



LOS REFERENTES CULTURALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE ELE EN CHINA

ROCÍO DONÉS ROJAS

LECTORA AECID, UNIVERSIDAD DE JILIN (CHANGCHUN), CHINA

INTRODUCCIÓN

Son muchas las discusiones y los debates que ha suscitado la cuestión de la aplicación del enfoque comunicativo en las aulas universitarias¹ en China. No es exactamente este el tema que se pretende plantear en este trabajo, pero tiene relación. El tema que nos ocupa en este artículo trata de los referentes culturales que aparecen en los materiales de los que disponemos actualmente los profesores de español en China. Sobre todo, analizaremos aquellos manuales llamados “comunicativos” y nos centraremos en sus contenidos culturales, pero no aquellos contenidos culturales referidos a la lengua meta, sino a aquellos que se introducen en las actividades llamadas “previas” o “derivadas” (Peris 2004) como apoyo (sean textos, imágenes, etc.) para la realización de las tareas, ya que se ha observado que estos contenidos parten de un punto de vista muy “occidental” y no tiene en cuenta el perfil del alumno de origen chino.

Por consiguiente, la pregunta que formulamos aquí no es si funciona el enfoque comunicativo con los alumnos chinos, sino que es: ¿están los manuales “comunicativos” preparados para la enseñanza del español en China culturalmente hablando?

¹ Quisiéramos matizar aquí que lo que se va a exponer en este artículo se basa principalmente en la experiencia adquirida en las clases impartidas en aulas universitarias de la zona del noreste de China.

En este estudio, se van a analizar, pues, las posibles carencias de estos manuales, sobre todo, de aquellos manuales para niveles más básicos como el A1, A2 o B1, niveles cuyos descriptores marcados por el *MCER* se caracterizan por la capacidad del alumno de poder comunicar y entender situaciones cotidianas, “cuestiones que le son conocidas”, “temas que le son familiares o en los que tiene un interés especial”, (*MCER* 2000), etc.

Además, se llevará a cabo una comparación con otros manuales chinos que funcionan en este país, en concreto, el conocido *Español moderno*, las consecuencias del uso de estos manuales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español, así como la aportación de diversas alternativas para los profesores a la hora de enseñar español a estudiantes de origen chino con estos manuales. Asimismo, se deja el debate abierto para que el lector aporte su opinión y su experiencia al respecto, si así lo desea.

Asimismo, también querríamos mencionar las consecuencias de este tipo de discordancias culturales no solo en los manuales de ELE sino también en pruebas de evaluación acreditativa de carácter internacional, como puede ser el examen DELE, cada vez más solicitado por los estudiantes chinos.

LOS REFERENTES CULTURALES Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO

“[...] el primer paso en la realización de una tarea es la evaluación de su adecuación a las condiciones de ejecución por parte del grupo”.
(Martín Peris 2004)

Como afirma Martín Peris, esta cuestión es primordial a la hora de presentar una actividad o una tarea en clase en cualquier parte del mundo. En este apartado, nos centraremos en los contenidos culturales que aparecen en el “material de entrada” (Nunan 1989, 1993) y en los diferentes elementos que entran en juego durante el proceso de selección y preparación de una actividad comunicativa.

Ya se han comentado por muchos autores las características de las actividades comunicativas, en concreto, las relacionadas con el enfoque por tareas. No es mi intención repetir estos detalles aquí, sino llamar la atención sobre algunos de ellos: el que se refiere a la cuestión del aprendizaje centrada en el alumno. Así lo comenta Giovannini *et al.* (1996: 48):

“[...] perspectiva didáctica que concede al alumno el papel de eje central de las consideraciones didácticas, en torno al cual se ajustan la confección de los materiales y las actividades de clase preparadas por el profesor”.

Es decir, que en principio, este enfoque defiende la idea de confeccionar las unidades didácticas por y para el alumno, como un traje hecho a medida.

Por otra parte, y profundizando en este aspecto de la enseñanza centrada en el alumno, se puede apreciar en la obra de Williams y Burden: *Psicología para profesores de idiomas* (1999: 180- 181) que son varios los autores que destacan la importancia de tener en consideración el conocimiento del mundo por parte de los participantes a la hora de exponer una tarea para realizar en clase, como por ejemplo, Prabhu (1987), Bridley (1987) o Nunan (1989). Concretamente, este último habla de los “factores relacionados con el alumno”, como la seguridad, la motivación, las experiencias vividas anteriormente o el conocimiento del mundo en general. Todos estos elementos forman parte del alumno, considerado el eje del proceso de aprendizaje en el enfoque comunicativo, como veíamos más arriba.

Otro concepto que entraría en juego aquí también sería el del papel del profesor dentro de una enseñanza centrada en el estudiante. Sobre este tema, nos gustaría señalar lo que menciona Giovannini *et al.* (1996: 51) respecto a la actuación del docente:

“El profesor debe combinar en su justa medida el aprendizaje lingüístico y las implicaciones comunicativas [...] para lograr sus objetivos tiene que poner especial cuidado en la selección de aquellos temas que puedan despertar el interés de los alumnos”.

Vemos aquí otro aspecto interesante respecto a las bases del enfoque comunicativo: el aprendizaje significativo para el alumno. En este enfoque se pretende despertar el interés de los alumnos mediante la selección de temas que les motiven. A esta idea cabría añadir el hecho de que estos temas no solo despierten el interés de los alumnos, sino que además no afecten negativamente a la autoestima y a la imagen social del alumno dentro del espacio social comunicativo del aula.

Por lo tanto, visto todo esto, podemos concretar que son varios los conceptos que se barajan en este proceso: el alumno como centro del proceso de aprendizaje en el enfoque comunicativo, el aprendizaje significativo, los factores relacionados con el alumno (Nunan 1989), como su conocimiento del mundo, la motivación, la seguridad, y el docente como motivador de situaciones verosímiles e interesantes, pero a la vez respetuosas con la imagen del alumno.

Obviamente, somos conscientes de que todos estos aspectos tendrían que tenerse siempre en cuenta al planificar una unidad didáctica con cualquier tipo de grupo de estudiantes en cualquier parte del mundo, sin embargo, en este trabajo queremos destacar aquellos posibles conflictos que podrían presentarse al utilizar manuales comunicativos, que desde nuestro punto de vista, “pecan de occidentalistas”, lo cual dificulta su uso en clase por parte de los profesores.

Por supuesto, que vayamos a analizar estos manuales comunicativos no significa que estos sean malos. De hecho, más bien se trata de la idea opuesta. Vamos a referirnos a manuales comunicativos muy útiles y recomendables para las clases de ELE: solo queremos llamar la atención sobre ciertas dificultades que el docente debería tener en cuenta al contar con estos libros de texto como apoyo en sus clases.

En resumen, las preguntas que vamos a tratar de responder con este estudio son: ¿qué consecuencias tienen estas discordancias culturales en cuanto al desarrollo de la clase y al proceso de aprendizaje en general?, ¿cómo afectan a la autoestima y a la imagen social del alumno? y, por último, ¿qué alternativas tiene el profesor a su disposición para lidiar con estas circunstancias? A todas estas preguntas, intentaremos dar respuesta en los siguientes apartados.

CONSECUENCIAS EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Aunque el manual de español de tipo comunicativo puede ser una buena herramienta para el profesor de idiomas, como ya hemos señalado anteriormente, es conveniente tener en cuenta que se trata de unos manuales dirigidos principalmente a alumnos occidentales, lo cual puede provocar ciertos “desencuentros” culturales en clase. Así lo señala Sánchez Griñán en su artículo “Dificultades del enfoque comunicativo en China” (2006):

Los manuales de español que siguen un enfoque comunicativo se basan en su generalidad en situaciones que sólo se comprenden cabalmente en contextos del país donde se han producido.

Mediante la lectura de la teoría pero, sobre todo, de mi experiencia como docente en la Universidad de Jilin desde hace ya dos años, me he encontrado con una serie de situaciones en clase, desconocidas para mí hasta el momento, relacionadas con el uso de ciertos referentes culturales. Desde mi experiencia, considero que son varias las situaciones negativas que podríamos encontrarnos dependiendo del tipo de actividad o de las características del material en el que se apoye la tarea propuesta. Estas situaciones podrían venir acompañadas por algún tipo de reacción negativa (aunque muchas veces esto no sea visible externamente) por parte del estudiante frente al proceso de aprendizaje. Podemos clasificar brevemente el uso de los referentes culturales y las reacciones de los alumnos con la siguiente tabla:

TIPO DE CONTENIDO CULTURAL	REACCIÓN EN EL ALUMNO
Contenidos desconocidos para el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SILENCIO O AUSENCIA DE RESPUESTA por parte del alumno, no por falta de nivel, sino porque la realidad aportada en el material de la actividad resulta desconocida para él. ▪ SENTIMIENTO DE INSEGURIDAD por parte del alumno. El alumno puede preguntarse a sí mismo: ¿soy peor alumno por no conocer estos contenidos? (Obviamente, la respuesta es no). ▪ “PÉRDIDA DE LA CARA” (丢脸): el alumno teme perder el respeto de sus compañeros por el hecho de no conocer esos referentes culturales. (Aunque en realidad, en la mayoría de los casos, no es el único que no los conoce: suele ser algo general). ▪ DESMOTIVACIÓN. El alumno puede preguntarse: ¿para qué tengo que trabajar con algo que no conozco y que no necesito para aprender español y saber más sobre la cultura hispana?
Contenidos culturales que afectan a la imagen social del alumno ²	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posibilidad de “PERDER LA CARA” (a la que aludíamos más arriba): el alumno puede sentir que pierde el respeto frente a sus compañeros por el hecho de no poder responder al mismo patrón occidental marcado en la actividad. (Sin embargo, esto no tiene por qué ser así de ningún modo). ▪ La MODESTIA CULTURAL: puede que el alumno no vea conveniente participar activamente en la actividad propuesta por temor a sobresalir individualmente por encima de los demás.

Seguidamente, se van a ofrecer algunas propuestas para la clase junto con algunos ejemplos de actividades extraídas de manuales comunicativos para ampliar lo que hemos visto en la tabla anterior.

² Sin querer caer en el tópico de las características de los estudiantes chinos, quisiéramos destacar algunas de ellas a través de las palabras de Sánchez Griñán: “[...] la preocupación por guardar la cara, la modestia cultural que obliga a no sobresalir individualmente y en otro orden, un cierto temor a la franqueza, sonrisas que no manifiestan agrado sino vergüenza, silencios que denotan un desacuerdo que nunca se hace explícito...” (2009: 26).

PROPUESTAS Y EJEMPLOS

En este apartado, vamos a proponer posibles alternativas para tratar de solventar los desencuentros con los que podamos topa a la hora de utilizar materiales comunicativos con referentes culturales pertenecientes al mundo occidental.

En primer lugar, es fundamental que dejemos de pensar solo desde un punto de vista occidental y que estemos abiertos a cualquier otra opinión, por muy obvio que nos pueda parecer una situación. Como se suele decir: *las cosas no son como son, son como uno las ve*, por lo tanto, tenemos que estar preparados para recibir todo tipo de respuestas u opiniones que en principio tal vez puedan parecer extrañas, pero que serían totalmente factibles, teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos.

Para adaptar los materiales comunicativos a nuestro contexto en la clase de ELE en China, en general, son dos las alternativas que tenemos: ampliar o modificar. Vamos a verlas.

AMPLIAR

A la hora de plantearnos ampliar una actividad para que resulte más clara, interesante o motivadora para nuestros estudiantes chinos, nos preguntaremos lo siguiente:

1. *¿Cuándo* vamos a ampliar? Cuando los referentes culturales que aparezcan en las actividades, aunque desconocidos para los alumnos, sean interesantes para su proceso de aprendizaje del español, tanto desde el punto de vista metodológico como desde el punto de vista del contenido cultural de la misma. Ampliar información sobre cuestiones que no interesan a nuestros alumnos podría hacer pensar a nuestros alumnos que están perdiendo el tiempo y aprendiendo poco.

2. *¿Cómo* vamos a ampliar? Dependiendo de las características de la actividad, tenemos varias opciones:

2.1. Introducir apoyo visual o de audio, como por ejemplo, imágenes, música, etc. para que los alumnos reconozcan referentes de los que tal vez hayan oído hablar pero del que desconozcan detalles.

2.2. Buscar los nombres propios en *pinyin* (o en chino, si se cree necesario), en el caso de tratarse de nombres propios. Muchas veces ocurre que no es que no conozcan el contenido cultural en sí, sino que lo conocen con el nombre chino y en español o inglés no lo reconocen.

2.3. Con un texto adaptado a su nivel que les informe sobre la situación que aparezca en la actividad. Esta actividad previa solo debería darse en el caso de tener el tiempo suficiente y en el caso de que el tema sea realmente interesante para los alumnos.

2.4. En el caso de una audición, también se puede acudir a la introducción de una actividad de “preaudición” (Giovannini *et al.* 1996; Cassany *et al.* 1994) en la que se facilite a los alumnos la información necesaria para poder realizar el ejercicio sin problemas.

Sin embargo, no siempre se dispone de las condiciones idóneas para ampliar una actividad, ya sea por tiempo, por falta de interés por parte de los alumnos, etc. Así que otra alternativa por la que podríamos optar es la modificación de la actividad.

MODIFICAR

Modificar o transformar la actividad significaría cambiar los referentes dados en una actividad por otros que los estudiantes conocieran o bien cambiar ligeramente el enunciado del ejercicio para adaptarlo a los intereses y necesidades de nuestros alumnos, aunque, eso sí, intentado respetar en la medida de lo posible los objetivos de la actividad.

Por supuesto, la última solución siempre posible es la de no realizar la actividad, pero también hay que tener en cuenta que muchas veces las actividades previas a una tarea pueden ser relevantes para el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, por ello, creemos oportuno tenerlas en cuenta y no desechar cualquier actividad a simple vista. Como ya se ha comentado anteriormente, los manuales comunicativos de los que un profesor pueda disponer en sus clases son materiales muy útiles para la clase: sería una lástima no aprovechar la oportunidad de llevar a cabo toda la unidad didáctica propuesta por cualquiera de estos libros, cuando podría adaptarse y aprovecharse al máximo dentro de nuestro contexto.

Para poder entender mejor lo dicho hasta ahora, lo mejor será que veamos algunos ejemplos. A continuación se van a mostrar algunas actividades extraídas de diversos conocidos manuales comunicativos.

Ejemplo 1

6 Curiosos famosos
En equipos, tratad de recordar o imaginad quién ha hecho estas cosas tan curiosas. Gana el equipo que consiga el máximo de respuestas correctas en menos tiempo.

TOM CRUISE Pedro Almodóvar **EMILIO**
Julia Roberts **ANNA KOURNIKOVA** **SALMA HAYEK**
RIVALDO **J. K. ROWLING**

- Ha sido varias veces la actriz mejor pagada del mundo.
- Ha cobrado 17 millones de dólares por una película.
- Ha hecho muchas películas románticas.

- Su madre ha trabajado en algunas de sus películas.
- Ha recibido dos oscars de Hollywood.
- Ha sido administrativo de la Compañía Telefónica Nacional Española.

- Ha pertenecido a la Iglesia de la Ciencia.
- Ha estado casado con Nicole Kidman.
- Ha participado en dos "misiones imposibles".

- Ha sido Frida Kalho en el cine.
- Se ha hecho famosa con una telenovela mexicana.

- Ha ganado a Steffi Graf.
- Ha ganado pocos trofeos de tenis pero mucho dinero en publicidad.

- Ha ganado tres premios Grammy.
- Ha superado las ventas de Michael Jackson, Madonna o cualquier otro artista en solitario, con 1 700 000 discos vendidos en siete días. En total, ha llegado a los ocho millones de copias en Estados Unidos.

- Ha vendido treinta millones de libros en todo el mundo.
- Sus libros han sido traducidos aproximadamente a 30 idiomas.
- Ha trabajado para Amnistía Internacional en Londres.
- Ha sido profesora de inglés para adolescentes en Portugal.

- Ha sido uno de los futbolistas mejor pagados del mundo: más de 6 millones de dólares anuales.
- Ha sido muy pobre y ha vendido *souvenirs* en la playa de Recife.
- Ha jugado en el Barcelona y en el Milan.

Se trata de una actividad extraída del manual *Gente 1* (nivel A1/ A2 del MCER), de una unidad didáctica cuya tarea final trata de las profesiones, en concreto, consiste en distribuir diferentes puestos de trabajo para varias personas.

Durante la unidad didáctica, se habla de la vida profesional, de valorar cualidades, aptitudes y habilidades de las personas, etc. hasta llegar a este ejercicio. Como se puede ver, esta actividad propone, por una parte, nombres de personajes famosos y, por otra, una serie de sucesos curiosos. A partir de aquí, los alumnos tienen que "recordar" o "imaginar" qué personajes famosos han protagonizado estos sucesos. Ahora bien, ¿funcionaría esta actividad con nuestros alumnos chinos? Desde mi experiencia con los alumnos de la zona del noreste de China, considero que serían varias las dificultades a la hora de presentar una actividad así. En primer lugar, y el más importante: es altamente

probable que nuestros alumnos no conozcan estos personajes famosos y que, por lo tanto, no sepan qué responder a la pregunta formulada por la actividad.

Este desconocimiento del contenido cultural de la actividad puede provocar ciertas reacciones negativas por parte de los alumnos (muchas veces, difíciles de percibir, ya que los alumnos no suelen expresarlo directamente por respeto al profesor). En este caso, las reacciones podrían ser: sentimiento de inseguridad y miedo a “perder la cara” por no conocer estos referentes, o bien, también desmotivación, al tratarse de unos contenidos que, desde su punto de vista, pueden parecer poco interesantes. El alumno podría preguntarse: ¿por qué tengo que conocer o hablar de estos personajes famosos que ni siquiera forman parte del mundo hispánico? En efecto, alumnos europeos, por ejemplo, muy probablemente conocerán la mayoría de estos personajes por lo que no les importaría realizar una actividad de este tipo. Pero en el caso de tener estudiantes chinos sería posible que los alumnos rechazaran esta actividad debido a que no amplían sus conocimientos sobre la lengua o la cultura hispana, o bien, no les motivaría por no pertenecer a su realidad más cercana.

Una vez vistos las posibles reacciones que podríamos obtener de nuestros alumnos, cabría reflexionar sobre cómo podríamos adaptar esta actividad para que “funcionara” en nuestras clases. Por supuesto, cada profesor cuenta con su propia experiencia y opinión. De todas formas, aquí vamos a tratar de dar algunas alternativas a los profesores que se encuentren en una situación similar a esta.

Una opción podría ser apoyar la actividad con imágenes de los personajes para ayudar a los alumnos a reconocerlos: es posible que los alumnos hayan visto estos personajes en la televisión o en el cine alguna vez, pero que no recuerden su nombre. El apoyo visual podría ayudar.

Otra opción sería cambiar los personajes famosos occidentales y adaptar completamente la actividad, manteniendo el mismo formato y los mismos objetivos, pero introduciendo personajes famosos para nuestros alumnos: esto no solo ayudaría a que pudieran participar todos en la actividad, sino que además, les daría seguridad y motivación a la hora de hacer la actividad. Estos personajes pueden ser de origen oriental: actores coreanos, cantantes o deportistas chinos, etc., o bien, personajes del mundo hispánico que conozcan o no. En el caso de que decidamos añadir algún personaje famoso del mundo hispánico que no conozcan, los alumnos no van a sentir ningún sentimiento de rechazo por la actividad ya que lo tomarán como una forma de ampliar sus conocimientos, no solo lingüísticos, sino culturales.

Ejemplo 2

COMPRENDER

1. EL CUERPO PERFECTO

A. Los lectores de una revista han elegido las partes del cuerpo que más les gustan del mundo del cine. ¿Sabes a cuál de los actores y de las actrices pertenecen? Escribe.

1. La cara de

2. Los brazos de

3. Las manos de

4. Las piernas de

5. El pelo de

6. Los ojos de

7. La nariz de

8. La boca de

9. La barbilla de

Arnold Schwarzenegger
Julia Roberts Penélope Cruz
Johnny Depp Nicole Kidman
Cameron Diaz Keanu Reeves
Sharon Stone Javier Bardem

B. ¿Cuál es la parte del cuerpo en la que te fijas primero en una persona? ¿Cuál es la parte del cuerpo que te gusta más de ti?

*Yo, cuando conozco a alguien, primero me fijo en los ojos.

74

Esta actividad ha sido extraída del manual *Aula 2* (nivel A2 del *MCER*) y la tarea final de la unidad didáctica en este caso consiste en buscar soluciones para algunos problemas de los compañeros de clase. Los contenidos funcionales de esta unidad son los siguientes: dar consejos, hablar de estados de ánimo, describir dolores, molestias y síntomas, y dentro de esta última cuestión, se habla también de las partes del cuerpo. Para la práctica de este último aspecto, el manual propone esta actividad en la que los alumnos tienen que descubrir de qué personaje famoso es cada parte del cuerpo que aparece en las imágenes.

Obviamente, si nuestros alumnos nunca han oído hablar de tales personajes, mucho menos podrán aún reconocer las partes del cuerpo, excepto, en el mejor

de los casos, la de Javier Bardem, porque seguramente lo habrán visto en alguna película española en clase.

Si hablamos de las reacciones que puede provocar esta actividad en nuestros alumnos y las alternativas para adaptar el ejercicio a nuestro contexto, veríamos que son muy similares al ejemplo anterior, la diferencia está en que en este caso ya contamos con cierto apoyo visual, pero este no nos sirve para desarrollar la realización de la actividad de manera normal.

Una opción que no hemos comentado antes sería por ejemplo buscar los nombres de los actores en *pinyin* o en chino. Como todos ellos son actores famosos, tal vez los han visto en alguna película pero solo conocen su nombre en chino. De esta manera, también podríamos facilitar la realización de la actividad. Sin embargo, sigue cabiendo la posibilidad de que los alumnos no se sientan motivados frente a esta actividad debido a que los personajes famosos de esta actividad, al igual que en la anterior, ni pertenecen a su realidad más cercana ni amplían sus conocimientos culturales sobre la lengua que están estudiando.

Una vez más, de considerar esta actividad interesante para nuestros alumnos, una opción más laboriosa para el docente pero eficaz para nuestros alumnos sería cambiar los personajes famosos occidentales por otros hispanos (para ampliar sus conocimientos o apelar a los que ya tienen sobre el tema) o bien, proponiendo personajes conocidos para nuestros alumnos.

Ambas alternativas ofrecidas aquí para esta actividad han sido corroboradas por el decano de la facultad de español de la Universidad de Jilin, el profesor 张 (Zhang). Según este reconocido y experimentado profesor, a los estudiantes no les interesa este tipo de contenidos culturales y prefieren, o bien, aprender más sobre aspectos socioculturales hispánicos, o bien, utilizar elementos culturales más cercanos (como personajes famosos chinos, por ejemplo) lo cual, según él, les motivaría mucho más.

Ejemplo 3

Otro ejemplo muy común en casi todos los manuales es el tema de las vacaciones o los viajes. En la mayoría de los manuales de niveles iniciales encontramos alguna actividad en la que se acaba preguntando al alumno cuestiones como: ¿a qué países has viajado?, ¿prefieres unas vacaciones organizadas o viajar por tu cuenta?, ¿qué lugares interesantes visitaste la última vez que tuviste vacaciones?, etc.

A pesar de que este tipo de actividades suelen aparecer en casi todos los manuales, estas no siempre funcionan a la perfección con nuestros alumnos. A diferencia de los alumnos europeos, por ejemplo, nuestros estudiantes cada vez

que tienen vacaciones lo que hacen es “regresar a casa” (回家) para estar con la familia. Además, no siempre es fácil encontrar alumnos que hayan podido viajar fuera de China. En Europa, por ejemplo, las distancias son mucho más cortas y los precios más asequibles para muchos bolsillos. Sin embargo, al vivir en un país tan grande y con un nivel de vida más bajo que el de otros países, el tema de los viajes al extranjero se complica y se opta por el turismo autóctono, que ya da mucho de sí. Por lo tanto, en este caso, nuestros alumnos no van a saber qué contestar a una pregunta como: “¿qué países has visitado?”.

Ello además puede provocar cierta falta de motivación para continuar con la actividad ya que no estaría relacionada con su realidad más cercana o les haría sentir que “pierden la cara” por no poder estar a la altura del estilo de vida reflejado en la actividad.

Por otra parte, también podríamos encontrar el caso totalmente opuesto: el alumno que ha viajado por muchos países. En este caso, el problema que podemos encontrar es que el alumno no va a querer participar demasiado en la actividad debido a la “modestia cultural”. Es posible que este alumno tema sobresalir por encima de sus compañeros y que por ello no pueda hablar con tranquilidad de su experiencia.

En todo caso, pues, vemos que este tipo de actividades son algo “peligrosas” tanto si el alumno ha viajado mucho como si no.

Una alternativa para este tipo de actividades sobre viajes y vacaciones es tratar de transformar el enunciado de manera que se adecue mejor a las circunstancias de nuestros alumnos. Sabemos que la mayoría de nuestros alumnos “vuelven a casa” por vacaciones y que lo más que han hecho alguna vez ha sido viajar con la familia a alguna otra ciudad de China. Sabiendo que esto es lo más común entre las costumbres de nuestros estudiantes, podríamos empezar por aquí para hacerles hablar de sus experiencias y reconducir la actividad de manera que no se pierda el objetivo final de la tarea, pero sobre todo, para que el alumno se sienta cómodo con la actividad propuesta. Algo que puede funcionar muy bien en clase con este tipo de ejercicios es cambiar la pregunta: “¿qué países has visitado?” por “¿Qué lugares de China conoces?”. Con esta segunda pregunta, los alumnos se sienten mucho más cómodos a la hora de hablar (tanto los que solo “regresan a casa” para visitar a la familia, como los que han visitado otras provincias de este gran país) y además acaba siendo una actividad muy interesante incluso para el profesor, ya que puede aprovechar la oportunidad para saber más sobre China. Efectivamente, cuando los alumnos captan el interés del profesor por lo que están diciendo, aún se sienten más motivados para seguir trabajando en el tema, lo cual es muy positivo para todos en todos los sentidos.

Ejemplo 4

6 ¿Estas?

Mira estas gorras. En parejas, decidid para qué compañero de clase os parecen más adecuadas. Elegid también una para el profesor. Después, informad a la clase de vuestras decisiones.



- Esta para Ulrich.
- ¿Esta? No, mejor esta.
- Vale, ¿y para el profe?

7 ¿Tienes ordenador?

Arturo es el típico "consumista". Le gusta mucho comprar y tiene todas estas cosas. ¿Y tú? Señala cuáles de estas cosas no tienes.

ordenador
lavavajillas
cámara de vídeo
DVD

bicicleta
tienda de campaña
moto
patines

microondas
esquí
lavadora
teléfono móvil

¿Necesitas alguna de estas cosas? Coméntalo con tus compañeros.



- Yo no tengo ordenador pero quiero comprarme uno.
- Yo sí tengo ordenador.

44

Estas dos actividades que tenemos aquí: (6) y (7) han sido extraídas del manual *Gente 1*, (nivel A1- A2 del *MCER*). Estos dos ejercicios son dos actividades previas que preparan al alumno para la tarea final de la unidad didáctica que en este caso trata sobre buscar regalos adecuados para diversas personas.

En primer lugar, veamos la actividad (6). En esta actividad, se propone a los alumnos que escojan una gorra para cada compañero, incluso para el profesor. La práctica lingüística que plantea el ejercicio se presenta acorde con lo que los alumnos necesitan practicar antes de llegar a la tarea final; el problema viene dado por "las gorras". Podemos observar que cada una de estas gorras puede tener cierto significado cultural o histórico para un alumno europeo, lo cual le permitiría saber cómo escoger una gorra u otra, pero ¿qué pasa si nuestros alumnos no conocen ese trasfondo, esas ideas que se asocian a cada una de esas gorras?

Por supuesto que alguien podría decir que en realidad no importa que las respuestas sean "correctas" o no, pero la cuestión es que en realidad estamos presentando unos referentes culturales desconocidos para nuestros alumnos y eso podría dificultar realización de esta actividad: mientras que, para otro tipo de alumnado, este ejercicio podría resultar atractivo debido a que conoce las características de estos objetos, para nuestros alumnos puede convertirse nada más que en una simple actividad que "tienen" que hacer porque el profesor así lo ha decidido. Una alternativa para este tipo de actividad sería utilizar otro tipo de objetos diferentes conocidos por todos los alumnos para que puedan asignarlos fácilmente cada uno de ellos a sus compañeros. O bien, si se tienen conocimientos suficientes, se podría pensar en escoger diferentes tipos de gorras conocidas en China o en el mundo asiático en general. Para la función que tiene esta actividad aquí, está claro que una actividad de ampliación para explicar los posibles usos de cada gorra sería totalmente innecesaria.

Por otra parte, tendríamos la actividad (7) que lleva como título: "Tienes ordenador" y trata de un tal "Arturo", que es un chico muy "consumista". En esta actividad se dan una lista de objetos y se pregunta directamente al alumno qué cosas no tiene. Aquí podríamos encontrar dos tipos de reacciones en nuestros alumnos: por un lado, al menos en mi universidad, serían muchos los alumnos a los que les va a faltar de todo, ya que son alumnos de bajo nivel adquisitivo. Por ello, es posible que no se sientan cómodos contestando a esta pregunta y hablando de ello con sus compañeros. Por el contrario, también podríamos encontrar alumnos que tienen todo lo que aparece en la lista de objetos pero que, por modestia, para no sobresalir por encima de los demás (como veíamos antes en el ejemplo de los viajes), tampoco se sentirá cómodo al participar en la actividad.

Para esta actividad en concreto la alternativa consistiría también en modificar la actividad: una propuesta podría ser cambiar los objetos de la lista por cosas más simples u objetos que sepamos seguro que tienen la mayoría de los alumnos. Y si ponemos algunas que no tienen, que sean cosas muy exageradas, incluso divertidas: por ejemplo, un submarino, un camión, un avión, etc. Como es poco probable que algún alumno se encuentre en esta situación, la actividad se convertirá en algo lúdico que permitirá que se disipe fácilmente el temor a "perder al cara" de la propuesta del ejercicio inicial.

Por otra parte, el hecho de poner como ejemplo a un personaje que es muy consumista puede que no resulte demasiado modélico para un estudiante chino. Esta costumbre de presentar alguna historia o ejemplo a modo de "modelo a seguir" es muy común en el manual de enseñanza de español para las clases en la universidad china: el *Español moderno*, que comentaremos brevemente más adelante.

Ejemplo 5

11. VIAJE AL PASADO

A. En grupos de tres, vais a elegir una de estas cuatro épocas de la historia u otra que os parezca interesante. Pensad por qué os gustaría viajar a esa época y preparad vuestros argumentos. Estos son algunos temas que podéis tener en cuenta.

La salud: las enfermedades, la esperanza de vida...

La ecología: el respeto a la naturaleza, la calidad de los alimentos, las amenazas al medio ambiente...

La convivencia: la vida familiar, el contacto con los amigos, los vecinos...

El entretenimiento y la comunicación: la música, la radio, la televisión, los libros...

La tecnología: los medios de transporte...

La política: la democracia, la justicia, la igualdad de oportunidades...

B. Ahora cada grupo presenta sus conclusiones. Los temas toman notas para debatir después. Al final, entre todos debéis decidir cuál de estas épocas es la más interesante.

• A nosotros nos gustaría viajar a los años 20 en París. En aquellos años, París era una ciudad muy interesante.



Esta actividad ha sido extraída del manual *Aula 3* (nivel B1 del *MCER*), de la unidad 3, titulada “Antes y ahora”, cuya tarea final se caracteriza por decidir cuál ha sido la época de la historia más interesante.

A lo largo de esta unidad, se prepara al alumno muy acertadamente para que hable de situaciones en el pasado, así como para que sitúe acciones en el pasado y en el presente, etc. Aparecen actividades con ejemplos de períodos de la historia de España, por ejemplo, que pueden resultar muy interesantes para nuestros estudiantes. Sin embargo, por último, como tarea final, se presenta la actividad que presentamos más arriba. En ella, se propone a los estudiantes que, en grupos de tres, comenten entre ellos cuál sería la época del pasado a la que les gustaría viajar, argumentando sus respuestas con temas como los que se proponen en los ejemplos: la salud, la ecología, la convivencia, el entretenimiento y la comunicación, la tecnología, la política, etc. Y, como apoyo visual, el manual nos ofrece unos dibujos en los que se presentan algunas épocas pasadas en otros países como opciones.

El problema que se plantea con esta actividad es que se supone que, por medio del apoyo visual de las viñetas, se van a despertar en el alumno ciertos conocimientos que la mayoría de los estudiantes occidentales pueden tener previamente sobre esos países y épocas. En cambio, lejos de esto, más bien lo que ocurriría con nuestros alumnos chinos es que se desconcertarían más: tratarían de entender, por ejemplo, por qué en la viñeta sobre España en los años 70 hay tantas flores y colores, o bien, qué significado tiene ese símbolo que llevo el chico del dibujo en el cuello, o bien, sobre el ejemplo de París en los años 20, ¿podrían entender qué tiene de especial la gente y los objetos que aparecen en

el dibujo? Probablemente, no. Y es que es difícil que, de repente, los estudiantes tengan que hablar de los temas mencionados más arriba sobre unas épocas que apenas conocen: por supuesto, muchas de ellas las han estudiado, pero en realidad les son bastante lejanas a su realidad histórica. Asimismo, sería un error ponerse a explicar cada época por separado: se perdería mucho tiempo y el hilo del objetivo real de la tarea.

Es cierto que en el enunciado de la actividad, no solo se dice que se escoja una de estas cuatro épocas mostradas en las viñetas, sino que añade la opción de escoger “otra que les parezca interesante”, eso sí, sin apoyo visual.

La alternativa que le quedaría al docente en este caso para poder llevar a cabo la tarea final de esta unidad didáctica podría ser que cambiara las viñetas por alguna interesante de la historia del mundo asiático en general, o de China en particular, lo que motivaría mucho más al estudiante, además de que le facilitaría mucho más la realización del ejercicio. O bien, que modificara el enunciado del mismo, pero en lugar de decir: “escoge una de estas cuatro épocas”, poner, por ejemplo: “escoge una de las épocas de la historia de tu país”, con lo cual, seguro que tienen mucho más que decir y se sienten más motivados con el tema.

Un país tan rico en historia, ¿cómo desaprovecharlo?

LOS REFERENTES CULTURALES Y EL EXAMEN DELE

Ya que en el ejemplo del apartado anterior hablábamos de las dificultades de los contenidos socioculturales de una actividad con viñetas, pensamos que sería relevante destacar ciertas carencias observadas en las últimas convocatorias del examen DELE.

Al comparecer como tribunal en este evento, he observado que, sobre todo, en el examen oral aparecen en los materiales algunas discordancias culturales que, más que ayudar, desconciertan al candidato. En concreto, nos referimos a la parte de la descripción de la viñeta. Debido a que el material de la prueba oral del examen oficial de DELE es secreto, no nos parece conveniente mostrar ningún ejemplo aquí, aunque sí nos gustaría presentar este problema mediante un ejemplo de preparación de examen, *El Cronómetro* (Nivel intermedio), para dar cuenta de las dificultades con las que se encuentra un candidato de origen chino en una prueba de este tipo.

Ejemplo de viñeta



Como vemos en el ejercicio, los alumnos tienen que describir lo que ocurre en cada viñeta. Normalmente, las primeras escenas no presentan ningún problema para el candidato: se trata de una persona que está en un restaurante y ha pedido algo para comer. El problema llega en la tercera viñeta. Los alumnos de nuestros cursos de preparación de DELE muchas veces han trabajado con la descripción de esta historieta, pero siempre se encuentran con el mismo problema: ¿qué hace el cocinero en la tercera viñeta? Un alumno occidental podría entender fácilmente que el cocinero está buscando en el contenedor de basura, pero parece ser que esto no es tan sencillo para un alumno de origen chino: normalmente, ellos consideran que el cocinero está buscando algo en el refrigerador, pero al llegar a la última viñeta y ver la cara de enfado del cliente, no entienden lo que ocurre, se bloquean y no saben cómo seguir. Y, esto ocurre en el curso de preparación, momento en el cual los alumnos suelen sentirse relajados. Ahora tenemos que imaginar cómo puede llegar a afectar algo así a un candidato en un estado de nerviosismo propio de un examen como el DELE.

En ese momento, está en manos del entrevistador percatarse del obstáculo con el que se ha encontrado el candidato y tratar de guiarlo para que se relaje y continúe con la prueba.

Precisamente, parece ser que, según informaciones del Instituto Cervantes de Madrid, en breve, la prueba de la descripción de la viñeta va a desaparecer.

EL MANUAL ESPAÑOL MODERNO

Por último, como ya anunciábamos en la introducción de este trabajo, nos gustaría llevar a cabo una comparación entre el tratamiento que se da a los contenidos culturales en los manuales comunicativos y el conocido manual de enseñanza de español en China, *Español moderno*.

El *Español moderno* es un libro que suele funcionar como libro de texto oficial en todas las aulas universitarias donde se enseña español en este país. Se trata de una colección de cinco volúmenes escritos por prestigiosos autores chinos muy conocidos en este país: 董燕生 (Dong Yan Sheng) y 刘建 (Liu Jian). Se publicó en el año 2000 y se utiliza en las aulas universitarias³ desde entonces.

El manual del *Español moderno* sigue una metodología en la que se prepondera la presentación explícita de las reglas gramaticales, los ejercicios controlados sobre gramática y vocabulario así como ejercicios de traducción. Presenta ejemplos, lecturas y ejercicios en español, pero los enunciados y las listas de vocabulario aparecen tanto en español como en chino.

Los temas suelen introducirse por medio de un texto que suele presentar algún tema lingüístico o cultural relacionado con la sociedad española o hispanoamericana.

Podríamos preguntarnos por qué el manual del *Español moderno* no perturba el proceso de aprendizaje de los alumnos chinos en China desde el punto de vista cultural, aún introduciendo en cada tema nuevos aspectos culturales hispánicos tan lejanos de la realidad china y frecuentemente desconocidos por los estudiantes. Varias podrían ser las razones:

1. Es un manual escrito por autores chinos de reconocida experiencia y prestigio en China, así que obviamente se puede esperar que estos experimentados profesores ya han tenido en cuenta las características que definen al alumno chino al que va dirigido este libro.
2. No se trata de un manual comunicativo que pretenda que el alumno sea el centro del proceso de aprendizaje: el alumno no es el protagonista de su propio proceso y como la cultura de aprendizaje por la que han pasado nuestros alumnos ha sido siempre de esta manera, no resulta extraño para los alumnos, por lo tanto, en principio, no choca con ninguna de sus costumbres de la tradición educativa de la que proceden.
3. Todo lo expuesto en el manual del *Español moderno* se hace con el fin de ampliar los conocimientos de los estudiantes, es decir, que si aparece algún referente cultural relacionado con el mundo hispánico, este no se presenta como un apoyo a una actividad, sino que el hecho de conocer más sobre ese tema es muchas veces la actividad en sí, o bien, parte es una parte del objetivo principal del ejercicio, así que desde este punto de vista, los alumnos tampoco se sienten afectados en ningún modo.

³ A veces, también se utiliza en secundaria, pero no todos los volúmenes como sucede en la universidad.

Por último, cabría mencionar otro aspecto interesante de este libro de texto que se relaciona directamente con algunos supuestos culturales chinos. En este caso nos referimos al hecho de conocer ciertos sucesos o temas para sentirlos como un modelo a seguir. Puig (2008) en su memoria de master destacó la importancia de tratar un tema como el de la unidad 4, del volumen 3 del *Español moderno*, que versa sobre la resistencia numantina frente a los romanos. Es curioso: muchas personas en España ni siquiera han oído hablar de Numancia, en cambio, todos los alumnos de español en China conocen este hecho. ¿Por qué presentarían este hecho los autores? Según Puig, sería debido a lo siguiente:

La historia de China, al igual que la de España, está llena de héroes legendarios con los que los chinos se identifican. La decisión de un pueblo o de una ciudad de resistir al enemigo a toda costa causa en las generaciones posteriores profunda admiración y horror. La mezcla de estos dos sentimientos deja una profunda huella que a menudo se refleja en la literatura histórica universal de un país. Es fácil pues encontrar en un tema así un punto de encuentro en el que el alumno se siente identificado y motivado por unos acontecimientos que ya conoce y siente como propios. (2008: 12)

Por consiguiente, después de ver todo esto, podemos afirmar que el manual del *Español moderno* está pensado para alumnos chinos de modo que no solo se corresponda con un punto de vista metodológico tradicional en la cultura educativa de China, sino que también está pensado para que el alumno se pueda sentir identificado (y motivado) desde un punto de vista cultural.

En resumen, culturalmente hablando, este manual de uso universitario presenta unos referentes culturales que aunque alejados de la realidad de los alumnos, no afectan negativamente al proceso de aprendizaje que llevan a cabo nuestros estudiantes chinos, más bien, al contrario.

CONCLUSIONES

Como conclusión, son varias las ideas por comentar: por un lado, la gran necesidad que tenemos de crear nuevos materiales comunicativos que estén adaptados a las circunstancias y perfiles de los alumnos chinos, desde un punto de vista cultural. Sin embargo, mientras esto no sea así, es importante que el docente extranjero que se encuentre en China tenga en cuenta todos estos detalles y ejemplos que se han estudiado en este trabajo con el fin de que sus clases mejoren día a día y se adapten cada vez más a las necesidades e intereses de los alumnos chinos.

En lo que a los profesores chinos jóvenes se refiere, este estudio puede resultar beneficioso en el sentido de que, si bien ellos ya conocen las características socioculturales de sus alumnos, puede que no dominen demasiado el uso de

manuales comunicativos. Por ello, esperamos que este breve análisis llevado a cabo en este trabajo les sea útil para entender mejor el enfoque comunicativo y para preparar sus clases.

Por otra parte, llamar la atención sobre el hecho de que, a pesar de que en este artículo, nos hemos referido principalmente a las actividades de manuales de ELE de reconocido prestigio en Europa, también es importante tener en cuenta estas cuestiones planteadas en el momento de preparar una clase o una unidad didáctica propia. Para bien o para mal, los estudiantes chinos respetan tanto a sus profesores que no siempre es fácil saber cuando algo les interesa o no, les gusta o no, etc. Por lo tanto, está claro que nosotros los docentes vamos a tener que esforzarnos un poquito para saber algo más sobre ellos para tratar de ofrecer una enseñanza de calidad acorde con los intereses de nuestros estudiantes.

AGRADECIMIENTOS

Aparte de la bibliografía consultada y la experiencia adquirida como docente en China, han sido muchas las personas que me han ayudado a redactar este trabajo. A todas ellas, mil gracias desde aquí.

En primer lugar, quisiera agradecer al profesor 张 (Zhang), decano de la Facultad de Español de la Universidad de Jilin, su preciada ayuda al darme su opinión sobre las cuestiones planteadas en este trabajo.

A mis compañeros profesores jóvenes chinos, en especial, a la subdecana de la Facultad de Español de la Universidad de Jilin, la profesora María, y a la profesora Elena por su ayuda y por contestar a todas mis preguntas con tanta paciencia.

Al Dr. Alberto Sánchez Griñán por su ayuda, sus siempre buenos y útiles consejos, su comprensión y su paciencia.

Por último, me gustaría agradecer a mi marido, 汪泉, que haya aguantado durante tantos días mis preguntas y dudas sobre la forma de pensar de un estudiante chino.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. 2002. (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.
- Estaire S. 2004. "La programación de unidades didácticas a través de tareas", *redELE (Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera)*. [En línea] Número 1, junio 2004. Documento disponible en:
<http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml>
[Consulta: 15 de abril de 2009].
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón T. 1999. (1996). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía.
- Lu Jinsheng. 2008. "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas de español en el contexto chino", *México y la Cuenca del pacífico*. [En línea]. Volumen 11, número 32 (mayo- agosto de 2008). pp. 43- 54. Documento disponible en:
www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/pacifico/revista32/01%20Introduccion.pdf
- Martín Peris E. 2004. "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *redELE (Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera)*. [En línea]. Número 0, Marzo 2004. Documento disponible en:
<http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml>
- Nunan D. 1996. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Paricio Tato, M. S. 2005. "La dimensión cultural en los libros de textos de lenguas extranjeras: pautas para su análisis". *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*. Número 15. Otoño 2005. [En línea].
<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>
- Puig, M. 2008. *Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino*. Memoria de Master: Universidad Rovira i Virgili.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sánchez Griñán, A. 2009. "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", *marcoELE*, núm.. 8:

<http://marcoele.com/reconciliacion-metodologica-e-intercultural-posibilidades-de-la-ensenanza-comunicativa-de-lenguas-en-china/>

Sánchez Griñán, A. 2008. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis Doctorales en Red:

http://www.tesisenred.net/TDR-0731108-134322/index_cs.html

Sánchez Griñán, A. 2006. "Dificultades del enfoque comunicativo en China". I Congreso Virtual E/LE (editorial Ediele):

http://congresoede.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48

Williams M. y Burden R. L. 2008. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Edinumen.

MANUALES DE ENSEÑANZA DE ELE

董燕生 (Dong Yan Sheng) y 刘建 (Liu Jian). 2000. *Español moderno 3*. Beijing: 外语教学与研究出版社 Foreign Language Teaching and Research Press.

Borobio, V. y Palencia, R. 2003. *Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros. Nivel Inicial*. Madrid: Ediciones SM.

Borobio, V. y Palencia, R. 2003. *Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros. Nivel Intermedio*. Madrid: Ediciones SM.

Corpas, J.; García, E. y Garmendia, A. 2003. *Aula 1*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J.; García, E. y Garmendia, A. 2003. *Aula 2*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J.; García, E. y Garmendia, A. 2003. *Aula 3*. Barcelona: Difusión.

García, T.; Montaner, P.; Prymak, S.; Sánchez, N. y Tarrés, I. *El cronómetro. Manual de preparación del DELE. Nivel Intermedio*. Madrid: Edinumen.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 1. Curso de español para extranjeros. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.

González, V.; Montmany, B.; López, E.; Arbonés, C. y Llobera, M. 2005. *Así me gusta 1*. Madrid: En CLAVE-ELE.

González, V.; Montmany, B.; López, E.; Arbonés, C. y Llobera, M. 2005. *Así me gusta 2*. Madrid: En CLAVE-ELE.