios de referencia para evaluar el aprendizaje de nuestros estudiantes;
- b) nos ayuda a diagnosticar las dificultades que suponen ciertas tareas implícitas en dicho aprendizaje;
- c) nos permite adoptar una actitud crítica ante los contenidos léxicos de los materiales con los que trabajamos;
- d) hace más fácil la planificación de la enseñanza en función del tipo de alumnos con el que contamos y de su nivel.

Pasamos, pues, a preguntarnos qué se entiende por competencia léxica y cómo está estructurada. En este sentido, nos parece muy interesante el exhaustivo trabajo llevado a cabo por Jiménez Catalán. Esta autora en *El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas* (2002) recoge un amplísimo corpus de definiciones de la competencia léxica y otros aspectos relacionados con ella, incluidos en diferentes materiales publicados desde 1976 hasta el año 2000.

En nuestro caso, y tras un ejercicio de lectura intensiva, hemos decidido tomar algunas de esas definiciones y sumarles otras de más reciente aparición que consideramos adecuadas. Así pues, nos parecen especialmente interesantes las siguientes:

- Lahuerta y Pujol (1996): "La competencia léxica es la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente". Según esta definición, el uso adecuado de una determinada unidad léxica es parte íntegra de la definición de la competencia que nos atañe. Este concepto debe entenderse, como la conciencia y el control de la organización del significado que posee un hablante sea nativo o no.

- El Marco de Referencia Común Europeo en la Enseñanza de Lenguas (2002) determina que la competencia léxica es una subcompetencia dentro de la competencia lingüística, que al mismo tiempo es otra subcompetencia de la competencia comunicativa.

COMPETENCIA COMUNICATIVA²
Competencia lingüística
<i>Competencia léxica</i>
Competencia gramatical
Competencia semántica
Competencia fonológica
Competencia ortográfica
Competencia ortoépica
Competencia sociolingüística
Marcadores lingüísticos
Normas de cortesía
Expresiones de sabiduría popular
Diferencias de registro
Dialecto y acento
Competencia pragmática
Competencia discursiva
Competencia funcional

Tabla 1. Competencia comunicativa

El Marco de Referencia define la competencia léxica "como el conocimiento del léxico de una lengua y la capacidad de utilizarlo".

² Adaptado del MCER (2002)

El Marco incluye en la definición de la competencia las necesidades de:

- 1) enmarcarlo dentro de un contexto determinado;
- 2) conocer cuáles son las reglas que rigen su uso.

Según el Marco, lo que tendremos que acotar en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de léxico, serán las unidades léxicas que pretendemos que nuestros alumnos utilicen, cómo se les capacitará para ello o qué se les exigirá al respecto. Igualmente, habrá que tener en cuenta la necesidad de elegir y ordenar tales elementos en función de la situación comunicativa en la que nos encontremos.

Estamos, pues, ante un concepto eminentemente dinámico, intrínsecamente unido a un *contexto* y que se opondría de forma radical al concepto tradicional de léxico, como sinónimo de *vocabulario o lista de unidades léxicas*, tan en boga por las latitudes en las que contextualizamos nuestra investigación.

Algunos profesionales, como la taiwanesa Tungmen Tu (2010), se muestran tajantes a la hora de apuntar que dichos vocabularios o listas de unidades léxicas están, tal y como se recoge en su estudio, arraigados en las mentes de la mayoría de los estudiantes chinos. Eso sí, la propia Tungmen Tu reconoce que, en la mayoría de los casos, dichas herramientas no constituyen la forma más idónea de facilitar la comprensión de determinadas unidades léxicas para un uso posterior adecuado.

1.2. Definición del lexicón mental: ¿Dónde reside la competencia léxica y cómo se articula?

Lahuerta y Pujol (1996) apuntan que el lugar donde reside la competencia léxica se denomina *lexicón mental*. Entendemos, por ello, que con competencia léxica nos referíamos a la capacidad de gestión del conocimiento léxico interiorizado de un hablante y que con lexicón mental estaríamos hablando de ese conocimiento propiamente dicho.

Estamos ante un concepto mental debido a su carácter esencialmente cognitivo. Se trata de un almacén de unidades léxicas, aprendidas y disponibles de las que puede echarse mano dependiendo de cuáles sean nuestras necesidades.

Para Baralo (2002), nuestros aprendientes cuentan con las mismas instrucciones innatas, intuitivas, implícitas e inconscientes con las que funcionamos los propios hablantes nativos en la construcción del lexicón mental. Al igual que un hablante nativo lo hace durante su niñez, nuestros alumnos, durante su proceso de aprendizaje, van construyendo su lexicón mental. Estamos, pues, en condiciones de afirmar que podemos poner en marcha estrategias de aprendizaje en el aula que permitan estimular el mencionado lexicón.

En otro trabajo posterior, Higuera (2004) aporta la siguiente definición:

Llamamos lexicón a la parte de la competencia lingüística que contiene piezas léxicas formantes, es decir, raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que combinan su regulación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de léxico, como sinónimo de vocabulario, entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos.

Igualmente, en palabras de la misma autora, lo consideramos "un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y en definitiva, de las lenguas".

Entonces, el lexicón es lo que nos permite, por ejemplo, comprender y explicar fenómenos de generación de nuevas unidades léxicas, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e inclusive, por un hablante no nativo de la lengua.

Como venimos defendiendo a lo largo de este apartado, se trata de un proceso dinámico de adquisición que tiene en cuenta todas las fases implicadas en el proceso de aprendizaje de una unidad léxica desde el significado hasta su morfología, sus diferentes registros o posibilidades de combinaciones sintagmáticas.

Varias investigaciones demuestran que el lexicón mental está altamente organizado. Sin embargo, descubrir el mapa detallado de dicho almacenamiento es una tarea complicada. La teoría de la red de Aitchison (1987) supone que el lexicón mental es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras.

Las características más importantes de dicha red son:

a) La red se basa en sistemas asociativos de diferentes tipos: fonéticos, gráficos, semánticos, situacionales, etc. La fijación de una unidad léxica es más duradera en función de los lazos que la interrelacionan con otras unidades.

b) La red es un sistema fluido y dinámico, que se encuentra en un estado de permanente modificación por las nuevas informaciones, que continuamente entran y que pueden modificar (o incluso anular) la información existente o establecer otro tipo de relaciones distintas.

c) La cantidad de asociaciones de cada unidad léxica es variable; no todas las unidades léxicas ofrecen las mismas posibilidades. Hay unidades léxicas cuya capacidad combinatoria es mucho más amplia que la de otras.

d) Unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas y otras son personales, de carácter empírico.

En esta misma línea, recogemos la siguiente cita de Gómez Molina (2005): "No organizamos las unidades léxicas en la memoria como hace un diccionario-orden alfabético- sino en redes asociativas; nuestro lexicón mental organiza las unidades léxicas según nociones y *subnociones*".

Por supuesto, esto no es una tarea baladí. Como afirma López Morales (1991):

Nuestro conocimiento de la estructura del lexicón mental es (todavía) precario. Si no fuera así, el planificador (docente) tendría un gran aliado pues su trabajo respondería a esas características para facilitar el aprendizaje.

Pero hay otros instrumentos que lo pueden auxiliar: los léxicos básicos, los léxicos disponibles, y otras nóminas de semejante naturaleza que impiden la planificación subjetiva, convenientemente ponderados los datos que patrocinan las cifras, y el resultado de investigaciones que estudian la relación entre cantidad de exposiciones y tipo (según su grado analítico) de contacto.

A tener en cuenta:

- 1) Si presentamos el léxico en contexto, estaremos proporcionando una mayor cantidad de información referencial, lo cual facilitará la fijación de una asociación duradera y certera de nuevas piezas léxicas.
- 2) La selección del léxico que decidamos presentar en el aula debe atender tanto al nivel de dificultad como a su relación con el conocimiento del mundo con el que puedan contar los alumnos.
- 3) Potenciaremos el uso de técnicas de descubrimiento de la información referencial explícita.
- 4) Fomentaremos el uso de diferentes tipos de diccionarios.
- 5) Propondremos una serie de actividades que promuevan y faciliten la adquisición del léxico, mediante la puesta en marcha de estrategias de asociación, formales y semánticas.

Es cierto que esto puede entrar en conflicto con la tradición pedagógica china ya que, partiendo de los métodos utilizados para la enseñanza de su propia lengua, ésta pone un especial énfasis en el aprendizaje memorístico de largas listas de unidades léxicas, sin tener tan en cuenta, necesariamente, los puntos mencionados.

Para todos aquellos familiarizados con la lengua china, y en consecuencia, con las particularidades de su aprendizaje, el estudio del léxico, tanto a nivel nativo como a nivel de aprendiente de una lengua extranjera, suele reducirse a largas listas de unidades léxicas que se estudian de forma aislada.

Si nos planteamos un estudio del léxico *al modo chino*, seguramente nos parecerá un cometido extremadamente difícil en la que imperan el desorden y el desconcierto.

Nosotros, por nuestra parte, defendemos un enfoque más dinámico y contextual del aprendizaje del léxico y creemos que dicho enfoque es especialmente válido para la enseñanza del léxico en español, debido, además, a su lógica y amplia flexibilidad gramatical.

El aprendizaje del léxico en español requiere ir más allá de la pura memorización. En este sentido, tanto la tradición pedagógica china, a la que ya hemos aludido, como la notable ausencia de flexión gramatical del chino (por ejemplo: los sustantivos adquieren categoría de adjetivos mediante el uso de la partícula 的 -DE- o los tiempos verbales se definen mediante el uso de marcadores temporales –ayer comer-) conforman un contexto en el que el aprendiente chino concede gran importancia a la asimilación del léxico.

Este método puede resultar adecuado para una lengua con una flexibilidad limitada, como la china. Ahora bien, no deja de presentar serias carencias desde un punto de vista semántico, ya que las listas de unidades léxicas ignoran el contexto de uso de las mismas, y al mismo tiempo, su relevancia semántica.

Los profesionales del español en China solemos sorprendernos por el uso inadecuado –o mejor dicho, descontextualizado- que nuestros estudiantes hacen de determinadas unidades. Por ello, es bastante frecuente que nuestros estudiantes produzcan frases del tipo: "me encanta la *ingestión* española, especialmente la paella".

En este caso, para el hablante nativo, es evidente que el uso de *ingestión*, un término sinónimo de comida pero más propio de otro contexto, es inadecuado.

Sin embargo, muchos estudiantes chinos lo perciben como una acepción, no sólo válida, sino mejor, por cuanto exhibe una mayor *riqueza* de vocabulario.

Conviene recordar, asimismo, que en el marco cultural y pedagógico chino, el conocimiento de la lengua china suele medirse por el número de caracteres que el hablante conoce. Así pues, frases del tipo "Felipe habla bien chino porque conoce 1000 caracteres" tienen plena significación para sus interlocutores. Es precisamente esto lo que lleva a nuestro grupo meta a usar de forma indiscriminada el diccionario electrónico.

El lingüista chino Da Hui (2004: 571) afirma, por ejemplo: "El léxico para los aprendientes es lo que el dinero para nuestra vida: cuanto más, mejor"³.

Por lo tanto, es nuestra tarea el conceder a la enseñanza del léxico no sólo la importancia que merece, sino en el contexto chino, el usar de forma constructiva una tradición pedagógica que si bien concede gran importancia al mismo, puede ser, en determinados casos, contraproducente. Sin lugar a dudas, el léxico puede ser sistematizado y ser presentado al estudiante chino de una forma progresiva y gradual.

Tal y como manifiestan los ya mencionados Lahuerta y Pujol (1993: 118), nuestro objetivo no debe ser el de enseñarles una gran cantidad de léxico sino el de ofrecer calidad en la enseñanza para aprender de una manera más significativa y poder enfrentarse con resultados óptimos a nuevas situaciones. Nuestra tarea como profesionales será la de aportarles una selección o parcelación del léxico que les ayude a ser más competentes en su lengua de estudio, en nuestro caso, el español.

Dicha definición implicaría:

- a) conocer la gramática (entendida ésta desde los puntos de vista morfológico y sintáctico), la pronunciación y la ortografía de una determinada unidad léxica.
- b) conocer su capacidad de combinación y sus relaciones semánticas con otras unidades léxicas.

³ Traducción propia de una de sus citas: "Words are to learners what money is to our life: the more the better".

- c) Conocer en qué contextos se puede utilizar y su sentido pragmático.
- d) Ser capaz de reconocer unidades léxicas en situaciones orales y escritas.
- e) Recuperar la unidad léxica cuando se necesite.
- f) Conocer los sentidos que connota.

Por último, y para concluir todo este primer bloque que hemos denominado *Conceptos clave en torno a la enseñanza de léxico*, nos parece oportuno incluir brevemente algunos principios referentes a la selección del léxico que vamos a presentar a nuestros alumnos.

Junto con el criterio de la frecuencia léxica, contemplaremos los criterios de disponibilidad, rentabilidad, productividad, léxico receptivo y productivo y léxico potencial e instrumental.

1.3. ¿Qué criterios rigen la selección del léxico que vamos a presentar a nuestros aprendientes?

Como indica Alvar Ezquerro (2004), cuando nos proponemos enseñar una lengua, y más concretamente, léxico, se nos plantean diferentes cuestiones a las que debemos enfrentarnos: qué léxico enseñar, en qué momento enseñarlo y cómo hacerlo. Debemos encontrar una serie de respuestas a estos interrogantes teniendo siempre en cuenta las características del contexto en el que nos encontramos.

Las actuaciones adecuadas por parte del docente será aquellas que vayan en la línea de: 1) saber cuáles son las unidades léxicas cuyo aprendizaje resultará más rentable a nuestros aprendientes y 2) gestionar la enseñanza de las mismas. Los conceptos que ofrecemos a continuación serán decisivos para ello.

1.3.1. La frecuencia léxica y la disponibilidad léxica

Según De Jorge Botana (2004), la *frecuencia léxica* es un índice que mide el grado de ocurrencia de una unidad léxica determinada en los productos textuales a los que un hablante se halla expuesto. Cuánto mayor sea ese índice, mayor es el uso que el hablante hace de esa unidad. En la actualidad, disponemos de dos vías que nos permiten averiguar posibles frecuencias: los corpus y los diccionarios de frecuencias.

En algunos casos, este índice puede resultarnos útil, sobretodo, en niveles iniciales ya que la frecuencia de *unidades léxicas básicas* suele coincidir con su relevancia (Izquierdo Gil, 2003).

Eso sí, la frecuencia de uso no constituye un valor rígido al que debemos prestar demasiada atención puesto que existen muchas variables referentes al léxico que no pueden contemplarse simultáneamente: lengua hablada/ lengua escrita, nivel formal/ nivel coloquial, especialidad o ámbito, variedad diatópica, etc. Tanto los corpus como los diccionarios presentan, pues, sus limitaciones y existen numerosas divergencias de contenido entre ellas.

Asimismo, una unidad léxica útil para un alumno chino puede ser de baja frecuencia, mientras que una unidad léxica de alta frecuencia pueda no serla en absoluto para sus necesidades comunicativas. Aquí entraría en juego el concepto de la *disponibilidad léxica*.

Como apunta Varela (2006: 17), el criterio de la disponibilidad léxica nació como complemento a la frecuencia, es decir, para llevar a cabo una selección léxica adecuada no sólo hay que pensar en la frecuencia estadística sino que también ha de considerarse cuál es el léxico de interés para nuestro alumnado. A mayor grado de interés, mayor grado de productividad.

1.3.2. La rentabilidad y la productividad

Con *léxico rentable* nos estamos refiriendo a dos tipos de unidades léxicas que presentamos a continuación:

1) unidades léxicas susceptibles de aparecer en múltiples contextos y que tienen un valor eminentemente genérico (*calzado, fruta, vehículo, etc.*).

2) unidades léxicas de un marcado carácter instrumental que sirven para categorizar y explicar ciertos significados cuando no disponemos, por causas de diferente índole, de los términos asociados a dichos significados (*es una cosa que está hecha de, se usa para, etc.*). Como Cervero y Pichardo (2000) indican, el léxico rentable es de gran utilidad a la hora de desarrollar diferentes estrategias comunicativas.

Desde mi propia experiencia personal, el alumnado chino se siente especialmente aliviado cuando comprueba que el desconocimiento de una unidad léxica determinada no tiene por qué derivar en el fracaso de una interacción comunicativa. En el momento en que se ponen a su disposición las herramientas adecuadas para *rentabilizar* sus conocimientos léxicos, estamos haciendo que nuestros estudiantes tomen plena conciencia de dicha posibilidad.

Cuando hablamos de *productividad*, nos estamos refiriendo a 1) aquellas unidades léxicas que permiten la derivación léxica a partir de su raíz (PAN, panadería, panadero, panera, panecillo, etc.) o 2) la formación de colocaciones léxicas a partir de una unidad semánticamente más general (HACER puede combinarse con hacer la cama, hacer la maleta, hacer la comida, hacer el agosto, etc.).

1.3.3. Léxico receptivo y Léxico productivo

Estos dos últimos conceptos que hemos decidido incluir en el presente apartado nos parecen claves para entender cómo funciona el proceso de aprendizaje de léxico y la aplicación del mismo en diferentes situaciones comunicativas.

El *léxico receptivo* (también denominado *pasivo*) es aquel que puede ser interpretado por un aprendiente durante la recepción de un determinado mensaje, es decir, puede ser reconocido por éste pero todavía no es capaz de hacer un uso dinámico del mismo.

El *léxico productivo* (también denominado *activo*) es aquel formado por unidades léxicas que el hablante puede recuperar y utilizar de manera dinámica. En una situación comunicativa concreta, el aprendiente tiene la capacidad de poner en marcha todos sus conocimientos sobre una determinada unidad léxica y sus diferentes posibilidades de uso.

Aunque pudiera parecer que ambos conceptos son dicotómicos, tanto el léxico receptivo como el productivo pertenecen a lo que denominábamos lexicón mental. No son dos aspectos diferenciados, se trata más bien de momentos de un *continuum* en el conocimiento del léxico (Melka, 1997). Siguiendo a Melka, no son dos sistemas que funcionen separadamente sino un *continuum de conocimiento*, con un único sistema subyacente.

Llegados a este punto, nos parece adecuado recordar el hecho de que la recepción antecede a la producción y como señalan diversos especialistas en el tema, dicha posición es crítica dentro del proceso de la adquisición.

Estaríamos, de este modo, afirmando que el conocimiento que se tiene de determinadas unidades léxicas puede aumentar y que requerimos de menor información para interpretar una unidad léxica que para ser capaces de utilizarla correctamente (Melka, 1997).

Así pues, en el paso del léxico receptivo al productivo, el grado de conocimiento tiene un papel de una importancia considerable. La calidad de la información repercutirá de forma definitiva en la interpretación y posible adquisición de nuevas informaciones que se añadan a los conocimientos previos con los que contamos.

Igualmente, en este sentido, no tendríamos que olvidarnos del protagonismo que tienen la memoria y el *input* lingüístico con el que el aprendiente se encuentra durante su proceso de aprendizaje además de otras cuestiones didácticas.

Dichas cuestiones son las que nos plantearemos a continuación. Comenzaremos por enumerar las características que se le atribuyen al aprendiente chino de lenguas extranjeras para presentar una serie de propuestas didácticas que se adecuen a ellos y que favorezcan un proceso de enseñanza/ aprendizaje efectivo.

2. ESTUDIANTES CHINOS Y CULTURAS DE APRENDIZAJE

En este segundo apartado de nuestro trabajo, nos disponemos a definir el perfil del aprendiente chino dentro de las culturas de aprendizaje chinas. Para ello, basaremos esta parte de nuestro estudio en las aportaciones de algunos investigadores a la materia. De este modo, contando con un conocimiento más profundo del mismo, estaremos en la situación idónea para proponer una serie de estrategias que contribuyan a lograr un desarrollo integral de su competencia léxica.

Si existen ciertas particularidades en la forma de aprender de nuestros estudiantes chinos, y esa forma entra en conflicto, de una manera o de otra, con nuestro modo de enseñar, tendremos que plantearnos dónde está el origen de tal desencuentro para, así, y siempre desde una postura respetuosa y ecléctica, poder tomar cartas en el asunto.

Sánchez Griñán (2009: 2), profesor del Instituto Cervantes de Shanghái y probablemente una de las personalidades más representativas del E/LE en Asia, apunta al respecto:

[...] es cierto que muchos profesores extranjeros en China, o profesores en España con alumnos chinos, hemos experimentado alguna vez dificultades de adaptación a una enseñanza que a otros estudiantes de culturas distintas no les supone mayores problemas. Personalmente, he recibido decenas de correos, de profesores en España sobre todo, pidiéndome ayuda sobre cómo enseñar a su grupo de alumnos chinos.

Como indica Oxford (1990), si utilizamos unas estrategias, que sepan responder al perfil de nuestros estudiantes, conseguiremos llevar a cabo un aprendizaje "más fácil, más rápido, más agradable, más auto-dirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones". En este sentido, agrupar a estudiantes en función de cuál sea su procedencia lingüística puede resultarnos de gran ayuda en ciertos contextos. A partir de dichas agrupaciones, podremos llevar a cabo actuaciones que tengan en cuenta sus dificultades específicas de aprendizaje. Somos partidarios de la opinión de que tales actuaciones, bien dirigidas, pueden contribuir sobremanera a un desarrollo más productivo del proceso al que nos referimos.

En los últimos tiempos, quizás sea el estudiantado chino uno de los que más atención ha recibido dentro de nuestro campo de estudio. Tanto en el caso del inglés que, por cuestiones que resultan obvias, disfruta de una situación de supremacía con respecto a otras lenguas, como en el caso del E/LE han sido muchos los investigadores que han hecho proliferar trabajos que analizaran en profundidad el perfil del tipo de estudiante que nos interesa. Este interés al que aludimos podría argumentarse, en principio, por una cuestión de cifras. Como afirman Jin y Cortazzi (2006: 5):

En lo que a cifras se refiere, los estudiantes chinos representan uno de los grupos más representativos en el mercado educativo internacional tanto en el presente como en el futuro. Ahora bien, hasta hace relativamente poco tiempo, su entorno cultural y sus formas de aprendizaje eran poco conocidos por la mayoría de profesores de otros países. [Traducción propia del original⁴]

China es un país de unas magnitudes considerables y cuenta con una población de más de 1.300 millones de habitantes. Desde 1978, año histórico en el que el gobierno decidió abrir sus puertas al exterior, el número de personas interesadas en estudiar lenguas extranjeras no ha hecho más que ir en un vertiginoso aumento.

Para empezar, centrémonos, pues, en los datos que resultan de una mayor pertinencia para el presente trabajo, los relacionados con el estudio de nuestra lengua.

2.1. El español en China

El panorama del estudio de nuestra lengua es, ciertamente, cada vez más alentador. Ahora bien, en China el español sigue considerándose como una lengua elitista y, aunque instituciones como el Instituto Cervantes están contribuyendo a que se esté produciendo un ligero cambio, todavía cuenta con relativa poca presencia.

⁴ "Chinese students are among the most significant group in terms of numbers in the present and potential international educational market yet until recently their cultural background and ways of learning were less familiar to most teachers, internationally".

En los próximos años el reto del E/LE en China es evidente: pasar de ser una *xiao yu zhong* (lengua minoritaria) a una *da yu zhong* (lengua mayoritaria). La china es una mentalidad eminentemente práctica y, debido al creciente número de relaciones que se están estableciendo entre entes empresariales chinos, latinoamericanos y españoles, auguramos al español un futuro muy prometedor, tal y como ocurrió en su día con el inglés.

En palabras de Lis Mazuelas (2008):

El reto del español en el país asiático es ser un plus en sí mismo. La coyuntura es buena, ya que el Gobierno chino quiere que el país juegue en primera división y ha comprendido que eso requiere dedicar más recursos a la educación. Si, además, sumamos sus enormes intereses estratégicos en Latinoamérica, podremos hacernos una idea del valor añadido que podría suponer dominar el español en el país asiático. "Hay condiciones geopolíticas que indican que el idioma español será un arma y a España le interesa liderar ese proceso", asegura Pedro Carreras, subdirector de Eduespaña⁵.

En el último año, la Consejería de Educación y Ciencia de España en China ha llevado a cabo un exhaustivo trabajo que recoge el número de ciudadanos chinos que estudian español como primera o segunda lengua extranjera. Los datos recogidos figurarán en la obra *El Mundo estudia español* de 2011, una publicación del Ministerio que suele salir anualmente. Según los datos ofrecidos sobre el curso 2010-2011, se ha calculado que en China en la actualidad existen más de 60 instituciones de educación superior y más de 30 escuelas de educación secundaria que ofertan en sus currículos asignaturas relacionadas con el español (ver Anexo 1).

Dentro de los mencionados centros, la Consejería apunta que podríamos hablar de unos 13928 estudiantes universitarios en China Continental y de otros 744 entre Hong Kong y en Taiwán.

⁵ Entidad creada en 1996 con el objetivo de promocionar la educación española a escala internacional. (<http://www.eduespa.org/>)

En cuanto a las cifras referentes a los centros de educación secundaria donde se imparte español, nos encontramos con una cifra menor pero nada desdeñable: 1717 estudiantes.

2.2. Español para chinos en España

Como apunta Benito (2010), "la opción de estudiar en el extranjero resulta cada vez más tentadora, favorecida además por el fortalecimiento de las economías domésticas y la política del hijo único". China, empeñada en crear una élite globalizada capaz de competir con los grandes países industrializados, envía cantidades ingentes de estudiantes fuera de sus fronteras.

Sin embargo, ese empeño no es la única razón que justifica el mencionado éxodo masivo de estudiantes. Debido a su estricto sistema de acceso a la universidad, no todo el estudiantado interesado cuenta con la posibilidad de cursar unos estudios superiores. Según Lis Mazuelas (2008), "China es la jungla para los estudiantes. La lucha por las plazas en las mejores universidades es feroz". Cada año 8 millones de estudiantes chinos se presentan a las pruebas de acceso a la universidad. Eso sí, el sistema de educación superior chino sólo puede acoger a 5 millones de nuevos estudiantes. En conclusión, son muchos los que no cuentan con la posibilidad de incorporarse al mismo en su país de origen⁶.

Según los datos aportados por la Consejería de Educación de España en la República Popular de China, en 2005 apenas había 400 estudiantes chinos en España, mientras que en 2010 se expidieron 2332 visados de estudios y 2000 hasta agosto de 2011 (Ver anexo 2). De los datos analizados, se desprende además que un 70% de las universidades españolas han firmado ya acuerdos con más de 160 universidades chinas.

Hace unos años, los estudiantes chinos venían a nuestro país para realizar cursos de español de corta duración o algún postgrado. Ahora bien, por las razones argumentadas anteriormente, existe una cierta tendencia cada vez más generalizada a matricularse en licenciaturas universitarias.

⁶ Ver <http://www.ucm.es/cont/descargas/prensa/tribuna1305.pdf>

En la aparición de dicha tendencia desempeñó un papel clave el acuerdo suscrito en 2007 entre los Ministerios de Educación de España y de China que permitía a los estudiantes de este último país ingresar en las universidades españolas sin tener que aprobar previamente nuestra selectividad (Martín 2007).

De la amplia oferta educativa que ofrece España, entre las esferas que más llaman la atención del estudiantado chino, destacaríamos: la gestión turística, la economía, la enseñanza del español, la arquitectura, el arte o las diferentes ingenierías. Independientemente de cuál sea la especialidad por la que se decanten los mencionados estudiantes, se hace inevitable el estudio de nuestra lengua, de ahí pues la inclusión de estos datos en nuestro trabajo.

2.3. Más allá del estereotipo: concepto de las diferentes culturas de aprendizaje

Basándome en mi propia experiencia como docente en el Instituto Cervantes de Pekín, puedo afirmar, sin ningún temor a equivocarme, que los estudiantes de E/LE que recibo en mi aula muestran, por lo general, grandes dosis de motivación, entusiasmo y esfuerzo. Sin embargo, como hemos podido comprobar en ocasiones, la caracterización que suele hacerse del aprendiente chino es una de las menos halagüeñas que existen en lo que al estudio de las lenguas extranjeras se refiere.

Tal y como apunta Sánchez Griñán (2009: 3), la imagen superficial que hemos creado del tipo de aprendiente que nos atañe es la de "un ser pasivo, obediente, conformista y carente de las capacidades propias que caracterizan a los buenos estudiantes de lenguas". Dicha imagen contrasta claramente con la que tenemos, por ejemplo, de otros grupos de estudiantes: los eslavos, por lo general, tienen facilidad para las lenguas; franceses, italianos, portugueses o brasileños aprenden español sin apenas esfuerzo, etc. En muchos casos, lo único que harán dichos estereotipos será entorpecer las actuaciones que llevemos a cabo en el aula de E/LE.

Sin lugar a dudas, lo que nos parece más adecuado es intentar ver más allá de estos estereotipos generalistas y no limitarnos a ellos puesto que, estos pueden llevarnos a tomar decisiones precipitadas y/o poco acertadas.

Está claro que, detrás de ciertos estereotipos, puede existir algo de verdad pero no podemos considerarlos infalibles. Spack (1997) apunta al respecto:

A pesar de nuestras buenas intenciones, tenemos que reflexionar sobre el hecho de que si colocamos determinadas etiquetas a nuestros estudiantes, estaremos situándonos en una posición de superioridad con respecto a ellos. Desde dicha posición, reconocemos, en cierta manera, nuestra legitimidad para reconstruir retóricamente su propia identidad, una tarea que puede resultar potencialmente peligrosa. [...] Cuanto menos, puede conducirnos a estigmatizar, generalizar o a hacer pronósticos erróneos sobre las actuaciones de nuestros estudiantes, ya que sólo estaríamos teniendo en cuenta su origen lingüístico o cultural. [Traducción propia⁷]

En lugar de caer en una mera asunción de estereotipos, la percepción radicalmente diferente que tengo de mis estudiantes durante el desarrollo diario de mi praxis docente me incita a no tener en cuenta únicamente el origen lingüístico o cultural al que se refiere Spack. Como Holton (1988) afirma, lo único que nos conducirá a descifrar el auténtico *quid* de la cuestión será un amplio análisis de todos los factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. Según este mismo autor, la *verdad* reside en una especie de *abismo* que, como su nombre indica, resulta de una extrema complejidad y no puede abarcarse de manera superficial.

Así pues, sentimos la necesidad de introducir un concepto desarrollado por dos conocidos especialistas en la materia, que relacionan acertadamente los diferentes tipos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con los contextos formales donde se asientan. El concepto al que nos referimos es el ofrecido por Martin Cortazzi y Lixian Jin (2002, 2006, 2008) y no es otro que el de *culturas de aprendizaje*.

Las *culturas de aprendizaje* incluyen, entre otros aspectos, el conjunto de comportamientos, normas, valores, creencias y expectativas acerca del aprendizaje que se detecta en determinados contextos educativos. El uso en plural que hacemos de *culturas de aprendizaje* queda plenamente justificado puesto que con él estamos haciendo referencia a la amplia diversidad social e individual de un país como China.

⁷ "But even if our reasons are well intentioned, we need to consider that in the process of labelling students we put ourselves in the powerful position of rhetorically constructing their identities, a potentially hazardous enterprise. [...] At the very least, it can lead us to stigmatize, to generalize and to make inaccurate predictions about what students are likely to do as a result of their language or cultural background".

Según el diario *más leído y autorizado de China*⁸, el *Diario del Pueblo*, este país cuenta con 56 etnias que, consecuentemente, presentarán ciertas características que los diferencien en el aula. La más numerosa de estas etnias es la *han*, que abarca la mayor parte de la población, pero existen otras como la *zhuang*, la *manchú* o la *hui* en las que se incluyen millones y millones de personas.

Huyendo, pues, de análisis incompletos, en las siguientes páginas, intentaremos desarrollar algunos aspectos que nos permitan contar con un conocimiento más integral de las culturas de aprendizaje chinas. En cierta manera, entendemos que hay rasgos culturales que conviene conocer y que tienen una clara influencia en muchas de las actuaciones que se desarrollan en nuestras aulas. Ahora bien, dichos rasgos tendrán que ser asumidos a partir de los condicionantes contextuales específicos de los diferentes entornos educativos en los que nos encontremos.

Un docente que pretenda optimizar al máximo su praxis diaria tendrá que hacer un verdadero esfuerzo por conocer, a nivel general, las distintas culturas de aprendizaje en las que se ha formado su grupo de estudiantes chinos y, como decíamos, a nivel más particular, los condicionantes específicos de su entorno. Eso sí, este acercamiento a las realidades de nuestros estudiantes debe hacerse siempre desde el respeto sin formular juicios de valor desafortunados basados en etnocentrismos, en mi opinión, ya pasados de moda. Ésta será la única manera de que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen en el aula sean verdaderamente efectivos y significativos.

2.3.1. La herencia confuciana en las culturas de aprendizaje chinas

Entre la mayoría de los investigadores, existe cierto consenso a la hora de afirmar que los valores de la filosofía de Confucio constituyen la base de su sistema político, social y cultural. Efectivamente, dicha filosofía también desempeña un papel determinante dentro de la concepción que se tiene de los *procesos chinos* de enseñanza y aprendizaje.

⁸ <http://spanish.peopledaily.com.cn/spanish/articulos/geo/G103.html>

2.3.1.1. La figura del estudiante en las culturas de aprendizaje chinas

En lo que se refiere a la influencia de la herencia confuciana en el estudiantado chino, existen dos interpretaciones totalmente antagónicas:

A) Algunos autores, entre los que destacamos a Ballard & Clanchy (1991), Carson (1992), Fox (1994), Flowerdew (1998), Liu (1998) y Hammond y Gao (2002) han encontrado en el discurso confuciano el origen de:

1) la supuesta pasividad del estudiante chino;

2) la dificultad de este para formular preguntas o dudas al docente unida a una hipotética falta de pensamiento crítico;

3) la mera adopción de estrategias de aprendizaje que le han sido impuestas tradicionalmente sin cuestionarse la practicidad de las mismas y cerrándose a otras;

4) el uso abusivo de estrategias de memorización.

B) Por otro lado, apoyándonos en los trabajos de Biggs (1996), Chang (1997), Jones (1999), Watkins y Biggs (2001), Cheng (2002) o Clark y Gieve (2006), descubrimos una postura radicalmente opuesta y que se corresponde más con la nuestra. En la opinión de este segundo grupo de autores, quizás no se haya sabido entender el potencial del Confucianismo en las culturas de aprendizaje chinas. Para ellos, hay una evolución de la propia doctrina confuciana en la que pueden encontrarse los orígenes de un tipo de aprendiente chino diferente:

1) activo;

2) que formula sus dudas y se muestra capaz de desarrollar su pensamiento crítico;

3) que está abierto a conocer nuevas estrategias de aprendizaje y metodologías;

4) que utiliza la memorización como una forma de comprensión.

Así pues, nos encontraríamos con un enfoque mucho más positivo en lo que se refiere a los comportamientos, actitudes o valores que pueda presentar el estudiante chino en el aula. Además, dicho enfoque aporta otra novedad que nos parece muy acertada. Según estos autores, también tendría que tenerse en cuenta el hecho de que, en última instancia, son las condiciones específicas de cada uno de los diferentes entornos educativos posibles las que determinan esos comportamientos, actitudes o valores. Es decir, en ningún caso, estaríamos aportando argumentos irrefutables y absolutos. En su lugar, estaríamos trazando una especie de patrón moldeable a partir del cual podrían hacerse ciertas suposiciones pero queda claro que la situación puede sufrir ciertas variaciones.

En la siguiente tabla puede apreciarse más claramente la confrontación de estos dos grupos de investigadores⁹ a la que hemos estado haciendo mención anteriormente. En la columna de la izquierda recogemos las cualidades que, desde nuestro punto de vista, ya han sido superadas y en la de la derecha, aquellas con las que manifestamos nuestro pleno acuerdo:

EN LAS CULTURAS DE APRENDIZAJE CHINAS	
<i>Ballard y Clanchy (1991), Carson (1992), Fox (1994), Flowerdew (1998), Liu (1998) y Hammond y Gao (2002)</i>	<i>Biggs (1996), Chang (1997), Jones (1999), Watkins y Biggs (2001), Cheng (2002), Clark y Gieve (2006)</i>
1) El estudiante se caracteriza por su pasividad.	1) El estudiante adopta un papel activo en su aprendizaje.
2) El estudiante no formula preguntas al docente por miedo, por ejemplo, a desacreditarle y además no desarrolla su capacidad de pensamiento crítico.	2) El estudiante formula dudas y preguntas en el aula y se interesa por un desarrollo óptimo de su capacidad de pensamiento crítico.
3) El estudiante no adopta las estrategias de aprendizaje que le han sido dadas sin cuestionarse la validez de las mismas.	3) El estudiante está abierto a conocer nuevas estrategias de aprendizaje y metodologías.
4) El estudiante <i>abusa</i> de la memorización.	4) El estudiante usa la memorización como una forma de comprensión.

Tabla 2. El estudiante en las culturas de aprendizaje chinas.

⁹ Adaptado del artículo *On the discursive construction of the "Chinese Learner"* de Clark y Gieve (2006).

Lo que pretendemos demostrar, en todo caso, es que los estudiantes que forman parte de las culturas de aprendizaje chinas no tendrían que suscitar tantos miedos o inseguridades en docentes que se han formado y desarrollado profesionalmente bajo otros preceptos. Así pues, siempre que sepamos combinar lo positivo de sus culturas de aprendizaje con lo que nos parezca más provechoso de las nuestras, no nos encontraremos con ninguna dificultad específica a la que no tuviéramos que enfrentarnos con otros grupos de estudiantes.

Pasemos, pues, a hacer un análisis más exhaustivo de las características expuestas en la columna de la derecha desde la nueva lectura del confucionismo que realizamos para justificar nuestro convencimiento sobre la veracidad de las mismas y así poder perfilar una imagen bien formada de las culturas de aprendizaje chinas.

1) En las culturas de aprendizaje chinas, al estudiante se le exige una dedicación total en lo que a su estudio se refiere. Por regla general, el esfuerzo de este se considera mucho más determinante que sus propias capacidades innatas.

Algunos dichos populares chinos de corte claramente confuciano, recogidos por Cortazzi y Jin (2008), ejemplifican claramente esta primera característica:

- El docente es el que conduce al aprendiente hasta las puertas del éxito. Ahora bien, lograr dicho éxito dependerá, en gran medida, de los esfuerzos de este último.

- Si te esfuerzas lo suficiente, serás capaz de introducir un pilar de acero en una jeringa.

- Puedes mover una montaña retirando toda su arena cesta a cesta.

En definitiva, y tal y como hacen evidentes los dichos anteriores, el *éxito* en el proceso de aprendizaje es alcanzable para cualquier estudiante. Eso sí, el mencionado éxito depende de la entera dedicación del estudiante a dicha empresa, independientemente de cuáles son sus capacidades innatas, que pasarían a un claro segundo plano: "Treinta por ciento de capacidades innatas y setenta por ciento de estudio".

Según un estudio realizado por Sánchez Griñán (2009) entre una muestra de aprendientes chinos de E/ LE bastante amplia que desarrollan su estudio de nuestra lengua en diferentes contextos, estos, a día de hoy, continúan valorando el esfuerzo por encima de la capacidad. Sin duda, esta concepción justifica la inclusión de dicho esfuerzo en los mecanismos indirectos de acercamiento al aprendizaje de la lengua española que utilizan nuestros aprendientes: "Es presumible que el esfuerzo, demostrado en el empleo alto de algunas estrategias metacognitivas (aprender de los errores) y afectivas (me animo constantemente para aprender bien), esté acorde con una actitud general arraigada en la cultura china (no sólo de aprendizaje)" (Sánchez Griñán 2009: 27).

Eso sí, también habría que tener en cuenta que dicho empeño presenta ciertos inconvenientes ya que, en cierta manera, hace pensar a nuestros aprendientes que una misma fórmula de estudio y dedicación es igual de válida para todos.

Por ello, cuando, a nivel individual, aparecen ciertas dificultades inherentes a todo proceso de aprendizaje, el estudiante se siente extremadamente frustrado preguntándose por qué, a pesar de haberse dedicado en cuerpo y alma a la consecución de una determinada tarea, no ha logrado cumplir con la misma.

Por último, tendríamos que contar con el agravante de que, como algunos de sus compañeros de estudio sí que logran finalizar la tarea propuesta a la que hacíamos referencia, el estudiante se desilusiona al pensar que no está capacitado para realizarla o que puede requerir de más tiempo para llegar hasta ese mismo punto. Es decir, en un sistema educativo tan competitivo como el chino, el aprendiente siente que sus esfuerzos no llegan a ser todo lo inmediatos que él desearía y eso lo coloca en una situación de supuesta inferioridad intelectual con respecto a sus compañeros.

2) En el aula, el aprendiente chino puede formular las preguntas que estime oportunas. Además, este entiende que durante su proceso de aprendizaje contará con la posibilidad de desarrollar su capacidad de reflexión crítica.

En su particular estudio sobre el perfil del estudiante chino, Rao (1996) recoge una máxima confuciana que nos sirve para articular esta segunda característica: "Di sí cuando entiendas algo, di no cuando no lo hagas".

De alguna manera, podemos interpretar esta máxima como un estímulo dirigido al estudiante para que manifieste su desconocimiento o falta de comprensión de una determinada cuestión como primer paso para enfrentarse a ella. Rao insiste en que si el estudiante pregunta, conseguirá llegar hasta donde se proponga en su proceso de aprendizaje.

Efectivamente, la formulación de dudas y preguntas no representaría algo ajeno a las culturas de aprendizaje chinas. Ahora bien, Sánchez Griñán (2009) manifiesta cierto desacuerdo con respecto a la asertividad de Rao puesto que, en su opinión, pueden apreciarse ciertas reticencias.

Para Sánchez Griñán, estas reticencias podrían relacionarse con el miedo a perder la cara del estudiante chino:

- al ponerse en evidencia delante de los demás, lo cual se explicaría por el ya mencionado alto grado de competitividad que existe entre los estudiantes;

- al poner en evidencia al profesor en público, lo cual encontraría su origen en el respeto tradicional que se profesa a la figura del profesor y que desarrollaremos posteriormente.

Asimismo, este mismo autor advierte un cierto recelo por parte del aprendiente chino a su expresión individual en el aula, que encontraría su explicación en el carácter colectivista de la sociedad china, que, por regla general, antepone el consenso y la armonía a cualquier planteamiento que pueda originar divergencia de ideas.

Como apuntábamos anteriormente, en nuestra opinión, estas reticencias por parte del estudiantado chino podrían minimizarse siempre y cuando tengamos en cuenta los condicionantes contextuales específicos de los diferentes entornos educativos en los que nos encontremos.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico por parte del estudiante chino durante su proceso de aprendizaje, Lee (1996) es tajante al negar que la tradición confuciana no haga hincapié en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico.

En su opinión, la concepción que se tiene del aprendizaje en dicha tradición va en esa misma dirección. Así pues, el aprendizaje se entiende como un proceso de estudio basado en la reflexión concienzuda y en una dedicación plena a las tareas de investigación, que inevitablemente tendrán una aplicación práctica.

Nichols (2003) señala que en algunas ocasiones se ha confundido la falta de pensamiento crítico que suele caracterizar a cualquier estudiante en las primeras fases de su proceso de aprendizaje con la presunta carencia del mismo que presentaban los aprendientes chinos debido supuestamente a las limitaciones que imponía su entorno de aprendizaje. Según esta misma autora, esta presunta carencia no es más un *cliché*, un *falso mito* que se ha adjudicado al tipo de estudiantes que nos atañe.

En el caso de que algunos de ellos, a nivel individual, presentaran necesidades en este sentido, utilizaríamos las mismas estrategias que desarrollaríamos con estudiantes de cualquier parte del mundo para atenderlas y así remediar posibles deficiencias en lo que al pensamiento crítico se refiere.

La filosofía confuciana enfatizaba la necesidad de llevar a cabo un proceso de aprendizaje en el que el pensamiento crítico tuviera un papel protagonista para llegar a una comprensión absoluta del hecho estudiado. Un estudio no razonado, en palabras de Rao (1996), será un estudio carente de toda lógica y de beneficios para el aprendiente. Así pues, aprendizaje y pensamiento crítico representarían las dos caras de una misma moneda.

3) El estudiante está abierto a conocer nuevas estrategias de aprendizaje y metodologías.

Según Jin y Cortazzi (2006), el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras tradicional chino se basa en una serie de prácticas bien definidas. En el aula se repiten patrones de corte marcadamente estructuralista basados en procesos de memorización intensiva de los modelos lingüísticos propuestos por el profesor. Así mismo, los contenidos que aparecen en los manuales que utilizan son entendidos como claves para consolidar las diferentes competencias del estudiante. Esas conductas, tal y como ya explicamos en la primera parte de nuestro estudio, están claramente vinculadas a la forma que tienen de estudiar su propia lengua.

La dificultad de su propia lengua tiene un impacto tan alto en su concepción del aprendizaje que incorporan la práctica repetida y la memorización intensiva a su estudio de otras lenguas. En esa misma dificultad podemos encontrar la razón a la supuesta falta de creatividad que se atribuye al estudiantado chino que, para no cometer errores en la realización de las diferentes tareas que el docente puede proponerle en el aula, prefiere no arriesgarse. Por ello, hay ciertos profesionales que se quejan de una notable falta de creatividad entre dicho estudiantado, que rehúye de adentrarse en terrenos que aún desconoce.

Ahora bien, que exista esta tendencia en determinadas situaciones no quiere decir que nuestros estudiantes se cierren en banda a nuevas formas de afrontar su proceso de aprendizaje. Flowerdew y Miller (1995) llevaron a cabo un minucioso estudio en el que recogieron las impresiones al respecto de un numeroso grupo de docentes que habían trabajado con estudiantes chinos.

Según las conclusiones extraídas del mismo, por lo general, los estudiantes resultan ser extremadamente respetuosos con los métodos de aprendizaje que, aún siendo diferentes de aquellos según los cuales habían sido formados anteriormente, presentan resultados positivos en el desarrollo posterior de sus competencias lingüísticas.

En mi aula del Instituto Cervantes de Pekín, en ocasiones, me encuentro con estudiantes que muestran cierto grado de rechazo ante algunas de las actuaciones que se derivan de los métodos que uso en el aula. Eso sí, después de un cierto periodo de adaptación y una vez entendida la validez de las mismas, todos los posibles conflictos desaparecen. Llegados a este punto, el estudiante se da cuenta de que no hay ningún problema si se cometen errores y los entienden como una forma de *crecimiento* dentro de su proceso de aprendizaje. Consecuentemente, los niveles de creatividad experimentan un aumento considerable.

4) El estudiante chino entiende la memorización como una forma más de comprensión.

Ciertamente, y como queda demostrado en varios trabajos, el estudiante chino presenta una tendencia bastante generalizada a basar una buena parte de su estudio en la memorización. La lectura que se ha hecho de su validez como técnica de aprendizaje ha pasado por varias fases a lo largo de las diferentes épocas. En lo que respecta a nosotros, somos partidarios de la concepción que tienen de ella Biggs (1994, 1996), Dahlin y Watkins (2000) y Sánchez Griñán (2009). Estos autores entienden que los aprendientes chinos emplean estrategias cognitivas profundas al mismo tiempo que repiten, recitan o memorizan. Así pues, la memorización queda al servicio de la interiorización.

En primer lugar, se hace un esfuerzo para retener unos contenidos concretos y, a continuación, se espera que mediante una práctica reflexiva de los mismos, a partir de la repetición o del recitado, se produzca una comprensión posterior (Watkins y Biggs, 2001). Además, por si fuera poco, los aprendientes chinos consideran que si repiten en voz alta y concentrados, aparte de memorizar más, mejorarán su pronunciación, su expresión oral y su comprensión lectora, destrezas en las que, según la mayoría de los estudios, requieren de más ayuda por razones de distancia lingüística entre las lenguas china y española.

El papel predominante del estudiante en el aula es el de escuchar, observar atentamente y hacer el esfuerzo necesario para memorizar todo lo que se dice. No sólo memoriza lo que cuenta el docente si no lo que aparece en los materiales con los que se trabajan. Los estudiantes suelen aprenderse *de memoria* dichos materiales.

Este ejemplo de Jin y Cortazzi (2006) en el que se hace referencia a la gestión de su estudio del aprendiente chino, ilustra adecuadamente lo enunciado en este último punto:

Una característica representativa del estudio individual del aprendiente chino puede apreciarse en una imagen bastante frecuente en los campus de numerosas universidades por las mañanas temprano. Los estudiantes, cerca de un banco o una zona ajardinada, o bien de pie o bien sentados, solos o manteniendo una distancia de un metro aproximadamente con respecto a otros compañeros que están haciendo lo mismo, repiten en voz alta oraciones y textos mientras que sujetan sus libros contra el pecho. [Traducción propia¹⁰]

¹⁰"A visible aspect of self-study can be seen on many university campuses in the early mornings when near a bench, a patch of grass or flower bed, learners stand upright or sit very straight, alone or spaced about a metre from others similarly engaged, and repeat aloud sentences and texts, while holding a book straight in front at chest level".

2.3.1.2. La figura del docente en las culturas de aprendizaje chinas

Al igual que en el caso de los estudiantes o de las metodologías de enseñanza, la tradición tiene un peso considerable en lo que respecta a la figura del docente en China. Según Rao (1996), Confucio estableció tres cualidades que todo buen docente debe reunir. En nuestro trabajo, vamos a partir de esas tres cualidades para aportar la información que consideramos de mayor relevancia para el desarrollo del mismo.

1) El docente es un modelo a seguir para el estudiante

Ciertamente, en China la docencia es una profesión que llega a alcanzar la consideración de "sagrada", de ahí que el respeto que se le profesa al profesional de la enseñanza sea mayúsculo.

Para los estudiantes chinos, en general, el profesor constituye una especie de modelo a seguir que se erige como una *autoridad incuestionable* en el aula. Desde mi punto de vista, esta autoridad que se nos otorga puede ser determinante para invitarles, desde el respeto más profundo hacia sus tradiciones, a desarrollar nuevas actitudes y/o estrategias en su proceso de aprendizaje en una lengua.

Eso sí, esta cualidad puede tener también una parte menos positiva. A modo de ejemplo, puedo decir que a lo largo de mi experiencia como docente en China, he vivido situaciones de cierta incomodidad. Por mis aulas han pasado algunos estudiantes convencidos de un determinado aspecto (gramatical, léxico, sociocultural, etc.) porque así se lo había enseñado su profesor anterior. El estudiante no puede admitir, de ningún modo, que dicho aspecto sea erróneo ya que un profesor no puede equivocarse y no existe otra opción que no sea seguir sus preceptos a pies juntillas. No puede concebirse que el profesor incurra en un error en ninguna de sus actuaciones.

2) El docente se erige como transmisor de conocimientos

El propio Confucio se presentaba a sí mismo como "el transmisor de las enseñanzas" de los antiguos sabios chinos. Según la tradición confuciana es el docente el que debe hacer partícipe a sus estudiantes de todos sus conocimientos y experiencias.

Igualmente, él es el encargado de responder a todas las cuestiones que puedan resultar complejas para ellos. Cuantas más cuestiones se aborden en el aula, mejor. El profesor de lenguas es considerado un experto de la materia que imparte y tiene que ofrecer una respuesta de la forma más inmediata posible a las dudas que formulen sus aprendientes.

Según Jin y Cortazzi (2002) en el aula de lenguas extranjeras en China, pueden llamarnos la atención aspectos como:

a) la disciplina y el alto grado de concentración de los estudiantes debidos a esa necesidad imperiosa de absorber todos los conocimientos que le son brindados;

b) la rapidez con la que se van sucediendo los contenidos (muchos alumnos de E/LE ya han estudiado en su primer año la mayoría de los tiempos que componen el complejo sistema verbal del español);

c) la fuerza del papel del docente en torno al cual se centra toda la actividad del aula. Por ejemplo, son habituales las conversaciones del docente con uno de los estudiantes mientras que el resto escucha atentamente.

3) El docente tiene que *mostrar el camino* a sus estudiantes

Como ya dejamos claro en puntos anteriores, el estudiante es el que, a través de su esfuerzo, ha de conseguir los objetivos de aprendizaje que se proponga, en nuestro caso, el ser competente en una lengua extranjera. Ahora bien, un buen profesor tendrá que saber indicarle cuál es la forma más apropiada para conseguirlo. Para ello, deberá mostrarle cómo sacar el mayor partido a sus capacidades de estudio e investigación.

Los profesores son los que tienen que aportar el modelo que seguirán estos y son los únicos capaces de modelar los patrones de actuación lingüística de sus estudiantes. Se trata de una especie de círculo de aprendizaje ya prefijado según el cual los aprendientes acaban adoptando como propios los comportamientos y las opiniones de sus *superiores*.

Aún, a día de hoy, sigue llamándome poderosamente la atención la capacidad imitativa y reproductiva que estos pueden ser capaces de alcanzar.

3. ESTRATEGIAS Y TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO EFECTIVO DE LA COMPETENCIA LÉXICA

Tal y como apunta Varela (2006), son múltiples los factores que influyen en la forma que tiene cada uno de nuestros aprendientes de abordar el estudio de las unidades léxicas que presentamos en nuestras aulas. En su opinión, son determinantes factores como la edad, el sexo, su grado de motivación y, siguiendo la terminología que hemos empleado en el bloque anterior, sus respectivas culturas de aprendizaje.

La adquisición de unidades léxicas, según Estaire (2006), es un proceso complejo y, consecuentemente, requiere un tratamiento didáctico que lo facilite y que promueva el uso de diferentes estrategias de una forma gradual. En cierta manera, tendremos que esforzarnos por que nuestros aprendientes tengan oportunidades de reencontrarse, receptiva o productivamente, con el léxico que vamos trabajando en el aula. Únicamente, de este modo, conseguiremos que se produzca una fijación del mismo y la ampliación de diferentes redes asociativas.

Por otro lado, tampoco podemos olvidarnos de que el aprendizaje de léxico ha de realizarse teniendo en cuenta una serie de estadios determinados por las estrategias que hemos mencionado. Nuestra actuación docente tiene que vincularse a la creación de una conciencia explícita que les permita acceder a esos otros estadios. Gómez Molina (2005) menciona los siguientes estadios en lo que al aprendizaje de léxico se refiere:

- a) Comprensión o interpretación
- b) Práctica contextualizada
- c) Retención (memoria a corto plazo)
- d) Uso y mejora
- d) Fijación (memoria a largo plazo, reutilización)

En este tercer bloque, lo que nos proponemos es definir las herramientas con las que contamos para conseguir que nuestros aprendientes vayan mucho más allá en el proceso de aprendizaje del léxico.

Aparte de las archiconocidas listas de unidades léxicas a las que hemos hecho referencia a lo largo de nuestro trabajo, nuestros estudiantes tienen que ser conscientes de la gran variedad de estrategias de las que disponen para que este proceso sea realmente efectivo. En ningún caso pretendemos poner en tela de juicio *estas* listas de unidades léxicas puesto que, por estas latitudes, su validez en el proceso de enseñanza y aprendizaje se considera incuestionable. Además, consideramos que ninguna estrategia tiene por qué ser necesariamente superior a otra y por ello, optamos por un respeto sincero como punto de partida.

Simplemente planteamos la necesidad de que nuestros aprendientes puedan contar con otras posibilidades. El uso de dichas listas no tiene por qué estar reñido con su combinación con otras estrategias y nuestros esfuerzos tendrán que ir dirigidos a que sean conscientes de ello. Ciertamente, las listas de unidades léxicas están muy arraigadas en las culturas de aprendizaje chinas. Los anexos 3 y 4 son dos ejemplos claros de la actual vigencia de las mismas.

Ambas listas pertenecen a dos estudiantes del nivel A2.2 del Instituto Cervantes de Pekín y fueron elegidas de entre listas pertenecientes a 30 estudiantes seleccionados a partir de 2 grupos diferentes en los que he impartido clase. Así pues, los 30 estudiantes contaban con listas casi idénticas para su estudio individual del léxico dentro y fuera del aula y, por ello, hemos procedido a su inclusión en nuestro trabajo como ejemplo. Consideramos que dichos documentos nos permiten hacernos una idea más certera de la realidad que pretendemos reflejar en el presente trabajo.

En el caso del uso de las listas, pensamos que, en cierta manera, sólo se atiende al estadio de la retención del léxico en detrimento de otros que también forman parte del desarrollo efectivo de la competencia léxica al que nos referíamos. Estaríamos alejándonos de la idea de que nuestros aprendientes experimentaran cómo funcionan las unidades que componen el léxico de nuestra lengua y de que fueran capaces de deducir cuáles son las reglas por las que se rigen.

Para finalizar con este bloque, presentaremos una tipología de actividades modelo a partir de las cuales se puede trabajar el léxico de una forma directa o indirecta en nuestras aulas.

3.1. Estrategias

Como se recoge en el diccionario de términos clave de ELE del CVC, las *estrategias de aprendizaje* han de entenderse como las habilidades de nuestros estudiantes para aplicar todos los recursos con los que cuentan de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje que se les plantea, en nuestro caso concreto, el aprendizaje del léxico.

Según Lescano (2002), más específicamente en el caso del léxico, las estrategias a las que nos referimos han de entenderse como "esquemas globales de acción formados en la memoria a largo plazo que, una vez automatizados, permiten actuar eficazmente en una nueva situación".

Teniendo en cuenta todos los argumentos que hemos ido aportando, en las siguientes páginas pasaremos a detallar una serie de estrategias recogidas por Oxford (1990) y reinventadas en el plano léxico por Cervero y Pichardo (2000).

Cervero y Pichardo engloban las estrategias susceptibles de ser utilizadas por nuestros aprendientes en dos grandes grupos: estrategias directas y estrategias indirectas.

ESTRATEGIAS DIRECTAS
Estrategias memorísticas
Estrategias cognitivas
Estrategias compensatorias o de comunicación
ESTRATEGIAS INDIRECTAS
Estrategias metacognitivas
Estrategias afectivas
Estrategias sociales

Tabla 3. Estrategias.

3.1.1. Estrategias directas

Como su nombre indica, dichas estrategias son las que están más directamente relacionadas con el proceso de adquisición del léxico y engloban una serie de recursos, cuyo objetivo global es la comprensión, retención, recuperación o utilización de unidades léxicas. Son estrategias observables y susceptibles de ser incluidas en actividades que desarrollemos en el aula. Pueden dividirse en:

a) Estrategias memorísticas: Son técnicas conscientes de aprendizaje que contribuyen a la adquisición de nuevas unidades léxicas y posibilitan la reutilización de las mismas en nuevas situaciones. Están basadas en la idea de que la mente humana organiza las diferentes unidades léxicas en sistemas interrelacionados y no al azar. Así pues, aprender unidades léxicas sueltas, significa olvidarlas en un breve plazo de tiempo.

Dentro de este grupo incluiríamos las estrategias de:

1. Agrupar unidades léxicas según ciertos criterios semánticos: sinónimos (*comenzar/ empezar*), antónimos (*positivo/ negativo*); colocaciones (*mantequilla/ untar*, y no *esparcir*); en torno a un tema (*prendas de vestir, aficiones, el cuerpo humano*); a partir de principios de formación de nuevas unidades (*pan/ panadero/ panadería*); atendiendo a similitudes gramaticales o nocionales: *verbos irregulares con una "u" en la raíz del indefinido (puse, tuve, supe, estuve, pude)*.

2. Establecer asociaciones entre nuevas unidades léxicas y conocimientos previos u objetos conocidos. Es más fácil retener una unidad léxica si la relacionamos con otras ya conocidas en lugar de almacenarlas de forma aislada. Para memorizar la unidad léxica *pendiente* la podemos asociar con *pulsera, collar, anillo, oro, plata*.

3. Crear pequeñas historias con grupos de unidades léxicas que guarden o no relación entre sí: "Cogió los *palillos* y un *cuenco* para servirse algo de arroz pero realmente no tenía hambre".

4. Creación de redes semánticas: Como anunciábamos en el primer bloque, las unidades léxicas pueden relacionarse entre sí gráficamente. En el centro o en la parte superior de la red colocaremos la unidad didáctica que consideremos clave y a su alrededor se dispondrán otras unidades relacionadas con ella. Al aplicar esta estrategia, estaremos contribuyendo a que nuestros aprendientes realicen un estudio organizado de unidades léxicas a partir del cual pueden llevar a cabo las asociaciones que estimen pertinentes. Un ejemplo es el *asociograma* o *memomapa*.

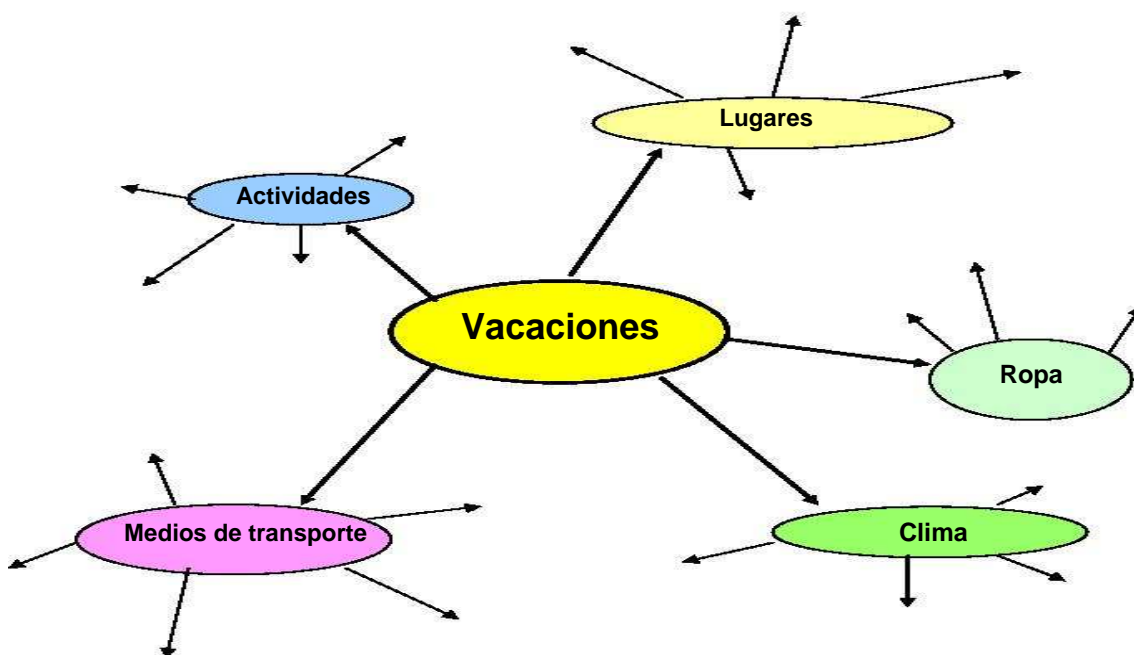


Figura 1. Ejemplo de asociograma sobre las vacaciones.

5. Utilización de imágenes: Los estudiantes suelen asociar una unidad léxica con una imagen mental de algo ya conocido que refleja el mundo real o que es fruto de la fantasía individual. Por ejemplo, para recordar la unidad léxica *reloj de pared*, podría evocarse el que habría en casa de una supuesta abuela.

6. Representación de sonidos en la memoria: Teniendo en cuenta su significado, los estudiantes relacionan unidades léxicas nuevas con otras ya conocidas que presentan cierta similitud fonética o gráfica. Estas relaciones se pueden establecer entre unidades léxicas de la lengua meta, materna u otras lenguas extranjeras.

Por ejemplo, en el caso de la unidad léxica *universidad* el estudiante podría asociarla a su equivalente inglés *university*¹¹.

b) Estrategias cognitivas: Son aquellas a través de las cuales analizamos, manipulamos, estructuramos y transformamos la lengua meta. Están intrínsecamente relacionadas con el propio proceso de aprendizaje.

1. Estrategias de estructuración: Consisten, básicamente, en marcar unidades léxicas con colores diferentes o con símbolos, representarlas con dibujos, anotar unidades léxicas claves en torno a un tema, hacer resúmenes de textos.

2. Análisis y deducción de reglas: Comparar con otras lenguas, transferir conocimientos de la lengua materna (poco útil en el caso de la lengua china) o de otras lenguas extranjeras en la que sea competente el aprendiente de la lengua meta, descubrir las reglas de carácter morfosintáctico y pragmático de las nuevas unidades léxicas aprendidas.

3. Inferir el significado de nuevas unidades léxicas aplicando reglas de composición y derivación en la propia lengua extranjera. Por ejemplo: identificación de la unidad *sacacorchos* con el *instrumento que se utiliza normalmente para quitar el tapón a frascos y botellas* a partir del conocimiento de las dos *subunidades* que la componen.

4. Repasar, practicar pronunciación y ortografía, reconocer y utilizar fórmulas y expresiones lexicalizadas, reconocer y utilizar estructuras o frases modelo. Esta estrategia goza de mucha popularidad en las culturas de aprendizaje chinas y consecuentemente, el uso que se hace de la misma en el aula es bastante intensivo.

No tenemos nada que objetar a dicha estrategia, sin embargo, hemos de esforzarnos para que dicha práctica se lleve a cabo integrada en situaciones de comunicación lo más verosímiles posibles.

¹¹ La inglesa es la lengua de estudio más extendido en la República Popular de China. Fuente: Página web de la red china de Educación e Investigación: <http://www.edu.cn/20010904/3000196.shtml>.

5. Por último, mencionamos la utilización de recursos de muy diversa índole como diccionarios o glosarios, advirtiéndolo a nuestros estudiantes de que esa utilización tiene que hacerse de una forma controlada puesto que, de lo contrario, podría ser contraproducente. Un uso exagerado de este tipo de materiales de consulta podría, desde nuestro punto de vista, anular otras estrategias que tienen a su disposición y que podrían ser más apropiadas para la consecución de sus objetivos.

c) Estrategias compensatorias o de comunicación: Dentro de este tipo de estrategias, englobamos los planes psicolingüísticos, potencialmente conscientes, que forman parte de la competencia comunicativa de los estudiantes y que le permiten compensar las deficiencias o las lagunas que surgen en la comunicación (Ellis, 1986). Existen dos tipos: las estrategias orientadas a la recepción y las orientadas a la producción

1. Las estrategias de comunicación orientadas a la recepción. Consisten en: predecir el significado por la situación o el tema (activación de conocimientos previos del mundo, que les ayudan a predecir el significado global del mensaje), inferir el significado a partir del co-texto, adivinar el significado por similitud con otros idiomas, ignorar unidades léxicas desconocidas.

2. Las estrategias de comunicación orientadas a la producción son aquellas que fomentan la capacidad creativa del estudiante y su capacidad de activación y de uso de otras unidades léxicas. Ejemplos: evitar una unidad léxica desconocida, parafrasear, utilizar sinónimos y antónimos, sustitución de una unidad léxica específica por otra más genérica, hacer uso de la lengua materna o de otra aprendida anteriormente, inventar unidades léxicas, usar muletillas como *algo* o *cosa* sin abusar de ellas, utilizar frases hechas para disculpar el desconocimiento, pedir ayuda, hacer mímica y gestos.

3.1.2. Estrategias indirectas

Son las que apoyan y organizan el aprendizaje de nuestros estudiantes.

La aplicación de las mismas a la realidad de nuestras aulas es más compleja puesto que tienen una naturaleza aparentemente subjetiva y dependen de una gran multiplicidad de factores.

Ahora bien, consideramos que son tan relevantes para el proceso de la adquisición de una lengua extranjera en general y del léxico en particular como las primeras (Löschmann, 1993). Se clasifican en tres grupos:

a) Estrategias metacognitivas: El estudiante se fija objetivos a corto o a largo plazo en cuanto al léxico que quiere aprender, conoce y hace uso de las estrategias, y organiza su trabajo. Es interesante, al mismo tiempo, que dichas estrategias incluyen la evaluación su propio proceso de aprendizaje, así pues, la ejecución de las mismas favorece el desarrollo del estudiante como agente autónomo. En culturas de aprendizaje como las chinas, donde el profesor tradicionalmente dirige completamente el proceso de enseñanza/ aprendizaje resultan claramente necesarias.

b) Estrategias afectivas: Son las que regulan el ámbito emocional durante el aprendizaje. Contribuyen a que el estudiante conozca su estado emocional, sea capaz de percibir sus sentimientos y de expresarlos abiertamente en el aula. Tenemos que fomentar su seguridad en sí mismo y forzarnos por crear una atmósfera cordial, distendida, en la que cometer errores no se valore negativamente sino como una condición implícita a todo proceso de aprendizaje. Una actuación docente que desde el principio incluya este tipo de estrategias favorecerá que el aprendiente no tenga miedo a perder la cara por expresar los sentimientos a los que referíamos anteriormente.

c) Estrategias sociales: Son las estrategias que regulan las formas de interacción en la clase. Entre ellas, consideramos especialmente relevantes cooperar y colaborar con los compañeros o dirigirse al profesor o a los compañeros para pedir ayuda o que le corrijan.

3.2. *Tipología de actividades*

Para concluir con este bloque, nos parece oportuno recoger una tipología de actividades relacionadas con el aprendizaje del léxico en lengua española que, de una manera u otra, pretende integrar las estrategias a las que nos hemos estado refiriendo el apartado anterior.

Según Gómez Molina (2005, las actividades que se usen para afianzar el léxico que presentemos en nuestras aulas están estrechamente ligadas a las estrategias directas de memorización, a las cognitivas y a las de compensación.

Se trata, ante todo, de una tipología que persigue un aprendizaje por parte de nuestros estudiantes que sea más atractivo, variado y motivador. Asimismo, este último apartado nos servirá como antesala del último bloque de nuestro trabajo: el análisis del tratamiento que hacen del léxico algunos de los manuales de E/LE para estudiantes sinohablantes disponibles en el mercado.

La mayor o menor inclusión de actividades que vamos a mencionar y la alternancia de las mismas a lo largo de los materiales mencionados nos servirán como criterio para determinar la adecuación de los mismos al tipo de estudiantes que nos atañen. Nos parece crucial explicitar la tipología de actividades que podemos encontrar en esos materiales para, a posteriori, poder analizarlos concienzudamente.

La tipología que ofrecemos siguen la clasificación elaborada por las profesoras M^a Jesús Cervero y Francisca Pichardo Castro (2000), cuyos trabajos respecto al estudio del léxico gozan de una gran aceptación no solo en España si no fuera de nuestras fronteras. Igualmente, su tipología nos parece totalmente acorde a nuestros fines debido a su claridad y a su exhaustividad. A modo de ejemplo, apuntaremos que los trabajos, aún sin publicar, de la profesora china Shen Yi (2011)¹² sobre las estrategias del aprendizaje del léxico de los estudiantes chinos siguen también su clasificación.

¹² La profesora Shen Yi presentó una videocomunicación en el Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES) 2011. Fuente: www.comprofes.es .

Cervero y Pichardo diseñan una tipología organizada a partir de diferentes niveles de aprendizaje (fonético, morfológico, semántico, discursivo, intercultural) para la consecución objetivos de índole variada.

Entre esos objetivos se encuentran: la transmisión de estrategias, la potenciación del grado de dominio léxico a nivel productivo y receptivo, la adquisición propiamente dicha, la transmisión de cultura, etc.

Así pues, procedemos a detallar la tipología a la que nos hemos estado refiriendo:

3.2.1. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel fonético y ortográfico

Estas actividades trabajan de forma intensiva la discriminación y la producción de fonemas. Tal y como apunta Cortés Moreno (2009), los estudiantes chinos de ELE suelen experimentar dificultades a la hora de discriminar entre los siguientes fonemas: 1) el dentoalveolar /s/ y / el interdental /θ/, 2) el lateral /l/ y los vibrantes /r/ y /r/, 3) los oclusivos sordos /p/, /t/ y /k/ y sus correlatos sonoros /b/, /d/ y /g/.

Nuestros esfuerzos, en este sentido estarán orientados principalmente a minimizar en el plano de la comunicación los efectos de las dificultades expuestas ya que las unidades léxicas *casa* o *caza*, *pelo*, *pero* o *perro*, *pela* o *vela*, *dado* o *dato*, *coma* o *goma* hacen referencia a realidades muy diferentes. El lingüista chino Liu Jingshen (2007) hace la siguiente observación:

Si la confusión sucediera al invitar a tomar una copa de *pino/vino*, se toleraría gracias al contexto; si se invitara a ver una función de la *panda/banda* china, el interlocutor lo sentiría un poco chistoso y preguntaría si tendría que ir al circo o al teatro; si saludaran o se despidieran pidiendo un *peso/beso*, se provocaría molestia; pero imagínese lo escandaloso que podría ser el mismo error cuando un guía de español explicara a los turistas antes de salir del hotel para la visita: «Ahora quiero llevarles a conocer un lugar donde hay una buda famosa y muchas budas bonitas¹³».

¹³ A la confusión en la producción consonántica, habría que sumarle el hecho de que el interlocutor chino podría asignar género femenino automáticamente a *buda* debido a que dicha unidad léxica termina en -a. Recuérdese que el chino no dispone de la categoría de género.

Izquierdo Gil (2003) incluye en este apartado los siguientes ejemplos de actividades:

a) Actividades a nivel fonético: escuchar y repetir unidades léxicas con un sonido específico, buscar en un documento una unidad léxica con un determinado sonido, identificar cuántas veces aparece un sonido en una audición, reconocer la unidad léxica escuchada entre dos o varias unidades léxicas escritas, escuchar diferentes unidades y marcar la sílaba tónica, reconocer sílabas, escuchar y clasificar según la sílaba tónica, etc.

b) Actividades a nivel ortográfico: completar unidades léxicas con determinadas letras que se han eliminado previamente, ortografía de unidades derivadas como por ejemplo *feliz/felices*, dictados, que pueden concebirse de manera lúdica: con espacios en blanco para completar, con dibujos en vez de unidades léxicas, que serán dictadas, dictado de repaso con láminas o transparencias, dictado de unidades léxicas para clasificar en un cuadro, dictado por parejas con vacíos de información, por parejas, etc.

3.2.2. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel morfológico

En este segundo tipo de actividades se incluyen todas aquellas que desarrollan diferentes formas de derivación léxica y/o gramatical de nombres, verbos, adjetivos, etc. Como se verá, y debido a la influencia de las culturas de aprendizaje chinas y a la gran distancia lingüística existentes entre el español y el chino, estas actividades aparecen muy frecuentemente en los diferentes manuales que vamos a analizar. Al contrario de lo que ocurre con la lengua china, prototipo de las lenguas analíticas o aislantes¹⁴, el español se caracteriza por ser una lengua eminentemente flexiva.

¹⁴ Aquella en la que las palabras son invariables y las relaciones gramaticales se establecen mediante la yuxtaposición de las raíces, los cambios de entonación, el orden de palabras, etc.; p. ej, el chino. Fuente: <http://www.kalipedia.com/glosario/lengua-aislante-isolante.html?x=1440>

Adjuntamos la siguiente tabla¹⁵ que evidencia la afirmación anterior:

	Lengua China	Lengua Española
Genealogía	Chino-tibetana	Indoeuropea-latina
Escritura	Caracteres	Alfabeto latino
Etimología	Han-tibetana	75% latina
Categorías morfológicas	No hay artículos pero sí partitivos	9 categorías
Demarcación de unidades léxicas	Conceptual	Formal
Flexión	Casi nula	Abundante
Género	No	Masculino/ Femenino
Número	No	Singular/ Plural

Tabla 4. Diferencias principales entre las lenguas china y española.

En lo que se refiere estrictamente a las actividades que podemos llevar a cabo para minimizar estas diferencias de carácter morfológico, existen dos tipos de actividades, vinculadas a las competencias compensatorias o de comunicación: las actividades de reconocimiento o recepción y las de producción.

Dentro de las primeras, Izquierdo Gil (2003) menciona como ejemplos: identificar las diferentes unidades léxicas en categorías gramaticales, encontrar palabras base a partir de sus derivados y viceversa o distinguir entre una serie de palabras las derivadas y las no derivadas.

Entre las de producción, se encuentran: construir unidades léxicas a partir de la base, producir unidades léxicas derivadas a partir de un sufijo o prefijo o dinámicas relacionadas con la conjugación de verbos.

3.2.3. Actividades para trabajar relaciones de sentido

Estas actividades trabajan las diferentes relaciones semánticas que pueden establecerse entre diferentes unidades léxicas.

¹⁵ Adaptado de Liu Jingshen (2007).

Entre ellas, destacaremos, por ejemplo, la sinonimia y la antonimia, la polisemia, los hiperónimos o las combinaciones sintagmáticas. Al igual que ocurría en el caso de las actividades para trabajar el léxico a nivel morfológico, también se clasifican entre actividades de reconocimiento o recepción y de producción.

Entre las actividades de reconocimiento, Izquierdo Gil cita las siguientes (2003): asociar una unidad léxica a su significado, representado dicho significado con una imagen o su correspondiente definición, relacionar una o varias unidades léxicas pertenecientes a un mismo campo, asociar una unidad léxica a un sinónimo o un antónimo, identificar el hiperónimo de diferentes unidades léxicas, completar frases con unidades que presentan semejanza formal pero no semántica, completar diferentes unidades textuales con dobles léxicos especialmente complicados para estudiantes chinos (jugar/ salir, saber/ conocer, pedir/ preguntar, o ser/ estar), etc.

Entre las actividades de producción seleccionamos las siguientes: elegir entre una serie de unidades léxicas aquella que sea más apropiada para ocupar espacios en blanco que hayamos insertado en un texto determinado.

Igualmente, podríamos aportar sinónimos o antónimos de unidades léxicas que procedan según el contexto, determinar el hiperónimo de una unidad léxica determinada o completar asociogramas, listas y parrillas estructuradas a partir de diferentes campos léxicos, etc.

3.2.4. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel contrastivo con la lengua materna y otras lenguas extranjeras

Con la realización de estas actividades, pretendemos que se estimule la transferencia de conocimientos de otras lenguas con las que el estudiante haya estado en contacto anteriormente y reducir el número de *falsos amigos* o de estructuras que no puedan traducirse literalmente del chino a nuestra lengua.

En este sentido Cortés Moreno (2008) aporta que la interferencia léxica del inglés/LE es un fenómeno frecuente entre los sinohablantes, muy en especial en casos de cognados, los denominados *falsos amigos* que mencionábamos.

Entre ellos, figurarían, "*conveniente*, empleado en el sentido de *cómodo* o *práctico* (en inglés, *convenient*), *dormitorio* para referirse a una *residencia universitaria* o *colegio mayor* (en inglés *dormitory*), o *actualmente*, en lugar de *en realidad* (en inglés, *actually*), etc."

Algunas de las actividades que pueden facilitar la superación de las interferencias enumeradas son: sustituir falsos amigos por la unidad léxica correcta en español, reconocer palabras parecidas ortográfica y semánticamente en otras lenguas extranjeras estudiadas o leer un texto que contiene muchos extranjerismos e intentar adivinar de qué trata. (Cervero y Pichardo 2000)

3.2.5. Actividades para trabajar el vocabulario a nivel intercultural

Estas actividades van más allá de lo lingüístico y contribuyen a que el estudiante se sensibilice con lo que es específico de la cultura de la lengua meta.

En cierta manera, son una ampliación de las anteriores ya que amplían el elemento contrastivo al que nos hemos estado refiriendo a lo cultural. En cuanto a las diferencias existentes entre las culturas de las lenguas china y española, Lu Jingsheng (2007) indica, de un modo que consideramos algo estereotípico pero que ejemplifica claramente lo que queremos transmitir, lo siguiente:

Las diferencias entre las civilizaciones china y occidental son multifacéticas. La china sostiene la unidad entre la naturaleza y el hombre y persigue la armonía mediante la obediencia y la adaptación. La occidental tiende a dividir el universo en dos mundos, natural y humano, enfatizando la oposición y la conquista de la naturaleza por el esfuerzo humano. La china enfatiza la orientación al colectivismo, superpone el interés de la familia al del individuo y el de la nación al de la familia y cuida mucho lo que se dice o pasa en su entorno; la occidental tiende al individualismo, defiende la independencia, la autonomía y la privacidad. La china prepondera la estabilidad, y la occidental el cambio.

Cervero y Pichardo (2000) proponen las siguientes actividades al respecto: relacionar partes del día y acciones modelo con verbos relacionados con *comer* (*cenar, tomar el aperitivo, tomar una copa, merendar, etc.*).

También proponen reconocer símbolos del país de la lengua meta a partir de fotos o dibujos, comparar lo que se toma en un bar en España (*café con leche*) con lo que se toma en China (*té*), etc.

En cualquier caso, de lo que se trata es de adquirir y utilizar vocabulario específico tanto de referentes culturales hispanos como chinos, haciendo especial hincapié en cuáles son las diferencias y cuáles las similitudes.

3.2.6. Actividades para trabajar el léxico receptivo: comprensión oral y escrita

En este grupo de actividades, las autoras trabajan el léxico integrado en las destrezas tradicionalmente denominadas receptivas: la comprensión oral y la comprensión escrita. Después de haber explotado un texto comunicativamente, mediante una tarea de comprensión oral o escrita, en la fase de post-tarea, puede ser conveniente centrar la atención en algún aspecto léxico.

Izquierdo Gil (2003) propone las siguientes actividades: responder a preguntas de respuesta múltiple, de asociación u otras después de llevar a cabo una audición, completar las unidades léxicas borradas de un texto escrito (una canción, una conversación, etc.), ordenar los fragmentos de una historia a partir de su audición, escuchar una historia y ordenar imágenes, identificar los objetos que se mencionan en un texto oral, escuchar un texto oral y seleccionar entre varias imágenes aquella que se refiere al texto escuchado, identificar informaciones precisas a partir de un texto oral para completar un cuadro, esquema, contrastar la grabación con una serie de afirmaciones, seguir las instrucciones de una grabación, adivinar una información determinada a partir de los datos ofrecidos por una audición, escuchar y comparar diálogos e identificar, por ejemplo, si todos los personajes tienen la misma opinión, si se utiliza un registro formal o coloquial, etc.

En lo que respecta a la comprensión escrita, que a priori implica una menor ansiedad en el estudiante sinohablantes que en el caso de la oral, Izquierdo Gil (2003) propone las siguientes actividades: asociar unidades léxicas aprendidas en la lectura con sus definiciones, asociar un texto con un dibujo, fotografía o esquema, realizar tests de elección múltiple, responder a ejercicios de verdadero o falso, completar un texto o frases que contienen utilizando la información del texto.

También, se propone: completar un cuadro con los datos de un texto, organizar un texto desordenado, inventar un principio o un final, relacionar titulares y pequeños fragmentos de textos o identificar el destinatario de un texto, la intención o la actitud del autor, etc.

Asimismo, de una manera más aislada, pueden trabajarse campos semánticos, sinónimos, antónimos, homónimos, definiciones, colocaciones, expresiones idiomáticas, aspectos morfológicos, gramaticales, etc.

3.2.7. Actividades para trabajar el léxico productivo: expresión oral y escrita

La expresión oral suscita grandes temores en nuestros aprendientes chinos. Según Cortés Moreno (2010), esto es comprensible porque a la hora de hablar, dichos aprendientes se ven obligados a atender sobre la marcha y simultáneamente a todos los niveles del discurso: fónico, gramatical, semántico, pragmático y gestual. Sin embargo, cuando están escribiendo, tienen tiempo para planificar el texto, (re) estructurarlo, revisarlo y corregirlo en caso de que fuera necesario.

Izquierdo Gil (2003) menciona las siguientes posibilidades para desarrollar el léxico integrado en la destreza de la expresión oral: actividades de memorización (dramatizaciones, poemas, trabalenguas, etc.), simulaciones o juegos de rol, diálogos dirigidos o con pautas, encuestas o cuestionarios entre alumnos, actividades para dar instrucciones o los torbellinos de ideas (asociaciones libres con diferentes unidades léxicas, construir un retrato o historia a partir de una imagen, etc.).

En lo que se refiere a las actividades para trabajar la expresión escrita, se recogen: formar frases y textos libres o dirigidos, actividades para trabajar la coherencia y la cohesión, actividades para organizar y desarrollar el contenido, actividades para desarrollar los esquemas funcionales y de uso (uno de los grandes problemas del estudiante chino debido al uso inapropiado anteriormente mencionado que hacen del diccionario), actividades de revisión, etc.

3.2.8. Actividades para la transmisión de estrategias

Estas actividades son las orientadas a lograr un aprendizaje que sea realmente efectivo y que ayude a los aprendientes a superar de forma concienzuda las barreras que van surgiendo en actos comunicativos determinados. Este tipo de actividades son definitivas para que los estudiantes adquieran estas habilidades y puedan aplicarlas por sí mismos. Consideramos indispensable que nuestros aprendientes sean capaces de reflexionar sobre su forma de asimilación de las nuevas unidades léxicas que se les van presentando y dispongan de los recursos adecuados para usar paráfrasis y definiciones.

Izquierdo Gil (2003) recoge los siguientes ejemplos: análisis de situaciones comunicativas entre extranjeros y nativos en los que surgen problemas de incompreensión de algunas unidades léxicas determinadas y formulación de posibles soluciones, practicar fórmulas para definir y describir objetos, practicar términos hiperónimos para hacer descripciones o definiciones, clasificar unas unidades léxicas según determinadas categorías no lingüísticas (lugar, objeto, etc.) o adivinar una unidad léxica a partir de su definición.

3.2.9. Juegos, pasatiempos y otras actividades para aprender con los sentidos

Tal y como apunta Varela González (2010), los juegos ayudan a nuestros alumnos a desinhibirse, capacitándolos a utilizar diferentes unidades léxicas con naturalidad así como a perder el miedo a cometer errores. Esa misma naturalidad es la que va a ayudarles a hacer un uso apropiado de las mismas en situaciones comunicativas reales.

La finalidad última de cada uno de los juegos que propongamos ha de ser, por tanto, el ensayo de la inclusión de esas unidades en la comunicación interactiva en lengua española.

Los juegos y los pasatiempos pueden emplearse a lo largo de diferentes etapas (la práctica, la ejercitación, el repaso y la ampliación de conocimientos) y ser utilizados de forma más aislada o bien dentro de secuencias que incluyan los diferentes tipos de actividades que hemos aportado con anterioridad.

Cervero y Pichardo (2000) indican los siguientes ejemplos:

- juegos de *memory*, tanto visual como auditivo, dominós con las unidades léxicas y un dibujo, con su traducción o con sinónimos, etc.

- bingos de palabras, cadenas de palabras: por asociación semántica o por la última letra o sílaba, crucigramas y sopas de letras, etc.

Izquierdo Gil (2003), por otro lado, menciona el juego del ahorcado, el juego del *picture dictionary*, el juego de la oca, letras dadas en desorden, juegos de mímica, actividades basadas en dramatizaciones o trabalenguas.

En nuestra opinión, merecen una especial mención aquellos juegos en los que se estimulan los sentidos de nuestros aprendientes puesto que, cuanto más vayamos en esta dirección, más satisfactorios serán nuestros resultados.

A modo de ejemplo, en el caso de los gestos y la mímica con los que ejercitaríamos el sentido de la vista, podríamos proponer el *juego de las profesiones* que hace las delicias de nuestro alumnado chino. Comenzaríamos con la división de la clase en dos grupos a los que se les entrega fichas con el nombre de diferentes profesiones. Cada uno de los miembros del grupo iría cogiendo una ficha del grupo contrincante y la representaría. El grupo que obtuviera más puntos, sería el vencedor.

En lo que al sentido del oído se refiere, podríamos llevar al aula una grabación con ruidos pertenecientes a aparatos que tenemos en casa: *despertador, batidora, lavadora, cafetera, aspirador, etc.* Los alumnos tendrían que adivinar de qué se trata.

Por último, mencionamos los sentidos del tacto, del gusto y del olfato. Llevando a clase diferentes tejidos o diferentes tipos de alimentos, el alumno, sin mirar, El alumno, sin mirar, tendría que verbalizar sus sensaciones. Ejemplo: *Está dulce...Está blando...Es una gominola.*

4. ANALISIS DEL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN MANUALES DE E/LE PARA APRENDIENTES SINOHABLANTES

En los anteriores bloques, hemos expuesto algunas de las características más determinantes de las culturas de aprendizaje chinas. Posteriormente, hemos pasado a enumerar el amplio abanico de estrategias que nuestros aprendientes tienen a su disposición para poder llevar a cabo un desarrollo de su competencia léxica en lengua española lo más gratificante posible. Asimismo, se han propuesto diferentes actividades para el desarrollo efectivo de dichas estrategias.

Por ello, en este último bloque de nuestro trabajo, nos disponemos a analizar el tratamiento que se hace del léxico, de forma directa o indirecta, en los diferentes manuales de E/LE que dicen responder a las necesidades específicas de nuestros aprendientes chinos.

Para la consecución de este fin, y basándonos en los trabajos de Ezeiza (2007) Higuera (2008a) y Martín Peris (1996), vamos a diseñar un instrumento de análisis, basado en una serie de criterios, que nos permitirán llegar a una conclusión determinante sobre la pertinencia y adecuación del léxico con el que se trabaja en los manuales que hemos seleccionado y las actividades que se incluyen sobre el mismo.

Entendemos que aprender léxico es un proceso decisivo para optimizar la competencia comunicativa de nuestros alumnos. Por ello, el tratamiento que se haga del mismo en los manuales con los que trabajemos tiene que capacitar al estudiante para poder usarlo en contextos comunicativos adecuados.

El corpus sobre el que va a girar este último bloque se fundamenta en manuales impresos. Como apunta Martín Peris (1996), "en la era de la informática, y habiendo tenido los medios audiovisuales una tan gran repercusión en la enseñanza de idiomas, puede parecer paradójico mostrar interés por los libros impresos". Ahora bien, somos partidarios de la idea de que el manual impreso sigue gozando de una gran aceptación dentro de los diferentes materiales que van apareciendo.

Además, según las indicaciones de Lamarti (2011), la publicación de manuales impresos para aprendientes chinos está en pleno auge tanto en el mercado hispano como en el chino. En nuestra opinión, dicho auge está estrechamente relacionado con el gran aumento del número de alumnos de esta procedencia, hecho que ya constatamos en el segundo bloque de nuestro trabajo.

De ningún modo, consideramos que dichos manuales impresos tengan que ser los únicos materiales didácticos que utilicemos en nuestras aulas. Como bien señala Martín Peris (1996), esto dependerá de la interpretación que vayan haciendo de los mismos sus usuarios, es decir, tanto profesores como alumnos. Así pues, somos partidarios de que los manuales se vean complementados por otros materiales que se vayan elaborando a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, consecuentemente, den cuenta del recorrido y de los resultados obtenidos después de llevar a cabo dicho proceso.

Por hacer abarcable nuestro estudio y por cuestiones de tiempo y espacio, únicamente vamos a aplicar nuestro análisis a tres manuales: *Español Moderno* (1999), *¿Sabes?* (2010) y *Así me gusta*¹⁶ (2009). En otros trabajos de investigación que pudieran llevarse a cabo en el futuro, el presente análisis sería susceptible de ser aplicado a otros materiales de naturaleza similar que hayan aparecido ya o que fueran apareciendo. En un apartado posterior de este mismo bloque se detallarán las razones que nos han hecho inclinarnos por estas opciones y no por otras.

4. 1. Definición del instrumento de análisis

Conforme a lo se apuntaba anteriormente, nuestro campo de estudio gira en torno al tratamiento del léxico y las actividades necesarias para su adquisición, tal y como se conciben en los manuales impresos de enseñanza de E/LE seleccionados. Lo que pretendemos es desarrollar un instrumento que nos permita medir de la manera más objetiva e imparcial posible la pertinencia de los mismos.

¹⁶En lo que respecta a este manual, nos referimos a la versión especial para China.

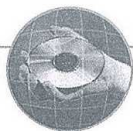
El instrumento de análisis que va a utilizarse ha sido elaborado a partir de una serie de criterios derivados de los trabajos de Ezeiza (2007), Higuera (2008a) y Martín Peris (1996), expertos en análisis de materiales para el aula de E/LE y en el caso de Higuera, además, de una forma más específica, en el campo de la adquisición del léxico por parte de aprendientes no nativos.

Así pues, los criterios que van a aplicarse a las diferentes actividades que se propongan en los diferentes manuales tienen que ir en esa línea y han de ser consecuentes con nuestra concepción de aprendizaje del léxico. Entre los criterios que vamos a aplicar para analizar los manuales propuestos figuran los siguientes:

1. COHERENCIA: El tratamiento que se haga del léxico y las actividades en cuestión que se incluyan para trabajar con el mismo han de encuadrarse dentro de un enfoque coherente con los presupuestos sobre la naturaleza de la lengua y el tipo de aprendizaje de léxico que hemos ido defendiendo a lo largo de nuestro trabajo. Esto es, han de proponerse actividades que permitan y propicien el uso de todas las estrategias que tenemos a nuestra disposición. En la medida de lo posible, limitaremos otras tipologías de actividades que no estimulen la creación de redes entre unidades léxicas o que no conlleven procesos cognitivos complejos.

En el caso de nuestros estudiantes y teniendo en cuenta las características de sus culturas de aprendizaje, en las primeras etapas de estudio consideraremos como válidas la creación de listas bilingües de unidades léxicas, la simple asociación de unidades léxicas a imágenes o los ejercicios de huecos. Ahora bien, conforme vayan alcanzando estadios superiores de su proceso de aprendizaje, les haremos notar que es estrictamente necesario que dichos procedimientos "vayan acompañados de otros en las que [las diferentes unidades léxicas que les proponemos] se practiquen en diferentes situaciones" (Higuera, 1996).

- **Concreción del criterio:** Adjuntamos una actividad extraída del manual *Así me gusta 1* (Unidad 4, página 42) en la que se cumple a la perfección el criterio al que nos referimos. En dicha actividad se trabaja con el léxico referente a la expresión de las horas en español pero no solo se limita a ello. Además, se introducen diferentes establecimientos (tiendas, bancos) para que el léxico en cuestión se practique en situaciones concretas y reales.



Comprensión y expresión oral 听说训练

2 完成图画中的句子。然后听录音，几位朋友在谈论他们在西班牙的日常生活。在带有问号的时钟里画上时间。

22

Las tiendas a la... a las...

Los bancos

La gente

Los españoles

Los españoles vuelven a casa

3 现在听录音并填写下面国家的日常作息时间表。

Cenan a las Se acuestan a las

23

Horarios	Italia	Alemania
Comida		
Cena		
Cierran los restaurantes		

德国和意大利的作息时间和西班牙的相同吗?

Imagen 1. Ejemplo sobre el criterio de coherencia.

2. CONTEXTUALIZACIÓN: Las actividades que se incluyen en los manuales deberían constituir un material cuyo fin último no sea, única y exclusivamente, la mera enseñanza de un conjunto más o menos amplio de unidades léxicas.

En todo caso, el aprendizaje del léxico debería considerarse una especie de procedimiento vehicular para conseguir otro fin comunicativo más global. Las propuestas de los manuales tendrían que derivar en la realización de una tarea completa.

Por otro lado y de una forma más específica, en este criterio incluiremos, además, la posibilidad de que el aprendizaje del léxico se convierta en la excusa perfecta para la mejora de alguna o algunas destrezas de la lengua, la realización de tareas extralingüísticas o el adiestramiento en el uso de estrategias metacognitivas.

Estas últimas estrategias serían las que, en última instancia, garantizarían a nuestros estudiantes un aprendizaje estructurado y gradual del léxico en lengua española y, además, les dotarían de la capacidad de gestionarlo, o lo que es lo mismo, de que aprendieran a aprender por sí mismos.

- **Concreción del criterio:** Adjuntamos una actividad extraída del manual *Así me gusta 1* (Unidad 4, página 49) en la que se le pide al estudiante que recopile todo el léxico aprendido en función de varios campos temáticos. Así pues, esta es una forma de facilitarles su aprendizaje.

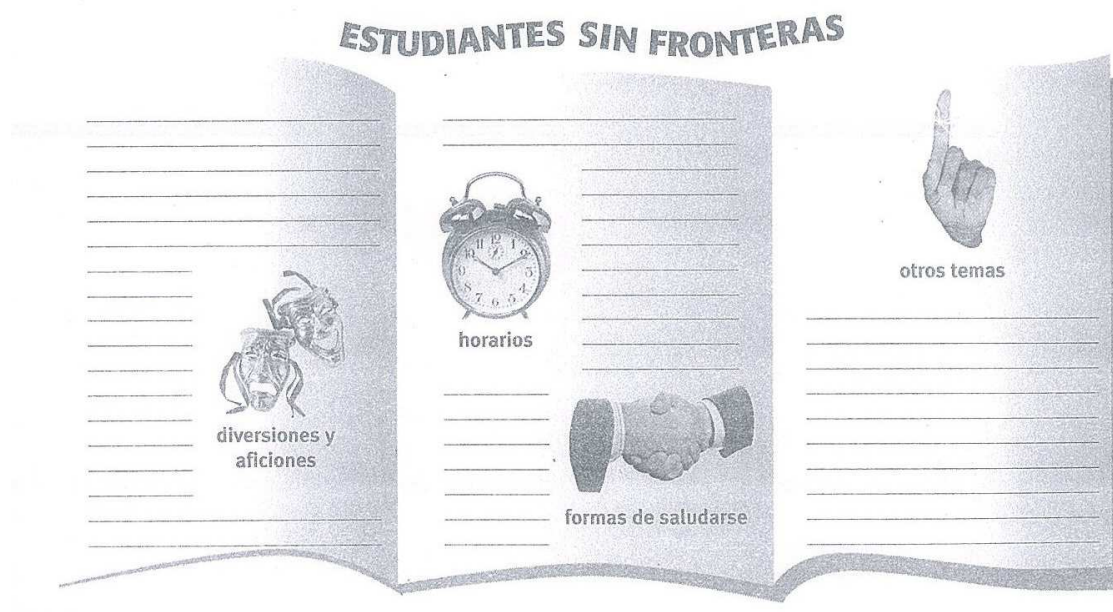


Imagen 2. Ejemplo sobre el criterio de contextualización.

3. CONCIENCIACIÓN: Nos referimos a la inclusión de actividades que permitan al aprendiente adquirir una sensibilización especial con respecto a las características de la lengua meta, sus variedades de uso y los valores sociales y culturales que la condicionan.

Entendemos, pues, que debería darse cuenta de todas las dimensiones del significado de una unidad léxica: tanto la referencial, como la sociocultural y la lingüística (pronunciación, escritura, gramática, relaciones semánticas de antonimia, polisemia, hiperonimia, etc.). Por otro lado, tendrían que recogerse, igualmente, sus restricciones de uso (frecuencia y registro). Un material que se limite a presentar unidades léxicas por campos semánticos o en listados temáticos no deja de ser una nueva forma de diccionario y, por lo tanto, no podríamos considerarlo como un material válido para nuestros estudiantes.

En definitiva, las tipologías de actividades de los manuales que nos atañen han de ser tan variadas como los diferentes tipos de información que implican el conocimiento integral de una determinada unidad léxica.

- **Concreción del criterio:** En la siguiente actividad del manual *Sabes* (Unidad 4, página 62) se enseña fonética a partir de diferentes unidades léxicas cuya pronunciación puede ser problemática para estudiantes chinos.

Fonética 语音

Un abrazo,
Clara

Las consonantes (2) 辅音 (2)

51 1. Escucha y elige la frase correcta. 注意听并选择正确的句子。

1	La casa es blanca.	La gasa es blanca.
2	La pata es roja.	La bata es roja.
3	El pelo es largo.	El velo es largo.
4	La bota es cara.	La boda es cara.

52 2. Escucha y escribe la frase correcta. 注意听并写出正确的句子。

Imagen 3. Ejemplo sobre el criterio de coherencia.

4. COMBINATORIA: La importancia de la capacidad combinatoria de las diferentes unidades léxicas para la creación de otras estructuras más complejas nos parece un criterio más a tener en cuenta.

Según Higuera (1996), si tenemos en cuenta su escasa rentabilidad comunicativa, las expresiones idiomáticas han conquistado un protagonismo quizá excesivo.

Un simple ojeada a cualquier manual de E/LE elaborado en China por profesorado chino será suficiente para percatarnos de ello. Eso sí, tal y como apunta la autora que mencionábamos anteriormente, "la balanza se ha inclinado -justamente, creemos nosotros desde la óptica de la enseñanza comunicativa del léxico- hacia las colocaciones, hasta el punto de que se afirma con rotundidad que la lengua es combinatoria" y no podemos obviar ese hecho a la hora de enseñar y aprender léxico.

En este sentido, habría que concienciar a nuestro alumnado de que podemos construir textos tanto orales como escritos sin recurrir a expresiones idiomáticas, sin embargo, no podríamos desempeñar dicha tarea sin emplear colocaciones más o menos prototípicas y de uso extendido.

En un trabajo posterior de Higuera (2008b), vuelve a hacer hincapié en el hecho de que "es preciso mejorar la competencia colocacional de los alumnos, es decir, su capacidad para combinar palabras y reconocer bloques o *chunks* integrados por varias palabras".

- **Concreción del criterio:** En el manual *Así me gusta 1* (Unidad 4, página 47) se incluye un cuadro para la reflexión en el que se explica el significado de algunas colocaciones de uso extendido formadas a partir de diferentes unidades léxicas que se utilizan para designar a diferentes miembros de la familia.

Así pues, pensamos que dichas colocaciones podrán ser aprendidas por el estudiante sin llevar a cabo un gran esfuerzo. Se trata, sin duda, de un momento idóneo para incluirlas y abordar su tratamiento, haciendo consciente al aprendiente de la riqueza combinatoria de la lengua española.

- 这些家庭和中国的相似吗?
- 模仿课文中的例子向全班介绍中国的某个家庭。

西班牙语在西班牙和拉丁美洲

- 西班牙: 在家中使用 papá和mamá。在外边使用padre和madre。Papi 和 mami 是 papá 和 mamá 的爱称。
- 拉丁美洲: 典型的说法是 mi papá 和 mi mamá 或 mis papás。Papi 和 mami是男女朋友之间的爱称。

一些词汇的用法和含义

- 在西班牙tío/ tía有多种用法:
 - **Tío/tía:** 叔叔/婶婶。
 - **Tío/tía:** 口语里指男人或女人。
 - **Tío/tía:** 口语里朋友之间打招呼时称呼对方。如:
¡Hola, tío!, ¡Que va tío!
- **Primo/a** (表兄妹/堂兄妹)可以指colega(朋友), 还可以指tonto(傻瓜)。
- 在墨西哥 **algo padre** 的意思是“muy bueno”(一件好极了)的事情。

- 谈论日常生活作息时间
- 谈论习惯行为
- 发表看法
- 对观点做出回应
- 谈论家庭生活

Imagen 4. Ejemplo sobre el criterio de combinación léxica.

5. DIVERSIDAD: Nos referimos a la variedad de actividades que recoge el manual en lo que al léxico respecta y al potencial de dichas actividades para atender al amplio espectro de necesidades que puedan presentar nuestros aprendientes en función de cuáles sean sus perfiles. Dicha diversidad permitirá que alumnos con distintos estilos de aprendizaje puedan encontrar las actividades más acordes con su forma de aprender.

En este sentido se considerará muy positiva la innovación, es decir, la capacidad de los autores del manual para incorporar nuevos procedimientos de trabajo, nuevos enfoques, nuevos contenidos, etc.

Además, nos parece pertinente la inclusión en este criterio de la diversidad en las diferentes formas de socialización que se proponen para la realización de las diferentes actividades: interacción entre los alumnos por parejas o en grupos y entre los alumnos y el profesor.

- **Concreción del criterio:** En *Así me gusta I* muchos de los contenidos gramaticales y léxicos se presentan utilizando un formato que nos parece especialmente novedoso y que, sin lugar a dudas, motivará al estudiante en su proceso de aprendizaje de dichos contenidos: el cómic. Este ejemplo extraído de la página 44 del manual al que nos hemos referido nos parece especialmente ilustrativo.



Imagen 5. Ejemplo sobre el criterio de diversidad.

6. INTERCULTURALIDAD: Debido a la gran distancia cultural que existe entre las culturas hispanas y chinas, nos parece adecuada la inclusión de este criterio a pesar de que no se hace ninguna alusión directa a él en ninguno de los criterios que se mencionan en los trabajos de Ezeiza (2007), Higuera (2008a) y Martín Peris (1996).

Al tratarse, además, de manuales que dicen ofrecer materiales específicos para alumnos sinohablantes, con dicho criterio nos proponemos medir el alcance de las diferentes actividades propuestas en los manuales a la hora de presentar unidades léxicas que sirvan para favorecer el diálogo y el encuentro entre las culturas mencionadas.

Somos partidarios de la idea de que dichos contenidos tienen que estar especialmente presentes en las primeras etapas de aprendizaje de nuestros estudiantes.

En todo caso, se trata de, a través del contraste, fomentar el reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida mediante el estudio de unidades léxicas que estén estrechamente relacionadas con esos valores y formas.

De forma colateral, asimismo, estaremos contribuyendo a favorecer la estima de la diversidad.

- **Concreción del criterio:** En el manual *Sabes* (Unidad 4, página 63) se introducen algunas informaciones sobre las familias en España y las familias en China. Si bien dichas informaciones son bastante generalizadoras, hacen que el estudiante tenga en cuenta los respectivos valores y formas de vida que sueles caracterizar cada cultura.

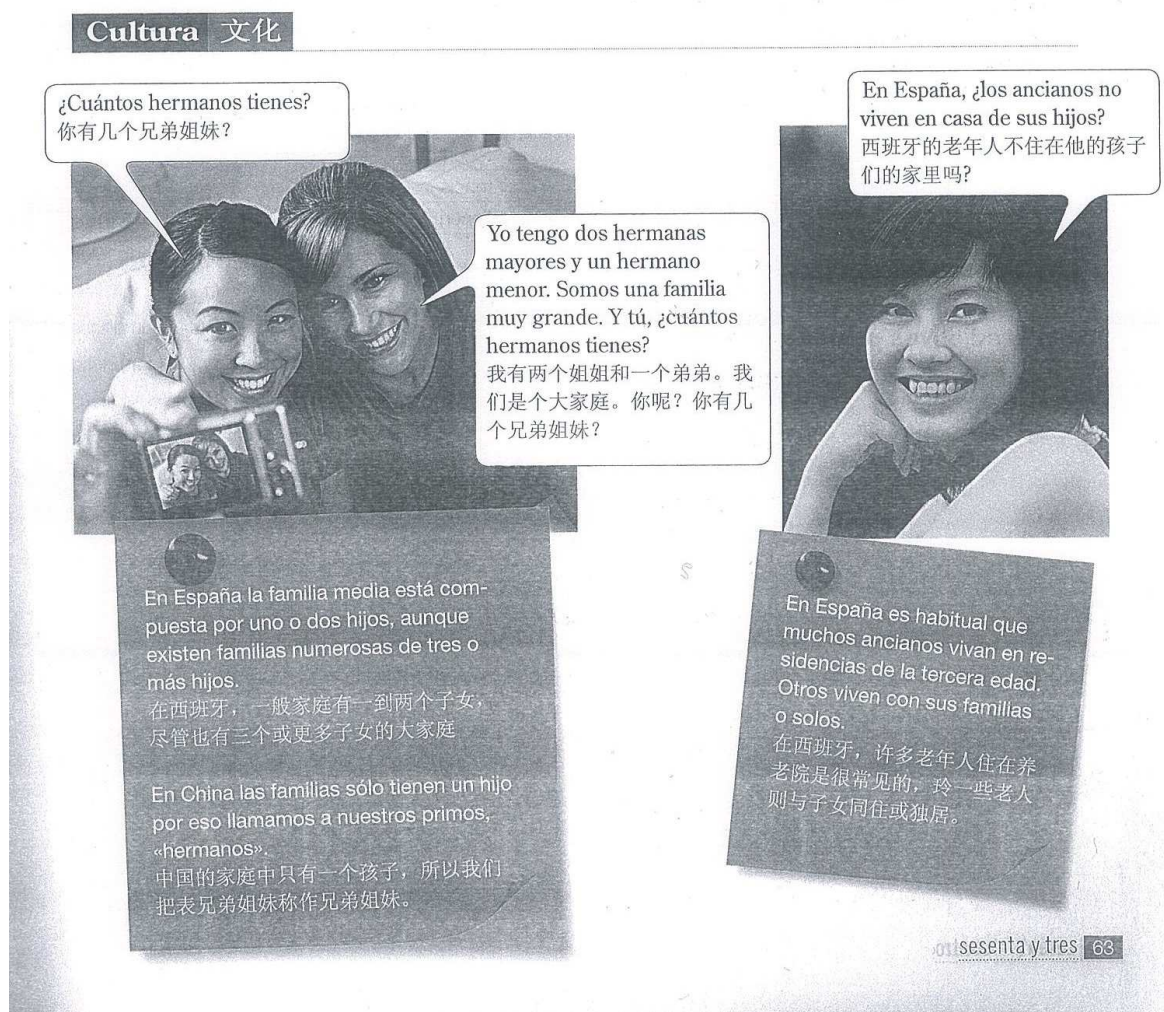



Imagen 6. Ejemplo sobre el criterio de interculturalidad.

7. EL COMPONENTE LÚDICO: Por último, hacemos referencia a la necesidad de la presencia de este componente en las actividades que se propongan ya que somos de la opinión de que no debería faltar en cualquier propuesta que se enmarque dentro del tipo de enseñanza del léxico que proponemos.

Así pues, el juego puede contribuir positivamente al desarrollo de la motivación de nuestro aprendientes y a la creación de un ambiente positivo en el aula que será determinante en lo que a la efectividad de dichas actividades se refiere.

- **Concreción del criterio:** En el manual *Así me gusta 1* (Unidad 4, página 48) se propone a los estudiantes la realización de una encuesta. Si bien las encuestas no tendrían que considerarse como un instrumento de trabajo especialmente lúdico, las preguntas que se formulan hacen referencia a diferentes aspectos relacionados con la cultura hispana que pueden resultarles cómicos.

 测试一下你是否具备一个好客人应有的习惯，然后把你的回答告诉同学们，并看看结果如何。

¿Eres un buen invitado según la cultura hispana?				
	Sí	No	A veces	Resultados
1. ¿Visitás a la gente a la hora de comer?				<p>Mayoría SÍ: Puedes tener serios problemas como invitado en una casa de españoles. Seguro que tú haces todo sin pensar y no ves la cara que tienen los demás cuando haces todas estas cosas. Una recomendación: pregunta a tus amigos cómo debes comportarte en estas situaciones.</p> <p>Mayoría A veces: Bueno, no está mal. Podemos invitarte a cenar, pero todavía necesitas ayuda para mejorar. Habla con tus amigos, ellos te pueden ayudar a ser el invitado perfecto en la cultura hispana. Tienes muchas posibilidades de ser un número uno.</p> <p>Mayoría NO: Eres el invitado perfecto. Seguramente en tu cultura haces cosas diferentes en la misma situación, pero tienes información y quieres actuar de forma adecuada para una situación que es importante para las costumbres hispanas. ¡Felicidades!</p>
2. ¿Llegas a comer mucho antes de la hora de la invitación?				
3. ¿Llegas sin algún regalo?				
4. ¿Entrás en la cocina para mirar que hay para comer?				
5. ¿Te sirves la comida tú mismo sin preguntar?				
6. ¿Te sientas el primero a la mesa?				
7. ¿Te levantas el primero de la mesa?				
8. ¿Comes muy deprisa y terminas el primero?				
9. ¿Haces ruido cuando comes?				
10. ¿Comes sin usar la servilleta?				
11. ¿Comes sin usar al mismo tiempo el cuchillo y el tenedor?				

Imagen 6. Ejemplo sobre el criterio del componente lúdico.

4.2. Descripción del corpus de manuales seleccionados

Como habíamos adelantado previamente, el corpus está integrado por las actividades de léxico presentes en tres manuales de español, publicados desde 1999 hasta 2010 y dirigidos a un público de procedencia china. El período elegido comienza en 1999 por ser este el año de la publicación de *Español Moderno*, todo un hito en lo que a la enseñanza y aprendizaje del E/LE en China.

La limitación de nuestro estudio a tres manuales se basa en la necesidad de hacerlo abarcable.

Somos conscientes de que el campo editorial del E/LE no ha parado de crecer en los últimos años pero hemos seleccionado estos porque consideramos que ejemplifican a la perfección las tres variables de manuales disponibles en la actualidad en el mercado:

- a) Manuales elaborados en China específicamente para estudiantes sinohablantes, entre los que analizaremos *Español Moderno* (1999).
- b) Manuales elaborados en países hispanos específicamente para estudiantes sinohablantes, entre los que analizaremos *¿Sabes?* (2010).
- c) Manuales ya publicados que aparecen en una segunda versión adaptada para estudiantes sinohablantes, entre los que analizaremos *Así me gusta* (2009).

La última limitación sobre la que hemos decidido trabajar hace referencia al nivel. Nuevamente, en aras de imprimir una mayor efectividad a nuestro trabajo, lo restringimos a los niveles A1 y A2 del MCER puesto que es en estos niveles, además, en los que más materiales adaptados se han publicado.

4.2.1. Caso de estudio 1: Español Moderno¹⁷

En lo que respecta a los manuales elaborados en China específicamente para estudiantes sinohablantes, según Dong Yansheng (2009), debido a cuestiones de naturaleza política e ideológica, los primeros que se utilizaron en China se importaron de la hoy extinta Unión Soviética. Ahora bien, las desavenencias de China con respecto a la Unión Soviética y otras potencias occidentales y la necesidad de atender los problemas genuinamente lingüísticos y culturales del estudiantado chino de E/LE contribuyeron definitivamente a la elaboración de sus propios manuales.

¹⁷ Dong, Y. y Liu, J. (1999). *Español moderno 1*. Pekín: Beijing Foreign Language Teaching and Research Press.

El manual en 6 tomos *Español*¹⁸ fue el primer paso en la sistematización de la enseñanza del español en China y fue publicado por la editorial *Shangwu* entre los años 1962 y 1964. Fue elaborado por el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín.

Dong Yansheng y Liu Jian, dos de los hispanistas de más reconocido prestigio en China, fueron los encargados de elaborar la versión definitiva del primigenio *Español*, bautizado como *Español Moderno* y compuesto, igualmente, por 6 tomos que se han ido publicando de forma escalonada desde 1999 a 2007. Con una diferencia nada desdeñable con respecto a otros materiales, este manual es el más utilizado en la mayoría de los centros públicos y privados chinos en los que se enseña nuestra lengua.

A continuación, aplicamos a *Español Moderno* los siete criterios que hemos recogido previamente para el análisis de materiales:

1. COHERENCIA: Las actividades en cuestión no terminan de encuadrarse dentro de un enfoque coherente con los presupuestos sobre la naturaleza de la lengua y el tipo de aprendizaje de léxico que hemos ido defendiendo a lo largo de nuestro trabajo. Asimismo, las actividades que se proponen no propician un uso de la mayoría de las estrategias que hemos enumerado.

Desde la primera lección del manual hasta la última se ofrecen listas de unidades léxicas extraídas de los textos con los que se inaugura cada una de las lecciones acompañadas de sus correspondientes traducciones al chino. Las mencionadas unidades se organizan en función del orden según el cual han ido apareciendo en los textos en cuestión de modo que no se estimulan ni la creación de redes entre las diferentes unidades léxicas ni la necesidad de llevar a cabo procesos cognitivos de mayor complejidad.

Igualmente, el manual se caracteriza por ofrecer un estilo de enseñanza basado en un alto grado de control sobre la competencia léxica y, por ende, sobre la competencia comunicativa de nuestros aprendientes.

¹⁸Nombre original en chino: 西班牙语.

Este control se basa, principalmente, en proponer un elevado porcentaje de actividades con respuesta cerrada en detrimento de aquellas en las que se solicita a nuestros aprendientes que proporcionen una respuesta abierta, exploratoria o de solución a determinados problemas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN: Las actividades que se incluyen en el manual no se vinculan a unos contextos comunicativos determinados.

Como afirmaba Lewis (1993), sobre todo al principio del proceso, el aprendizaje descontextualizado de unidades léxicas puede constituir una estrategia legítima. Sin embargo, conforme van avanzando las diferentes unidades, no se aprecian evoluciones en lo que a esa descontextualización se refiere.

Así, por ejemplo, son frecuentes las actividades de traducción chino/ español y español/ chino y actividades del tipo "**lee el texto y aprende de memoria la primera parte**", contribuyendo a la mejora de las destrezas traductoras y de las estrategias memorísticas de nuestros aprendientes pero no incluyéndose en propuestas que vayan encaminadas a la reproducción de situaciones comunicativas concretas.

En cuanto al uso del aprendizaje del léxico como pretexto para contribuir al desarrollo de ciertas estrategias, no se hace ninguna referencia explícita al respecto. Dicha falta puede encontrar su justificación en que el manual al que nos referimos fue publicado en un momento en el que tampoco estaba muy en boga la inclusión de actividades de este tipo.

Como aspecto positivo a resaltar, sorprende que cada cierto número de unidades se incluyan actividades de autoevaluación que resumen los contenidos léxicos, y de otra índole, presentados en dichas unidades.

3. CONCIENCIACIÓN: En este sentido, y a pesar de la cierta descontextualización ya comentada, sí que se incluyen ciertas actividades que permiten al aprendientes chino adquirir una sensibilización especial con respecto a las características específicas del español.

Así pues, se aprecian ciertos intentos por dar cuenta de todas dimensiones del significado de una unidad léxica, sobre todo en lo que respecta a la dimensión lingüística.

En las primeras unidades se propone una práctica intensiva de la pronunciación, así como de la escritura. En el caso de la escritura, llegan a presentarse actividades de práctica de la caligrafía, uno de los rasgos más diferenciadores de este manual con respecto a otros dirigidos a los mismos destinatarios.

Son frecuentes también las actividades en las que se trabaja, de forma controlada y mediante ejercicios de huecos, con las relaciones semánticas de sinonimia, antonimia, polisemia, hiperonimia, etc. que pueden establecerse entre las diferentes unidades léxicas específicas del nivel. Ejemplos:

LECCIÓN 18.

IX. Completa las oraciones con las palabras dadas según convenga:

- Entrar, salir

1. Los obreros _____ en la fábrica a las siete y media de la mañana y _____ a las siete de la tarde.
2. Hoy no _____. Puedes venir a casa a buscarme.
3. La señora abre la puerta y todos (nosotros) _____ en la sala. [...]

LECCIÓN 19.

IX. Rellena los espacios en blanco con los adjetivos dados:

- templado, seco, lluvioso, cálido, húmedo, caluroso

1. Fue un día _____ de invierno. Dimos un paseo por el parque.
2. Nos trasladamos a una zona _____ y _____ y no me gusta nada.
3. Llegó en una noche _____ y en seguida cayó enfermo. [...]

Por último, señalamos que se echan en falta actividades más variadas que trabajen otros aspectos aparte de los lingüísticos y que impliquen un menor grado de control. Además, tendría que hacerse una mayor referencia explícita a las restricciones de uso (frecuencia y registro) y a la carga sociocultural de las diferentes unidades léxicas presentadas.

4. COMBINATORIA: Los autores del manual otorgan cierta importancia a la gran capacidad combinatoria que caracteriza a la lengua española.

Por ello, en el epígrafe *Vocabulario General* con el que cierran el manual *Español Moderno* se incluyen ciertas colocaciones más o menos prototípicas del tipo: *ahora mismo, como tú quieras, con mucho gusto, cuanto antes, hacer la cama, no es para tanto*, etc.

Ahora bien, detectamos dos carencias importantes al respecto:

a) Apenas se proponen actividades en las que el estudiante tenga que reflexionar sobre la composición o el significado de las mismas. La inclusión de las mismas en el *Vocabulario General* se justifica por la aparición de dichas colocaciones en los textos propuestos. Los autores se limitan, en la mayoría de las ocasiones, a aportar su traducción al chino con la única finalidad de que los aprendientes las memoricen.

b) Algunas de las colocaciones propuestas son de uso no muy frecuente o poco rentable para alumnos del nivel A: *a toda carrera, hacer el favor de, meterse de (+ profesión), ponerse en camino, tomar el pulso*, etc.

5. DIVERSIDAD: No apreciamos demasiada variedad de actividades en lo que al léxico respecta. Tampoco pensamos que dichas actividades puedan atender al amplio espectro de necesidades de nuestros aprendientes en función de sus perfiles.

Eso sí, en el manual en cuestión sí que se tienen en cuenta las características que tradicionalmente se le han atribuido al aprendiente chino y, en cierta manera, supone una continuación de la tradición pedagógica china. *Español moderno* está pensado para alumnos chinos en un sentido altamente estereotipado.

En futuras ediciones del manual, agradeceríamos la incorporación de nuevos procedimientos de trabajo, nuevos enfoques, nuevos contenidos, etc. que fueran presentándose de forma gradual y que fueran huyendo del estereotipo sobre el que se ha trabajado tradicionalmente.

Por otro lado, se echan en falta la propuesta de actividades que fomenten diferentes formas de socialización en el aula: interacción entre los alumnos por parejas o en grupos y entre los alumnos y el profesor.

Solo se proponen explícitamente interacciones con el profesor o la realización de monólogos para practicar, entre otras cosas, las unidades léxicas aprendidas. De hecho, en la mayoría de las ocasiones no se dan indicaciones al respecto. Ejemplo:

Lección 21.

XIV. Temas para la práctica oral.

1. Medios de transporte que utilizas para desplazarte;

2. Problemas de tráfico de la ciudad donde vives;

3. Una experiencia tuya respecto al tráfico.

6. INTERCULTURALIDAD: El manual *Español Moderno* está pensado para que el alumno se pueda sentir identificado y motivado desde un punto de vista cultural. Tanto en los textos con los que se abren cada una de las lecciones como en las actividades que se proponen a lo largo del manual se presentan unidades léxicas que, en cierta manera, sirven para favorecer el diálogo y el encuentro entre las culturas chinas e hispanas.

Se echa en falta una mayor presencia de referentes culturales tanto chinos como hispanos que fueran más contemporáneos y más cercanos a nuestros estudiantes puesto que, en cierta manera, los autores priman el uso de unidades léxicas vinculadas a realidades hispanas de otros tiempos, sin tener en cuenta el grado de interés que puedan despertar: *Cervantes, Don Quijote, Sancho Panza, Goya, el Museo del Prado, etc.*

En lo que respecta a realidades culturales eminentemente chinas, se hace referencia al *Palacio Imperial, a Tian'anmen, al té de jazmín, etc.*

Nos parece interesante mencionar el hecho de que en la Lección 23 del manual, titulada *Una vuelta por la ciudad*, se trabaja con unidades léxicas referentes a las ciudades de Madrid y Pekín. Entendemos que, aunque sea de una manera un tanto superficial, a través del contraste, se intenta fomentar el reconocimiento de los referentes mencionados.

7. EL COMPONENTE LÚDICO: No se aprecia ningún atisbo de incluir dicho componente en lo que a las actividades sobre se refiere. Parece que se da por sentado que un manual impreso debe ser serio, entendiendo dicha seriedad como sinónimo de efectividad y eficacia en la enseñanza.

La diversión no tiene cabida en el manual, por consiguiente, el ambiente positivo que aporta este complemento corre a cargo de las actuaciones de profesores y alumnos.

4.2.2. Caso de estudio 2: ¿Sabes?¹⁹

En la presentación que se incluye al principio del manual las autoras apuntan:

El manual *¿Sabes?*, de nivel A1-A2 del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, ha sido preparado por especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos chinos como respuesta a la necesidad de un material didáctico específico para este grupo de alumnos. En este manual se han querido aunar dos metodologías principales: el enfoque comunicativo y el enfoque más tradicional, creando un material más acorde y cercano al alumno chino. Se ha creado un material propio para este alumnado, sin olvidar sus características culturales y metodológicas y atendiendo a sus necesidades específicas.

Ha de subrayarse el hecho de que no se trata de la traducción o adaptación de un manual existente, sino de una obra original, ideada *ad hoc* para alumnos de ELE cuya lengua nativa es el chino.

¹⁹ Lin Ding, W., De Prada Segovia, M., De Juan Ballester, C. R., Couto Frías, S. Salazar Lorenzo, D. J. (2010). *¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos*. Madrid: SGEL.

Asimismo, en su presentación las autoras se proponen lo que en nuestra opinión, representa un loable propósito: conciliar los enfoques comunicativo y tradicional en aras de obtener un producto conformado a las características del alumno chino.

Ahora bien, una vez examinado el manual, en su afán por elaborar un manual que tenga buena acogida por parte de nuestros aprendientes sinohablantes, se constata un ostensible predominio del método tradicional en detrimento del comunicativo por lo que el prometido sincretismo de enfoques comunicativo y tradicional no se cumple del todo.

Como apunta Lamarti (2011), *¿Sabes?* es un método más estructural que comunicativo y aquí comienzan a aparecer las desventajas en cuanto al uso del mismo. Si nos referimos al tratamiento del léxico y a la inclusión de actividades relacionadas con el mismo, estas son nuestras conclusiones:

1. COHERENCIA: Las actividades del manual se encuadran parcialmente dentro de un enfoque (doble), en cierta manera) coherente con los presupuestos sobre la naturaleza de la lengua y el tipo de aprendizaje de léxico que hemos ido defendiendo a lo largo de nuestro trabajo. Ciertamente, hay un alto número de actividades que permiten y propician el uso de diferentes estrategias pero pensamos no se estimula en demasía la creación de redes entre unidades léxicas, característica básica para un desarrollo más eficaz de la competencia léxica.

En las primeras etapas de aprendizaje de nuestros aprendientes sinohablantes, el estudio de listas bilingües de unidades léxicas, la asociación de unidades léxicas a imágenes o las actividades de huecos pueden estar presentes. Esto es, no hemos de olvidarnos de qué tipo de culturas de aprendizaje proceden nuestros estudiantes. Eso sí, se echan en falta procesos cognitivos más complejos. La siguiente sucesión de actividades ejemplifica claramente nuestro punto de vista:

Unidad 2

Actividad 2. Lee las preguntas y respuestas siguientes para saber los datos de contacto de otra persona.

- **¿Cuál es tu número de teléfono? – Mi número de teléfono es el 6-3-6-7-5-9-3-2-1.**
- **¿Cuál es tu dirección de correo electrónico? – Es davidnieto@correo.es.**

Unidad 2.

Actividad 3. Completa estas preguntas y frases:

1. ¿Cuál es tu _____ de teléfono?
2. Mi _____ de teléfono es el 6-3-6-7-5-9-3-2-1.
3. ¿Cuál es tu dirección de _____ _____ ?

Por otro lado, añadimos que los contenidos léxicos se van ampliando conforme vamos avanzando a través de las diferentes unidades que dividen el manual, sin embargo, se echa en falta una tipología de actividades que vaya más en sintonía con las necesidades que presentan nuestros estudiantes para desenvolverse con autonomía y determinación en ciertas situaciones comunicativas.

Es cierto que existe una tradición a la que tenemos que rendir un respeto pero deberíamos favorecer la introducción de otras formas de proceder que nos parezcan rentables.

Por último, habría que destacar que las lecciones de *¿Sabes?* una de las principales ventajas que otorgamos al manual: no abrumba al estudiante con un caudal lingüístico desmedido, lo cual favorece la asimilación del léxico.

2. **CONTEXTUALIZACIÓN:** En *¿Sabes?* se aprecian ciertos esfuerzos por intentar que el aprendizaje del léxico se considere un procedimiento mediante el cual pueda conseguirse un fin comunicativo más global. Por ejemplo, las dos actividades que incluíamos en el criterio anterior van seguidas de esta otra:

Lección 2.

Actividad 4.

Practica los números con tus compañeros. Pregúntales sus datos de contacto.

Ahora bien, pensamos que dichos esfuerzos no son suficientes puesto que hay otras actividades en las que se trabajan ciertas unidades léxicas que se incluyen por el simple hecho de aprenderlas. Echamos en falta que dichas unidades se estudiaran vinculadas a determinados contextos comunicativos.

En relación con el uso del aprendizaje del léxico como pretexto para contribuir a la mejora de alguna o algunas destrezas de la lengua también notamos cierta falta de practicidad. Ejemplo:

Lección 11. Apartado de fonética.	
Actividad 4. Con ayuda del diccionario, escribe la traducción de estas palabras y después repítelas:	
Perro _____	Corro _____
Pero _____	Coro _____
Puerro _____	Barra _____
Cuero _____	Vara _____

Finalmente, en lo que respecta al uso del aprendizaje del léxico para el adiestramiento en el uso de estrategias metacognitivas que garanticen un aprendizaje estructurado y gradual del léxico, no se hacen referencias directas.

3. CONCIENCIACIÓN: A lo largo de las actividades de cada unidad, sí que se da cuenta de todas las dimensiones del significado de una unidad léxica. Se hace una práctica bastante intensiva del léxico desde la pronunciación, la gramática, sus variedades de uso, ciertos valores culturales, etc. En este sentido, se presentan mejoras muy importantes con respecto a *Español Moderno*.

Sin embargo, esta *dimensionalidad plural* aparente queda algo desmerecida con la aparición, al final de cada una de las lecciones, de listas de léxico ordenadas según un único criterio, su orden alfabético.

Dichas listas hacen que uno tenga la impresión de que se ha vuelto a adoptar un enfoque no adecuado y de que todos los pasos que se han encaminado hacia un estudio del léxico más amplio vuelven a verse reducidos a una sucesión de unidades léxicas carente de significado.

4. COMBINATORIA: Aunque, nuevamente, se hace de una forma bastante limitada sí que se fomenta el uso de estructuras del tipo: *pedir hora, pedir cita, higiene personal, pastel de cumpleaños, etc.*

En futuras ediciones recomendaríamos la inclusión de un mayor número de ellas puesto que no requieren de demasiado esfuerzo por parte de nuestros aprendientes, acostumbrados a memorizar cantidades ingentes de unidades léxicas, y colaboran sobremanera en un desarrollo más satisfactorio de su competencia colocacional.

5. DIVERSIDAD: Consideramos muy acertado el propósito de las autoras de dar cabida en el manual a elementos muy propios del aprendizaje de un alumno sinohablante. Así pues, actividades de dictado o de traducción alternándose con otros procedimientos de trabajo de un carácter más complejo.

En cuanto a las diferentes formas de socialización en el aula, predominan las actividades para ser realizadas de forma individual, aunque también se incluyen diferentes formas de interacción: entre los alumnos por parejas o entre los alumnos y el profesor. Se echan de menos actividades que se realicen de forma grupal.

6. INTERCULTURALIDAD: Las propias autoras aseguran haberse hecho eco de los usos y hábitos anejos tanto a las culturas chinas como a las hispanas. Nosotros no podemos estar más de acuerdo. En nuestra opinión, este es uno de los aspectos más resaltables del manual.

Debido a la gran distancia cultural que existe entre las culturas hispanas y chinas, nos parece adecuada la inclusión de información léxica referente a ambas.

Además, las realidades a las que se hacen referencia nos parecen bastante cercanas a las de nuestros alumnos. En la sección de cultura de la lección 4, tal y como veíamos en la concreción de este criterio, figuran algunas anotaciones que se han elaborado a partir de las unidades léxicas referentes al campo de la familia que se estudian en la unidad.

Ejemplo: "En España la familia media está compuesta por uno o dos hijos, aunque existen familias numerosas de tres o más hijos. En China las familias sólo tienen un hijo por eso llamamos a nuestros primos, hermanos".

Se incluyen también guiños a algunos de los últimos eventos que han tenido mayor repercusión a nivel mundial y de los cuales se sienten más orgullosos:

Lección 6.

Actividad 4. ¿Cuáles de los deportes que has aprendido en esta unidad se disputaron en los Juegos Olímpicos de verano de Beijing?

Tenis/ tenis de mesa/ ajedrez/ golf/ baloncesto/ hockey sobre hielo/ voleibol playa/ fútbol.

En todo momento se favorece el diálogo y el encuentro entre las culturas mencionadas. Asimismo se especifican aquellas cuestiones en las que puede haber diferencias notables, reduciendo el riesgo de que surjan malentendidos culturales.

7. EL COMPONENTE LÚDICO: No se proponen dinámicas eminentemente lúdicas pero sí que se mantiene un tono muy desenfadado a la hora de presentar los contenidos léxicos.

4.2.3. Caso de estudio 3: Así me gusta 1 (Edición china)²⁰

Así me gusta 1 (Edición china) (2009) es la adaptación bilingüe de *Así me gusta 1*. Se trata de un método de E/LE para los niveles A1 y A2 centrado en las necesidades comunicativas de los alumnos.

Los autores del manual, desde el primer momento, se centran en el denominado enfoque por tareas y concluyen cada una de las unidades con la propuesta de una actividad final.

No hacen grandes modificaciones en lo que respecta a la estructura del primer manual pero, al igual que en el caso de *¿Sabes?* traducen al chino el índice con los contenidos, las instrucciones para realizar las actividades y las explicaciones gramaticales.

²⁰ López, E., Arbonés, C., González, V. y Llobera, M. (2009). *Así me gusta 1*. Pekín: Cambridge University Press.

Somos de la opinión de que en los niveles que nos atañen dicha traducción se alía tanto con el aprendientes como con el profesor, que en muchas ocasiones desconoce la lengua china, y facilita sobremanera el trabajo en el aula.

Como gran novedad con respecto a los otros dos métodos analizados, en lo que al tratamiento del léxico se refiere, en *Así me gusta 1 (Edición china)* se han omitido las largas listas de léxico que caracterizan a otros manuales en aras de favorecer una forma de trabajo más autónoma por parte de nuestros estudiantes chinos. Así pues, se requiere que dichos estudiantes determinen qué estrategias le resultan más apropiadas para la adquisición del léxico correspondiente al nivel.

Procedemos a la aplicación de los diferentes criterios al manual en cuestión:

1. COHERENCIA: El ya mencionado enfoque por tareas es 100% coherente con los presupuestos sobre la naturaleza de la lengua y el tipo de aprendizaje de léxico que hemos ido defendiendo. Asimismo, las actividades incluidas en el manual permiten el uso de la mayoría de las estrategias que hemos enumerado a lo largo de nuestro trabajo.

Son frecuentes las actividades donde se estimulan la creación de redes entre unidades léxicas y procesos cognitivos complejos, favoreciendo una adquisición del léxico más comprometida, en el sentido de que requiere una mayor implicación por parte del aprendientes.

A modo de ejemplo, en la unidad 1, dentro del apartado *Textos para...* se propone al estudiante que rellene una serie de huecos a partir de la lectura de una sesión de chat llevada a cabo por cinco personas de origen hispano.

Al contrario de lo que ocurre en el caso de *¿Sabes?*, donde encontrábamos una actividad de estructura similar, no se pide al estudiante que copie una información tal y como aparece reflejada en la actividad anterior sino que se le requiere un ejercicio de interpretación de la información a partir de un texto auténtico.

El aprendiente, por lo tanto, debe inferir el significado de las unidades léxicas que necesita recordad para la realización de la actividad a partir de una lectura concienzuda de la sesión de chat:

Unidad 1.

Textos para...

a) Dolores Chávez

Es venezolana pero ahora _____ en Madrid. Es _____ en una academia. Es _____ de informática. Apodo: _____.

b) Enrique Jiménez Cuenca

Es de Cádiz y es _____. Tiene treinta y cuatro años. Apodo: Quique. [...]

No podemos obviar que, por lo general, el proceso de adquisición de los alumnos chinos es algo más lento que el de los alumnos de lenguas nativas próximas al español. Por ello, en nuestro caso concreto, deberíamos comenzar a usar el presente manual, complementándolo con otros procedimientos que partieran de los enfoques metodológicos que le han acompañado durante su aprendizaje de otras lenguas.

Nuestros esfuerzos deberían encaminarse a hacerles ver que consideramos que sus listas bilingües de unidades léxicas son válidas e incluso podríamos comenzar a trabajar con ellas, proponiéndoles agrupaciones que favorezcan más la adquisición de léxico que el orden alfabético o el orden de aparición de las distintas unidades léxicas.

3. CONTEXTUALIZACIÓN: Las actividades incluidas en *Así me gusta 1 (Edición china)* constituyen un material cuyo fin último es la realización de una tarea más global, perfectamente integrable a la realidad del aprendiente.

Ejemplos: escribir un anuncio en la sección de contactos de un periódico, escoger actividades para pasar un fin de semana con amigos, preparar una fiesta, etc.

Igualmente, a lo largo de todo el manual se contextualizan tareas extralingüísticas y de desarrollo de diferentes estrategias, haciendo que el estudiante sea consciente de la importancia de gestionar su propio aprendizaje.

Esta representa otra gran diferencia con respecto a los otros dos manuales que habíamos analizado.

Por último, nos parecen especialmente adecuadas las actividades de autoevaluación que aparecen al final de cada unidad donde el estudiante puede decidir si la gestión de su aprendizaje resulta satisfactoria o no.

4. CONCIENCIACIÓN: El manual presenta numerosas actividades que permiten al aprendiente adquirir una sensibilización especial con respecto a las características de la lengua española. El tratamiento del léxico que se hace en el manual es tan variado como los diferentes tipos de información que implican el conocimiento integral de una determinada unidad léxica.

A lo largo de sus páginas, se da debida cuenta de todas las dimensiones del significado de una unidad léxica: tanto la referencial, como la sociocultural y la lingüística (pronunciación, escritura, gramática, relaciones semánticas de antonimia, polisemia, hiperonimia, etc.). En la unidad 4, donde se desarrolla el léxico relacionado con la familia, se hace referencia, de una forma muy rentable, al hecho de que vocablos como *tío* pueden presentar diferentes significados dependiendo de la situación en la que nos encontremos o que *algo padre* puede significar *muy bueno* en algunas variedades hispanoamericanas del español.

En lo que a las restricciones de uso se refiere, en el apartado *Textos para...*, se posibilita la familiarización con una variada tipología de textos que incluyen desde el lenguaje informal propio de un chat o correo electrónico hasta el lenguaje periodístico y médico.

5. COMBINATORIA: La importancia de la capacidad combinatoria de las diferentes unidades léxicas para la creación de otras estructuras más complejas también es tenida en consideración por los autores de este manual. Estos son perfectamente conscientes de la importancia de concienciar a nuestro alumnado de que no podemos entender o, en su defecto, construir textos tanto orales como escritos sin emplear colocaciones de uso extendido. Así en la unidad 2, por ejemplo, se presentan diferentes tonalidades de colores asociadas a realidades fácilmente identificables: azul cielo, gris perla, verde manzana, amarillo limón, verde botella, etc.

5. DIVERSIDAD: La tipología de actividades que se incluye, además de ser muy variada, ofrece un potencial nada desdeñable para atender al amplio espectro de necesidades que puedan presentar nuestros aprendientes.

En las primeras unidades, como apuntábamos, echamos en falta propuestas más eminentemente chinas para no producir rechazo entre los estudiantes y docentes que hagan uso del manual pero es la única pega que podemos ponerle.

Nos parece especialmente interesante el apartado *Punto de vista* que se incluye en cada una de las unidades porque pensamos que se erige como una forma muy novedosa de presentar actividades comunicativas que amplían y afianzan, sin lugar a dudas, las unidades léxicas correspondientes al nivel.

En cuanto a las diferentes formas de socialización, todas tienen cabida: interacción entre los alumnos por parejas o en grupos y entre los alumnos y el profesor.

6. INTERCULTURALIDAD: Aunque no nos cabe duda de que el manual se adapta perfectamente a las necesidades del estudiante en lo que a la interculturalidad se refiere, este es uno de los criterios que consideramos mejorables dentro del manual. La gran distancia que existe entre las culturas hispanas y chinas, como ya se ha demostrado, es bastante notable. Por ello, requerimos que en próximas ediciones también se incluyan contenidos léxicos específicos que favorezcan el diálogo y el encuentro directo entre las culturas mencionadas.

Sí que hay claros intentos por presentar realidades culturales hispanas pero no se contrastan en ningún momento de forma directa con las formas y los valores chinos.

A modo de ejemplo, en la unidad 4, se incluyen ciertos estereotipos como los siguientes: todos los hombres españoles llevan bigote, los italianos siempre comen pasta, los europeos no se divierten, etc. Entendemos que la actividad sería mucho más motivadora si se incluyeran referentes chinos y/o asiáticos del tipo: los chinos siempre comen arroz, los japoneses son muy organizados, etc.

7. EL COMPONENTE LÚDICO: En la mayoría de las actividades se incluye un componente lúdico que contribuye positivamente al desarrollo de la motivación de nuestro aprendientes y a la creación de un ambiente positivo en el aula.

Asimismo, se proponen juegos de forma más directa en el libro del profesor de la versión mundial que pueden ser incorporados al aula en función de las necesidades que se detecten.

Para cerrar este último bloque, en la página siguiente añadimos una tabla comparativa en la que resumimos la aplicación de los siete criterios trabajados a los tres manuales:

	Español Moderno	¿Sabes?	Así me gusta
COHERENCIA	Las actividades no terminan de encuadrarse dentro del tipo de aprendizaje de léxico defendido.	Las actividades se encuadran parcialmente dentro del tipo de aprendizaje de léxico defendido.	Las actividades se encuadrarse perfectamente dentro del tipo de aprendizaje de léxico defendido.
CONTEXTUALIZACIÓN	Las actividades que se incluyen no se vinculan a contextos comunicativos determinados.	Se aprecian esfuerzos para que el aprendizaje del léxico sirva para conseguir un fin comunicativo global.	Las actividades constituyen un material totalmente integrable a la realidad del aprendiente.
CONCIENCIACIÓN	Se intenta dar cuenta de todas las dimensiones del significado de una unidad léxica, sobre todo en la lingüística.	Se da cuenta de todas las dimensiones del significado de una unidad léxica.	El aprendiente adquiere una sensibilización especial con respecto a las características de la lengua.
COMBINATORIA	Se incluyen colocaciones más o menos prototípicas pero, en ocasiones, poco útiles.	Se hace de una forma bastante limitada.	Es tenida en consideración por los autores de este manual.
DIVERSIDAD	No hay demasiada variedad de actividades.	Se da cabida a elementos propios del aprendizaje del alumno sinohablante.	Tipología de actividades muy variada.
INTERCULTURALIDAD	Se echa en falta una mayor presencia de referentes culturales más contemporáneos.	Se incluyen usos y hábitos anejos tanto a las culturas chinas como a las hispanas.	No se hacen menciones específicas a las culturas chinas.
ELEMENTO LÚDICO	No aparece.	Sí aparece.	Sí aparece.

Tabla 5. Aplicación de criterios a tres manuales adaptados para alumnos sinohablantes.

CONCLUSIONES

Llegamos, pues, al fin de nuestro trabajo con la profunda convicción de que el aprendizaje del léxico en lengua española es una tarea cognitiva mucho más compleja que el simple emparejamiento de unidades léxicas en determinadas listas. Por ello, nuestros aprendientes chinos han de ser conscientes de que el aprendizaje de una unidad léxica determinada es un proceso gradual, progresivo, constructivo y cíclico.

Para llevar a cabo el mencionado proceso, se hacen necesarios el desarrollo de una serie de estrategias que fomenten la efectividad del mismo. Adquirir léxico no se limitará a identificar determinadas unidades con su significado sino que tendremos que interpretarlas, utilizarlas, retenerlas y reutilizarlas.

Por otro lado, las actividades que llevemos a cabo en el aula tendrán que contar con un componente de realidad. Es básico que nuestros aprendiente sientan que pueden *hacer cosas* a partir de las propuestas que les presentemos. En el caso de los estudiantes que nos atañen, contamos, además, con la ventaja del alto grado de pragmatismo que los caracteriza.

Como se ha demostrado, las culturas de aprendizaje chinas tienen un papel determinante en los perfiles que presentan nuestros estudiantes. En un primer momento, dichas culturas pueden representar un conflicto con respecto a nuestra visión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, somos de la opinión de que, desde el respeto, el diálogo y cierto sincretismo, podremos llevar a cabo todo lo que nos propongamos.

Nuestro papel como docentes comprometidos con la causa, debe ser el de adoptar un rol de guía o intermediario, es decir, acompañarlos sin imponer nada. Debemos mostrarles cómo sacar un mayor partido a sus capacidades de estudio pero, bajo ningún concepto, creernos en posesión de la metodología o del enfoque perfecto.

En todo caso, nuestros esfuerzos se dirigirán a: 1) definir cuáles son las necesidades léxicas con las que van a enfrentarse nuestros aprendientes chinos y 2) dar un uso apropiado a las herramientas con las que contamos.

Igualmente, nos parece oportuno comentar que no nos cabe duda alguna de que nuestros estudiantes chinos pueden aprender haciendo uso de cualquiera de los manuales que hemos analizado en el presente trabajo. Eso sí, nuestros esfuerzos tendrán que ir orientados hacia la adaptación de los mismos para que se ciñan totalmente a las necesidades que presenten los alumnos en cuestión.

Por último, consideramos que los criterios que hemos aportado, a partir de los trabajos de los tres expertos seleccionados, podrían constituir un modelo aplicable a otros materiales que fueran apareciendo en el futuro y que pretendieran dar respuesta a las necesidades a las que nos hemos referido. Como principal novedad, consideramos de vital importancia en dichos materiales una atención específica al criterio de la interculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind*. Oxford: Basil Blackwell Inc.

Alvar Ezquerro, M. (2004). "La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: ASELE. 19-39.

Baralo, M. (1997). "La organización del léxico en lengua extranjera". *Revista de filología románica*, 14. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 59-72

Baralo, M. (2001) "La construcción del lexicón en español/ LE: Transferencia y construcción creativa". *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, (Zaragoza, septiembre de 2000)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. 165-174.

Benito, C. (2010). "China exporta alumnos cum laude". *ABC*. [En línea]. Disponible en <http://www.abc.es/20100303/sociedad-educacion/china-exporta-alumnos-laude-20100303.html>. [Consulta: 19 de diciembre de 2011]

Burnaby, B. y Sun, Y. (1989). Chinese teachers' views of Western language testing: Context informs paradigms. *TESOL Quarterly*, 23 (2). 219-238.

Cervero, M^a J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Clark, R & Gieve, S. (2006). "On the Discursive Construction of 'the Chinese Learner'". *Language, Culture and Curriculum Vol. 19 (1)*. Avon: Multilingual Matters, Clevedon Press. 54-73.

Cortazzi y Jin, L. (2002) "Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities". Ed. David. S. Li. Boston: University Press of America.

Cortazzi y Jin (2006). "Changing practices in Chinese cultures of learning". *Language, Cultures and Curriculum, Vol. 19 (1)*. Avon: Multilingual Matters, Clevedon Press. 5 - 20.

Cortazzi, M. & Jin, L. (2008) "Images of teachers, learning and questioning in Chinese cultures of learning". *Metaphors we learn by*. Ed. E. Behrendt. Londres: Continuum.

Cortés Moreno, M. (2009a) "Chino y Español: Un análisis contrastivo". Qué saber para enseñar a estudiantes chinos. Comp. A. J. Sánchez Griñán y M. Melo. Buenos Aires: Voces del Sur. 173-200.

Cortés Moreno, M. (2009b) "De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos". *Actas de II Jornadas de Formación de profesores de ELE; Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Marcoele*. [En línea]. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

De Jorge y Botana, G. (2004). Rol silábico, frecuencia y densidad léxica en el acceso al léxico escrito. DEA de la Universidad Complutense de Madrid. [En línea]. Disponible en <http://www.elsemántico.com/Documentos/GJB1608.pdf> [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Ding, Y. (2007). "Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English". *System*, 35 (2). 271–280.

Lin Ding, W., De Prada Segovia, M., De Juan Ballester, C. R., Couto Frías, S. Salazar Lorenzo, D. J. (2010). *¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos*. Madrid: SGEL.

Donés Rojas, Rocío (2009). "Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China. *Actas de las II Jornadas de Formación de profesores de ELE; estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Marcoele*. [En línea]. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Dong, Y. (2009). "Elaboración de materiales didácticos en China". *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/ LEAP)*. [En línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Dong, Y. y Liu, J. (1999). *Español moderno I*. Pekín: Beijing Foreign Language Teaching and Research Press.

Doyle, D. (2005). "Chagal Guidelines & Teaching Chinese Students: theory into practice". *Theory into practice Chagal in Action project info*. [En línea]. Disponible en http://archive.ecml.at/mtp2/chagal_setup/en/theory_into_practice/doyle.htm [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Du H. (2004). *Reflections on vocabulary size of Chinese University students*. Pekín: International Educational Journal, Vol.5, No 4.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ezeiza, J. (2007). "Hacia un modelo de calidad en la producción, selección y aplicación de materiales para la enseñanza de lengua". *Actas del segundo congreso virtual de E/LE*. [En línea]. Disponible en <http://civele.org/biblioteca/> [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Garrott, J. R. (1995). "Chinese cultural values: New angles, added insights". *Internacional Journal of Intercultural Relations, Vol. 19. N° 2*. [En línea]. Disponible en <http://wenku.baidu.com/view/1146b0116edb6f1aff001f72.html> [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Gómez Molina (2005) "La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos". *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam. 82-104.

Higueras García, M. (1996) "Aprender y enseñar léxico". *Monográficos Marcoele. N° 9*. [En línea]. Disponible en <http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Higueras García, M. (2004). "Claves prácticas para la enseñanza de léxico". *Carabela* 56. 18-23.

Higueras García, M. (2008a) "Criterios para el análisis de material para el aprendizaje del léxico". *Boletín Digital A los cuatro vientos, otoño 2008*. [En línea]. Disponible en http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx?id=17997[Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Higueras García, M. (2008b). "Nuevas técnicas para enseñar léxico". *Actas del V Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Würzburg*. [En línea]. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf> [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Holton, G. (1988). *Thematic origins of scientific thought: Kepler to Einstein*. Cambridge, MA: Harvard.

Jiménez Catalán, R.M. (2002). "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". *Atlantis*, 24 (2), 149-162.

Izquierdo Gil, M. C. (2003). "La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos". *Tesis doctoral presentada en la Universitat de València*. [En línea]. Disponible en <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323/> [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Lamarti, Rachid (2011). *¿Sabes?. Reseña del manual*. [En línea]. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=105:sgel&catid=40:manuales&Itemid=100&lang=es [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996). "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Ed. C. Segoviano. Madrid: Iberoamericana.

Lee, W.O. (1996) "The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition". *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Eds. D. Watkins y J. Biggs. Melbourne: CERC and ACER.

Lescano, M. (2002), "Desarrollo de la competencia léxica desde un enfoque cognitivo y discursivo". *Congreso Internacional de Lingüística, Córdoba*. [En línea]. Disponible en <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/lescano.pdf> [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Liz Mazuelas, J. C. (2008) "El español como recurso económico en China". *El exportador digital*. [En línea] Disponible en http://www.el-exportador.com/032009/digital/mercados_china.asp [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

López, E., Arbonés, C., González, V. y Llobera, M. (2009). *Así me gusta 1 (libro del alumno y cuaderno de actividades)*. Pekín: Cambridge University Press.

López Morales, H. (1993). "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular". *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso de ASELE*. Eds. S. Montesa y A. Garrido. Málaga: ASELE. 9-22.

Lu, J. (20). "La lengua de Cervantes en tierra de Confucio". *IV Congreso Internacional de Lengua Española. Unidad en la diversidad lingüística: El crecimiento del español fuera del mundo hispánico. Paneles y ponencias*. Cartagena. [En línea]. Disponible en http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/jingsheng_lu.htm [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

VV.AA (2002). *Marco común europeo para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya.

Marconi, D. (1997): *Lexical competence*. Cambridge, Ma: MIT Press.

Melka, F. (1997). "Receptive vs. productive aspects of vocabulary". *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* Eds. Schmitt, N. y McCarthy, M. Cambridge: Cambridge University Press. 84-102.

Martín, A. (2007). "China se acerca a las universidades españolas". *Tribuna Complut.* [En línea]. Disponible en <http://www.ucm.es/cont/descargas/prensa/tribuna1305.pdf> [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Nagy, W. E., Herman, P. A. y Anderson, R. C. (1985). "Learning words from context." *Reading Research Quarterly, Vol.20, No.2*. International Reading Association. 233-253

Nichols, S. (2003) "They just won't critique anything: The 'problem' of international students in the Western academy". *Discourse, Power and Resistance*. Eds. J. E. Satterthwaite, E. Atkinson y K. Gale. Stoke on Trent: Trentham. 135-148.

Pérez Villafañe, E. (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". *II Jornadas de Formación de profesores de ELE; Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Marcoele*. [En línea]. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/china/perez_estudiodecasos.pdf [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Nueva York: Newburg House.

Rao, Z. (1996). "Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods". *Reaching in the teaching of English, Vol. 30, N° 4, diciembre*. [En línea]. Disponible en <http://www.jstor.org/pss/40171552> [Consulta: 19 de diciembre de 2011].

- Sánchez Griñán, A. (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*. Marcoele. [En línea]. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf [Consulta: 19 de diciembre de 2011].
- Sanjuan, M. (1991) "Qué significa conocer una palabra: la complejidad de la competencia léxica". *Cuadernos de Investigación Filológica* 17. 89-101.
- Spack, R. (1997) "The rhetorical construction of multilingual students". *TESOL Quarterly* 31 (4). 765–774.
- Schmitt, N. (1995). "A fresh approach to vocabulary: using a word knowledge framework". *RECL Journal* 26. 86-94.
- Tunmeng, T. (2010). "Algunas consideraciones sobre el diccionario bilingüe español-chino en el aprendizaje de E/LE". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, época II, año I/ 2010*. [En línea]. Disponible en http://www.cuadernos cervantes.com/em_32_chino.html [Consulta: 19 de diciembre de 2011].
- Varela González, P. (2010). "El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE". *Marcoele, revista de didáctica español como lengua extranjera*. [En línea]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf [Consulta: 19 de diciembre de 2011].
- Varela Navarro, M. (2006). "Variedad léxica y enseñanza del léxico. Evaluación de materiales complementarios (niveles A1 – B1) y propuesta de ejercicios". *Memoria de maestría de la maestría en Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera de la Universidad de León con la Fundación FUNIBER (Fundación de E. Iberoamericanos)*. [En línea]. Disponible en la web http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_07/2007_BV_07_20_VarelaNavarro.pdf?documentId=0901e72b80e30a89 [Consulta: 19 de diciembre de 2011].
- Watkins, D.A. y Biggs, J.B. (1996) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC and ACER.
- Watkins, D.A. y Biggs, J.B. (2001) *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: CERC and ACER.
- Yao, X. (2000). *An Introduction to Confucianism*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Año creación	Universidad	Número de alumnos Curso 2010-2011
Licenciatura o diplomatura de español		
1952	Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín	407
1952	Universidad de Economía y Comercio Internacional (Pekín)	302
1959	Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai	734
1960	Universidad de Pekín	66
1960	Universidad Normal de la Capital (Pekín)	173
1964	Universidad de Lengua y Cultura de Pekín	232
1964	Universidad de Nanjing	121
1964	Universidad de Estudios Internacionales de Beijing	547
1965	Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an	620
1965	Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong	645
1974	Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin	316
1999	Universidad Unida de Pekín	66
2000	Universidad de Jilin	161
2000	Universidad de la Juventud de Shandong	183
2001	Universidad de Estudios en Medios de Comunicación (Pekín)	64
2003	Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian	407
2003	Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	1112
2003	Instituto Politécnico de Shenzhen	174
2004	Universidad de Heilongjiang	260
2004	Escuela Universitaria Bangde (Shanghai)	114
2004	Universidad Jinan de Guangdong	348
2005	Universidad de Medios en Comunicación de China (Nanjing)	93
2005	Instituto Universitario de Lenguas Extranjeras de los Huaqiao de Jilin	211
2005	Instituto de Chengdu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	1205
2005	Instituto de Ingeniería Electrónica de Shanghai	51
2005	Universidad Yuexiu de Lenguas Extranjeras de Zhejiang	290
2005	Esc.Univ.de Lenguas Extranjeras Aplicadas al Comercio y la Industria de Shanghai	250
2006	Universidad de Qingdao	97
2006	Universidad Normal de Shandong	128
2006	Universidad de Shandong	128
2006	Instituto Jinling de la Universidad Nanjing	282
2006	Instituto de Formación Profesional AFZ de Tianjin	114
2006	Instituto Profesional de Tecnología Industrial de Tianjin	120
2006	Instituto Universitario Internacional de Traducción de Shandong	252
2007	Instituto Xianda de la Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghai	246
2007	Escuela Técnica Zhonghua de Shanghai	74
2008	Instituto de Asuntos Exteriores de Tianjin	142
2008	Universidad Normal de Nanjing	29
2008	Universidad Normal de Hebei	89

2008	Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste (Chengdu)	199
2008	Binhai Campus de Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin	192
2008	Escuela de Formación Profesional con Lengua Extranjera de Hunan	210
2008	Universidad Normal de Yunnan	106
2009	Universidad de Suzhou	29
2009	Instituto de Turismo de Shanghai	64
2009	Universidad Sun-Yat Sen (Zhuhai, Guandong)	260
2009	Escuela Profesional de Lengua Extranjera de Shandong	70
2010	Universidad Normal de Harbin	49
2010	Universidad de Sichuan	191
2010	Universidad Sanda de Shanghai	197
2010	Universidad Ciudad de Beijing	81
2010	Escuela Profesional de Traducción de Shijiazhuang	271
2010	Escuela Universitaria Zhongqiao de Shanghai	67
2010	Instituto de lenguas extranjeras, Universidad de Ningbo	
2010	Escuela de Turismo de Zhejiang	32
2010	Escuela Universitaria Internacional Talento de Guangxi	
2010	Instituto Universitario de Lenguas Extranjeras Huaqiao de Jilin	222

ELE (Español como segunda lengua extranjera)

2004	Universidad Jinan de Guangdong	60
2004	Universidad de Nottingham, Ningbo	375
2009	Universidad de Lanzhou	100
2010	Universidad de Xiangtan	300
2010	Universidad de Tongling, Anhui	

Total

13928

ANEXO 2



ANEXO 3

♥ Check this month: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

pelar tr.

剥皮.

~ una manzana 苹果

~ cabra 羊

~~inter~~ pml.

~ se con el sol

被太阳晒晒褪皮.

receta de cocina

食谱.

sujeto/a 主语.

verbo 动词

objeto 宾语

maduro adj. 成熟的

cocinado 熟的
Crudo adj. 生的

Las condiciones ya están ~as

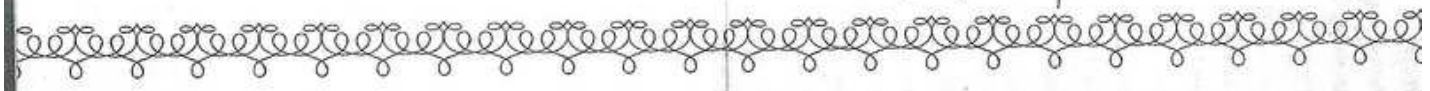
条件业已成熟.

instrucción f. 指令

aplicar/seguir firmemente las ~es

de ~

坚持执行. ~ 的指令



ANEXO 4

Palabras

Odiar: no gustar nada.
 divertido: muy interesante.
 afortunado(a): 幸运的, adj.
 conseguir: 获得.
 billetera: 钱包.
 billete $\left\{ \begin{array}{l} \text{(dinero) del papel.} \\ \text{de autobús, de tren, de avión.} \end{array} \right.$
 la entrada } mismo igual.
 la cartera }
 Separarse: 分开, 分手.
 casarse: 结婚.
 dulces: 甜食.
 régimen: 规章, 制度.
 delgado: 细的, 瘦的.
 Me parece que = Yo creo que...
 antigua: mayor (古老的).
 admirar: 钦佩, 羡慕.
 inaugurarse: 开业. (abrir por
 <inauguración> m. primera vez).
 Contemporáneo: moderno 现代的.
~~h~~ hierro: 铁.
 natar: 游泳.
 maravilloso: 神奇的, adj.
 humanidad: 人类, 人性.
 descubrimiento: 发明, 发现.
 fuego: 火, 热情, 战斗.
 concierto: 音乐会.
 arreglar: 布置, 安排, 整理.
 acudir: 到, 赶到.
 aniversario: 周年的.
 funcionar: 运转的.

~~PARAB~~
PALABRAS

enjardarse: 打包, 包装.
 Durante 10 años => 2011-2021
 Dentro de 10 años => 2011
 Hace 10 años => 2001.
 Por supuesto => 当然 ~~claro~~
 <claro, vale, bien.>
 estupendamente => 极好的.
 valoración => opiniones
 exposición, 陈列, 展览会.
 ¡Qué chulo! 酷.
~~testa~~ testamento 遗书.
 favor m. 好处, 帮助.
 amante: 爱好, 情人.

2011/10/16.

contaminación: 污染

Carnes: pollo, cerdo, ternera, conejo, cordero, pavo
 那.

dolores: 疼痛 síntomas: 症状.

Tener un hijo. / dar a luz. 出生.

manzanilla 菊花. miel: 蜂蜜.

estrés: 疲劳 desastre 灾难.

estrictos. 严格的.

Prohibido. 被禁止, 不允许.