

DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

YANG MING

Tesina. Facultad de Filología Occidental, Universidad de Estudios
Internacionales de Shanghai (SISU).

Director: Huang Jinyan.

Año: 2004.

RESUMEN

El presente trabajo es un mirar hacia atrás coleccionando unas técnicas o métodos que se han utilizado en SISU, en nuestra propia Facultad. Hay varias razones por las cuales he elegido este tema. Primero, una mirada retrospectiva nos ayudará a ser más conscientes de adónde hemos llegado, cómo hemos llegado y los aciertos y lecciones que se han logrado al seguir el camino. Segundo, un estudio de los métodos es importante para la enseñanza del idioma, porque, como ha escrito Aquilino Sánchez Pérez en su libro *Historia de la enseñanza del español*, “la historia de la enseñanza de cualquier lengua cobra pleno significado sólo si se hace teniendo en cuenta el factor método, elemento éste que no puede desconectarse de la enseñanza”.

En general, este trabajo se divide en tres partes: conceptos básicos que abarcan unas ideas frecuentemente mencionadas desde un punto de vista de la lingüística aplicada; un segundo capítulo donde se lleva a cabo una breve retrospectiva de la historia de la especialidad de la filología hispánica en China, y una tercera parte que se concentrará de forma detallada en los métodos y técnicas empleados.

ÍNDICE

Introducción	3
1. Conceptos básicos	6
1.1. ¿Qué es la lingüística aplicada?	6
1.2. Metodología	7
1.2.1. ¿Qué es la metodología?	7
1.2.2. Currículo, método, enfoque y técnica	8
1.3. Influencia de distintas escuelas lingüísticas sobre la metodología.....	10
1.3.1. Lingüística tradicional y el método de gramática y traducción	10
1.3.2. Estructuralismo y el método audio-oral y el audio-visual	12
1.3.3. Gramática generativa-transformacional y el método cognitivo	13
1.3.4. Sociolingüística y el método comunicativo.....	14
1.3.5. Método directo	16
2. Historia de la enseñanza del español en China.....	18
2.1. Desarrollo de la enseñanza de LE en China después de 1949	18
2.2. Breve presentación de la enseñanza del español como LE en el mundo y su estudio en China después de 1949.....	21
2.3. La historia de la enseñanza del español en S.I.S.U.....	25
3. Característica de la metodología utilizada en la enseñanza del español en China	28
3.1. Alumno versus Profesor	28
3.1.1. “Todo sobre nuestros alumnos”	28
3.1.2. Papel del profesor	32
3.2. Materiales didácticos	37
3.2.1. Presentación de varios manuales para la comparación	37
3.2.2. Comparación entre 7 libros didácticos por 4 áreas de trabajo: fonética, vocabulario, gramática, contenidos socioculturales.....	39
3.3. Lo que hacemos en el aula	53
3.3.1. “Explicar con esmero, ejercitar con frecuencia”	54
3.3.2. “Escuchar y hablar llevan la delantera, leer y redactar los siguen” ...	55
3.3.3. “Sustituir el trabajo por el descanso”	56
3.3.4. Trabajar en grupo	57
3.3.5. Lluvia de ideas	57
3.3.6. Explicar en chino, español e inglés.....	58
3.3.7. Enseñar con multimedia	60
Conclusión	64
Bibliografía.....	66

INTRODUCCIÓN

El español, lengua hablada por más de trescientos cincuenta millones de personas, es el sistema de comunicación, por excelencia, de España, de dieciocho repúblicas americanas (México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Panamá, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay), y de un país asociado a EE.UU. (Puerto Rico). Y no es de extrañar que un turista pueda quedar sorprendido al encontrarse con el uso abundante del español en uno de los más importantes aeropuertos estadounidenses como el de Miami debido a las numerosas comunidades hispánicas en este país. También hay que recordar que el español se habla por una minoría en el Estado de Filipinas así como en la República de Guinea Ecuatorial, aparte de los dos enclaves africanos de España. Cada día los países hispanohablantes gozan de un protagonismo más relevante en el ámbito internacional, tanto en la esfera política como en la económica. El español es uno de los seis idiomas oficiales de trabajo en las organizaciones de las Naciones Unidas como, por ejemplo en UNESCO (la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial, Organización Internacional de Energía Atómica, Organización Mundial de la Salud. También es la lengua oficial de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, Instituto Internacional de la Prensa, Consejo de Europa de la Unión Europea, etc. Y la firma de diversos acuerdos, tratados y convenios tanto gubernamentales como no oficiales como MERCOSUR, Mercado Común Centroamericano, Tratado de Libre Comercio entre Canadá, Estados Unidos y México, APEC, entre otros, nada menos aumenta el peso de dicho idioma en América y el área del Pacífico. Su presencia internacional sigue extendiéndose.

Como alumno con carrera de filología hispánica y futuro hispanista que quiere ser profesor, creo, naturalmente, que es necesaria una reflexión sobre la enseñanza de una lengua de importancia internacional, como el español. La gramática de la lengua castellana que Nebrija¹ escribió exclusivamente para extranjeros y publicó en 1492 supone el primer intento de formalización de la lengua española. De manera que podemos decir que la enseñanza del español como lengua extranjera ya tiene una historia de más de 500 años. Pero la enseñanza del español se desarrolla íntegramente dentro de lo que podría denominarse “enseñanza de lenguas en Europa”. La obra de Nebrija logra que el español entre en el club de las lenguas de prestigio al poseer

¹ Nebrija (Antonio Martínez de Cala, llamado Elio Antonio de), humanista español (Lebrija 1441-Alcalá de Henares 1522). Escribió *Gramática de la lengua castellana* (1492), la primera sobre una lengua vulgar, y *Reglas de la ortografía castellana* (1517). Colaboró además en la redacción de la *Biblia políglota* y trató en sus obras cuestiones jurídicas, cosmológicas, arqueológicas e históricas (VVAA, *El pequeño Larousse ilustrado* 2002, p. 1545).

una gramática, como ya la tenían el latín y el griego. Y aprender el español a través de su gramática empieza de esta manera su camino. Pero también hace falta señalar que el comercio y el intercambio mercantil favorecen e impulsan mucho los estudios de lenguas extranjeras. De estos movimientos procede el método más normalmente utilizado fuera del ámbito escolar o académico —el aprendizaje de una lengua a través de textos usuales o a través de la conversación con los hablantes de esa lengua. Y podemos decir que desde el principio de la historia de la enseñanza-aprendizaje del español como LE ya coexisten las dos grandes tradiciones metodológicas —*gramatical y conversacional*.

Aunque la famosa *ruta de la seda en el Pacífico* hace posibles los primeros contactos entre China y el mundo hispánico, la historia de la enseñanza del español como LE no cuenta con la participación de nuestro país hasta el siglo XX. Pero todavía no podemos decir que el español como una de las lenguas más usadas del mundo cobre su debido puesto en el sistema educativo en China hasta el establecimiento del primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing en el año 1952, momento después del cual una buena dosis de esfuerzo se ha venido dedicando en este sector. Y exactamente gracias al afán de varias generaciones de hispanistas chinos, nos hallamos introducidos ya en el nuevo milenio con cada día más alumnos de español y mejor calidad de la enseñanza de dicho idioma.

Como tesis de postgrado, todavía no hay una que resuma las experiencias de la enseñanza del español en nuestra universidad. Claro, yo no intento ni soy capaz de resumir toda la historia didáctica del español en China desde 1952. El presente trabajo es un mirar hacia atrás coleccionando unas técnicas o métodos que se han utilizado en S.I.S.U. (Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai), en nuestra propia Facultad. Hay varias razones por las cuales he elegido este tema. Primero, echar un vistazo retrospectivo nos ayudará a ser más conscientes de a dónde hemos llegado, cómo hemos llegado y los aciertos y lecciones que se han logrado al seguir el camino. Segundo, un estudio de los métodos es importante para la enseñanza del idioma, porque, como ha escrito Aquilino Sánchez Pérez en su libro *Historia de la enseñanza del español*, “la historia de la enseñanza de cualquier lengua cobra pleno significado sólo si se hace teniendo en cuenta el factor *método*, elemento éste que no puede desconectarse de la enseñanza” (1992:4). El trabajo emprendido en las siguientes páginas admiraría los diferentes métodos y el tono del presente sería descriptivo en vez de ser crítico. Porque no existe un solo método que pueda solucionar todos los problemas. Además, se comprueba con frecuencia que lo que se presenta como radicalmente “nuevo” no es sino la reformulación de métodos “viejos” o probablemente se lanza un “nuevo” método sobre la base de las lecciones que se han extraído del antiguo.

En general, este trabajo se divide en tres partes: la primera, dedicada a conceptos básicos que abarcan unas ideas frecuentemente mencionadas desde el punto de vista

de la lingüística aplicada; en el segundo capítulo se expone una breve retrospectiva de la historia de nuestra propia Facultad, es decir, el Departamento de Español de S.I.S.U.; la tercera parte se concentrará en los métodos y técnicas de la enseñanza de LE de forma detallada.

Finalmente, como alumno que aborda este tema, es imprescindible la ayuda de muchos profesores de mi Facultad como los catedráticos Zhang Xuhua y Lu Jingsheng. Las sugerencias y los materiales otorgados son bien provechosos. Durante mi elaboración de esta tesis, las charlas con el fundador de nuestra Facultad, el Profesor Zhang Xuhua y con mi tutor, el Profesor Huang Jinyan, han hecho posible que yo salve la distancia de la historia conociendo la experiencia de la enseñanza de la Facultad que ellos habían llevado en los años antes de mi nacimiento. Además, hay que agradecer a mi tutor por su paciente lectura y revisión del trabajo. En el presente no me he propuesto ofrecer una descripción exhaustiva de la enseñanza del español en nuestro país ni en nuestra propia facultad. Mi intención y propósito han sido en todo momento hacer una reflexión de la enseñanza del español y hacer del presente un trabajo ventajoso para mi práctica de enseñanza y mucho mejor, si es posible, para la de otros como mis colegas e interesados.

1. CONCEPTOS BÁSICOS

1.1. ¿Qué es la lingüística aplicada?

Como he mencionado en la introducción, el presente trabajo trata de una discusión de los métodos aplicados en la enseñanza del español. Y la enseñanza de idiomas, sobre todo de las lenguas extranjeras modernas, es uno de los campos principales en los que los resultados de la investigación lingüística hallan aplicación práctica. Al referirnos a la aplicación práctica de investigaciones lingüísticas, no podemos dejar de mencionar una ciencia originada de la tendencia a intentar sacar provecho de los resultados de la lingüística en la actividad práctica —la llamada *lingüística aplicada* (*applied linguistic*, en inglés). La doctora en Lingüística y profesora titular de Filología Española en la Universidad Complutense de Madrid, Isabel Santos Gargallo, en uno de sus varios trabajos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, ha dado una definición al respecto:

La Lingüística Aplicada es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinaria y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística (Santos Gargallo, 1999:10).

Desde esta definición podemos analizar unas características de la Lingüística Aplicada. Primero, tiene el carácter científico igual que otras disciplinas científicas. Porque la propia lingüística es una ciencia de esta actividad comunicativa distintivamente humana que llamamos lenguaje y ha obtenido su posición dentro de un conjunto de ciencias que estudian problemas de comunicación y de relaciones humanas. Segundo, hay que darse cuenta de que es un mediador entre el campo de la actividad teórica y práctica. Ya que como lo que refleja el nombre de esta disciplina científica —Lingüística Aplicada, la gente aplica los conocimientos lingüísticos ya logrados para resolver problemas reales. La distinción entre lingüística teórica y lingüística aplicada viene marcada por la misma distinción entre ciencia pura y ciencia aplicada, es decir, entre la búsqueda y descubrimiento del conocimiento y la resolución de problemas reales. Y queda en claro, por lo tanto, que la Lingüística Aplicada se nutre del conocimiento que ofrece la investigación lingüística. Después, la Lingüística Aplicada es interdisciplinaria. O sea, tiene un carácter multifacético y hace imprescindible la ayuda de las aportaciones de otras disciplinas científicas. Al final, también hace falta prestar atención a que es una actividad orientada a la resolución de problemas que plantea el uso del lenguaje. Y al referirse a estos problemas del lenguaje, a uno se le ocurren naturalmente tanto la enseñanza de la lengua materna y de otras lenguas como la traducción y la interpretación.

Podemos tener una idea más clara, al referirnos al libro *Lingüística Aplicada* elaborado por Francisco Marcos Marín y Jesús Sánchez Lobato (1991), sobre qué abraza dicha disciplina. En primer lugar, “no cabe duda alguna de que una de las derivaciones de más tradición en el ámbito de la Lingüística Aplicada se ha producido en el campo de la enseñanza de lenguas segundas, [...]” (pp. 17-18). Por lo tanto, cuando mencionamos Lingüística Aplicada, nos referimos generalmente a la enseñanza de idiomas, especialmente a la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera. Pero en sentido lato, los campos de estudio en la Lingüística Aplicada abarcan, como lo que se señala en el índice de dicho libro, Lingüística Informática, recuperación de información lingüística y tratamiento crítico de textos, la traducción por ordenador, la Lexicografía, la terminología y normalización y planificación de las lenguas, etc. En realidad, en la primera fundamentación teórica de la disciplina, *Introducing Applied Linguistics*, en castellano, se traduce como *Introducción a la Lingüística Aplicada*, obra escrita por S. Pit. Corder², el contenido está bien centrado en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyo índice se divide en tres partes: lengua y el aprendizaje de lengua, lingüística y la enseñanza de lengua, métodos de la Lingüística Aplicada.

En el presente trabajo, también nos concentraremos en su sentido estricto, es decir, la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras cuya preocupación principal es la metodología aplicada en la enseñanza del español como lengua extranjera en nuestro país.

1.2. Metodología

1.2.1. ¿Qué es la metodología?

Antes que nada, hay que tener en cuenta que en cualquier proceso de enseñanza hay dos componentes que son íntimamente relacionados —*el qué* hacer y *el cómo* hacer. *El qué* constituye los contenidos fundamentales de una determinada asignatura en relación con un determinado estudio del aprendizaje. Mientras, *el cómo* significa los procedimientos más adecuados y eficientes para garantizar el aprendizaje de unos determinados contenidos. Aquí, *el cómo* que garantiza el uso y dominio de una

² S. P. Corder es catedrático de la Universidad de Edimburgo, experto en la Lingüística Aplicada. Era presidente de la Asociación de Enseñanza de Lenguas de Gran Bretaña en el año 1978. Ha publicado varias obras sobre Lingüística Aplicada, entre las cuales destaca *Introducing Applied Linguistics (Introducción a la Lingüística Aplicada)*. –*Palabras del traductor* en la versión china del mismo libro, Shanghai Foreign Language Education Press, 1982

lengua, especialmente, una lengua extranjera que es distinta a la materna, lo denominamos, dentro del marco de la Lingüística Aplicada, metodología. Y la misma palabra *metodología* ya indica que es un estudio de métodos. F. M. Marín y J. S. Lobato en su obra de *Lingüística Aplicada*, han señalado la diferencia entre una teoría lingüística y la metodología: “*Es necesario distinguir entre la teoría lingüística, que estudia las propiedades generales de las lenguas naturales y determina la forma de la gramática susceptible de dar cuenta de estas propiedades, y la metodología, que proporcionar un conjunto de procedimientos de análisis encaminados a determinar las reglas de una lengua*” (p. 49).

En otras palabras, es un estudio de la manera específica de hacer en el aula —qué procedimientos vamos a emplear y qué materiales didácticos vamos a utilizar. ¿Qué orientación metodológica debo adoptar? Se trata de una pregunta que surge delante de cualquier profesor frente de un grupo de alumnos. Pero en realidad no existe una orientación metodológica que pueda solucionar por sí misma todos los problemas que se van a encontrar durante el proceso de enseñanza de la lengua extranjera. Por lo tanto, muchos profesores, y futuros profesores en formación, optan por las orientaciones metodológicas que han tenido en la enseñanza de la lengua extranjera mayor repercusión —método directo, método comunicativo, enfoque por tareas, etc. De esta manera, el profesor podrá elegir la técnica o el método o el enfoque que considere más adecuado en cada situación docente específica en que se encuentre. Hasta aquí, antes de seguir adelante, es necesario dejar claros algunos términos que con frecuencia manejamos cuando hablamos de metodología en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.

1.2.2. Currículo, método, enfoque y técnica

En primer lugar, vamos a hablar de *método*. Hoy día, no cabe duda alguna de que el inglés es la lengua más utilizada para la comunicación entre dos interlocutores cuyas lenguas maternas son diferentes entre sí y uno o ambos lo utilizan como lengua extranjera. O sea, es una *lingua franca*. Por lo tanto, es el idioma más aprendido y en consecuencia, muchos libros de lingüística se escriben en inglés. Y, naturalmente muchos términos proceden de su versión inglesa. “*Método*, que viene de la palabra inglesa *method*, es el término que en la tradición anglosajona se emplea para hacer referencia al conjunto de principios teórico-prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje” (Santos Gargallo, 1999:48). De esta manera, como modo ordenado y sistemático de proceder para llegar a un fin determinado, método se refiere a la manera concreta de hacer las cosas en el aula de aprendizaje de lengua extranjera, aquí, por supuesto, el aula de español.

“El término *enfoque* se refiere al conjunto de las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y las distintas aproximaciones al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera” (*Ibíd.*:49). Sin embargo, al mencionar *enfoque*, también hacemos referencia al método o al componente teórico del método. Por ejemplo, el método comunicativo es referido también como enfoque comunicativo. Sólo hay un matiz: al referirse a *enfoque*, se quiere hacer constar la aportación de diversas teorías.

“Con el término *técnica* nos referimos a cualquier procedimiento o actividad que proponemos en el aula para desarrollar unos contenidos precisos y así lograr los objetivos concretos que nos hayamos fijado” (*Ibíd.*). En otras palabras, las técnicas son las formas concretas que expresan o exteriorizan los principios teóricos. Es decir, las técnicas hacen que el método sea operativo; el método se expresa a través de las técnicas.

Por último, introduzcamos el concepto de *currículo*. “Es el término de designación más amplia, ya que hace referencia a un marco general de decisión y de actuación en la enseñanza” (*Ibíd.*:49). Podemos ver el índice del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, el cual está compuesto por una selección de contenidos por niveles, metodología, práctica e integración de las destrezas lingüísticas, procedimientos y recursos didácticos, la interacción en el aula, evaluación, etc. Un *currículo* puede comprender el conjunto de informaciones y de orientaciones que preside la actividad en el ámbito académico en la enseñanza del español como lengua extranjera. En otras palabras el currículo es como una batuta que orquesta toda la actividad de la enseñanza lingüística.

En el presente trabajo acerca de la metodología, se emplearán los tres primeros términos con más frecuencia. Al hablar de la metodología también es necesario hacer claras las distintas escuelas metodológicas del siglo pasado y la influencia de la lingüística teórica sobre esta rama disciplinaria de la lingüística aplicada.

1.3. Influencia de distintas escuelas lingüísticas sobre la metodología

La metodología constituye una rama disciplinar de la Lingüística Aplicada en la que las teorías y resultados de investigaciones de la lingüística son aplicados en el sector de la enseñanza de lengua extranjera. Desde la lingüística tradicional hasta la moderna, cada escuela lingüística tiene sus propios principios e ideas acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras. Gracias a distintas escuelas lingüísticas, se forman también diferentes escuelas metodológicas correspondientes. Un análisis sobre la influencia de distintas escuelas de la lingüística sobre la metodología nos ayudará a entender mejor la metodología y su desarrollo.

1.3.1. Lingüística tradicional y el método de gramática y traducción

En el uso técnico moderno, el término *lingüística* se aplica al estudio científico del lenguaje humano. Asimismo, un *lingüista* es una persona que está dedicada a esta disciplina científica, si bien el uso cotidiano de la palabra es –sobre todo en inglés, *linguist*, que se explica como “*a person skilled in foreign languages*”³ –para designar a alguien dotado de excepcional talento para aprender lenguas extranjeras.

La lingüística tiene una historia muy larga. Hoy día, al hablar de lingüística tradicional, nos referimos a dos partes. Una se refiere a los estudios antes del siglo XIX que intentan establecer reglas prácticas sobre el uso correcto del lenguaje y describir las leyes generales que gobiernan el pensamiento humano, en otras palabras, le dedica más esfuerzo al estudio de la gramática. En realidad, en los países de civilización antigua, estos estudios pueden remontarse a tiempos antes de Cristo. Por ejemplo, en nuestro país, en los siglos III y II a. J.C., el conocido filósofo del periodo de los Estados Combatientes (475-221 a. de J.C.), Xun Kuang⁴ planteó la idea de que entre las cosas concretas y sus nombres no existía un vínculo inexorable. Más tarde, apareció el primer diccionario chino, que contenía glosas de textos antiguos, nombres, etc. –*Er Ya*⁵. En la antigua lingüística china, ya se dividían los estudios lingüísticos, según el objeto estudiado, en tres sectores –*Xungu Xue*⁶ (interpretación crítica de textos antiguos como palabras o frases), *Wenzi Xue* (estudio de los caracteres), *Yinyun Xue* (estudio de pronunciación, tono, rima, etc.), que estudiaban correspondientemente el sentido, la forma y el sonido de la lengua china. Los tres en conjunto se llamaban *Xiao Xue* (*Estudios Pequeños*). En Grecia, por ejemplo, Platón estableció la distinción básica entre lo que llamamos “nombre” y “verbo”. Lo que pasa es que los antiguos gramáticos tanto griegos como romanos eran filósofos y clasificaban los elementos del lenguaje de acuerdo con distinciones lógicas, y no según criterios puramente lingüísticos. Y el mismo Platón incluyó los adjetivos en los verbos, clasificación que sería cambiada por los gramáticos griegos posteriores. Luego vienen las obras clásicas. Dionysios⁷ escribió la primera gramática griega

³ *The New Oxford Dictionary of English*, 1998, p. 1073

⁴ Wang Dechun, *Introducción a la Lingüística*, p. 48. “早在公元前二至三世纪,我国战国时代哲学家荀况就提出名称同其所代表的事物没有必然联系的观点,他在《正名篇》中说:‘名无固宜,约之以命。约定俗成谓之宜,异于约者谓之不宜。’”

⁵ *Ibidem*. p. 48. “稍晚,我国第一部语义词典《尔雅》问世。”

⁶ *Ibidem*. p. 49. “根据研究的对象,可分为训诂学、文字学、音韵学三个学科,统称为‘小学’。”

⁷ Dionysios Thrax murió en 90 a. J.C.; perteneció a la escuela alejandrina y escribió la primera gramática griega sistemática (Malberg: *Los nuevos caminos de la lingüística*, p. 5).

sistemática. Varrón⁸ escribió *Sobre el latín*. Durante la Edad Media, el estudio del lenguaje se concentró por entero en el latín. Llegado el Renacimiento, también hubo interés por el griego, junto con el latín, los llamados idiomas clásicos. Pero la actitud seguía siendo la misma: se pensaba que existía una gramática universal completamente independiente de los diferentes sistemas estructurales hallados en distintos lenguajes. Por lo tanto, una buena dosis de esfuerzo de estos estudios se centra en la gramática.

La otra parte se refiere a la Lingüística Histórica y Comparada, que se desarrolló durante la primera mitad del siglo XIX. Dicha lingüística logró su prosperidad de desarrollo gracias a un buen conocimiento del sánscrito, el antiguo lenguaje de la India. Es exactamente el contacto con el sánscrito el que provocó una revolución en las teorías lingüísticas. Las relaciones internas entre los varios grupos romances, y su desarrollo a partir del latín eran visibles desde hacía mucho. Pero a través de la introducción del sánscrito se obtuvo el material de comparación para dar un firme fundamento objetivo de la teoría del origen común y la relación mutua entre los lenguajes indoeuropeos. El primer gran exponente del método comparativo fue el danés Rasmus Rask⁹. Según él, la comparación de las gramáticas tenía un gran valor para el estudio de las familias lingüísticas, así como los léxicos básicos. Su estudio del origen del antiguo noruego (islandés) se considera una gramática comparada indoeuropea, que sentó la base sobre el estudio de la fonética y la morfología. Antes, Franz Bopp¹⁰ había publicado una comparación de los principales grupos lingüísticos indoeuropeos, el sánscrito incluido. Y Jakob Grimm¹¹ puede ser considerado el verdadero fundador del método histórico con la publicación de su *Deutsche Grammatik (Gramática del alemán)*. La lingüística histórica y comparada hace posible que los estudios tradicionales del lenguaje se liberen de la dependencia de las obras históricas y del mismo estudio de la historia. Y se establecen los estudios del lenguaje sobre la base de su desarrollo histórico y se incluye el estudio de la lengua hablada. Pero de todos modos, podemos ver que la lingüística tradicional intenta establecer unas normas de la lengua y sintetizar los valores de la lengua.

Si la gramática es el logro más destacable que una lengua puede alcanzar, si la

⁸ Varrón, escritor latino (Reate, act. Rieti, 116 a. J.C.- 27 a. J.C.). Lugarteniente de Pompeyo durante la guerra civil, se reconcilió con César, quien le encargó organizar la primera biblioteca pública de Roma. De su obra enciclopédica sólo se conservan tres libros de un tratado de economía rural, una parte de un tratado de filología y fragmentos de obras históricas (VVAA, *El pequeño Larousse ilustrado*, 2002, p. 1749).

⁹ Rask, lingüista danés (Brøndekilde, cerca de Odense, 1787 – Copenhague 1832). Uno de los fundadores de la gramática comparada, estableció el parentesco de numerosas lenguas indoeuropeas (VVAA, *El pequeño Larousse ilustrado*, 2002, p.1621).

¹⁰ Franz Bopp, lingüista alemán (Maguncia 1791 – Berlín 1867). Su Gramática comparada de las lenguas indoeuropeas (6 vols., 1833-1852) es el origen de la lingüística comparada (VVAA, *El pequeño Larousse ilustrado*, 2002, p. 1170).

¹¹ Jacob Grimm, lingüista y escritor alemán (Hanau 1785 – Berlín 1863), fundador de la filología alemana. Reunió, junto con su hermano Wilhelm, numerosos cuentos populares germánicos (Cuentos infantiles y del hogar, 1812) (VVAA, *El pequeño Larousse ilustrado*, 2002, p. 1363).

gramática sintetiza los valores de una lengua, es lógico concluir que adquirir la gramática de un idioma significa prácticamente adquirir ese idioma. Sobre la base de la lingüística histórica y comparada, se da forma, respecto a la enseñanza de lengua extranjera, al método tradicional de gramática y traducción. La gramática es el eje fundamental en torno al cual giran todas las actividades de la enseñanza. El profesor explica las reglas de la gramática utilizando el método deductivo. Es decir, el profesor explica la gramática en la lengua materna de los estudiantes primero. Y los estudiantes practican el idioma extranjero sobre la base del aprendizaje memorístico de reglas gramaticales y listas de palabras. Y naturalmente, la actividad más importante que se lleva a efecto durante la clase es la traducción tanto directa como inversa. Asimismo, se presta mucha atención a la comparación entre los dos idiomas, es decir, la lengua materna y la lengua extranjera aprendida.

1.3.2. Estructuralismo y el método audio-oral y el audio-visual

A finales del siglo XIX, un comparatista suizo, Ferdinand de Saussure¹², publicó *Mémoire sur le système primitif des voyelles indo-européennes* (Tesina sobre el sistema primitivo de las vocales indoeuropeas). Pero durante los años de enseñanza e investigación, se dio cuenta de que también era importante la descripción del estado lingüístico real –análisis descriptivo y sincrónico. Su considerable influencia sobre la lingüística moderna no se debió a sus obras publicadas sino a sus conferencias de lingüística general. Estas conferencias no se publicaron hasta después de su muerte. Apenas dejó manuscritos o notas para sus conferencias. Gracias a la colección y elaboración de dichas conferencias por sus discípulos, la obra titulada *Cours de linguistique générale* (Curso de lingüística general) se publicó en el año 1916. Las ideas de dicha obra se han convertido en la teoría básica del estructuralismo.

Saussure lanza seis ideas principales en sus conferencias. Primero, distingue *la langue* (lengua) del *la parole* (habla). Segundo, el lenguaje es un sistema de signos. De allí viene *el signo lingüístico*, que para el mismo lingüista, es la asociación de un concepto y una imagen auditiva. Tercero, el mecanismo entero del lenguaje depende de relaciones, que según él, son *rappports syntagmatiques* y *rappports associatifs*. Hasta hoy ya tenemos los términos más fijados como *sintagma* y *paradigma*. Cuarto, un sistema lingüístico es una serie de diferencias de sonido combinada con una serie de diferencias de ideas. Quinto, Saussure divide la lingüística en interna y externa. Por último, establece la distinción entre lingüística diacrónica y sincrónica.

Pero en sentido estricto, no podemos hablar de una única orientación en el estructu-

¹² Saussure (Ferdinand de), lingüista suizo (Ginebra 1857 – Vufflens, Vand, 1913), cuyo Curso de lingüística general (1916) fue el punto de partida del estructuralismo (VVAA, *El pequeño Larousse ilustrado*, 2002, p. 1670).

ralismo, ya que hay cinco escuelas importantes dentro de este marco teórico –las escuelas de Praga, Copenhague, EE.UU., Londres y de Moscú, las cuales tienen teorías comunes y características propias al mismo tiempo. Para abordar el tema del método audio-oral, nos centramos en la introducción de la escuela estadounidense, cuyo personaje representante es Bloomfield¹³. Esta escuela estructuralista presta más atención a la descripción del mismo lenguaje y cree que exponer el sentido del lenguaje no es faena de la lingüística. La secuencia de describir una lengua es: recopilación de enunciados o de textos pronunciados por un hablante, división de los fonemas y morfemas, clasificación de las unidades lingüísticas según sus propias leyes.

El idioma objeto de aprendizaje se ha de entender como expresión oral en vez de expresión escrita. La simple memorización de las reglas y normas gramaticales deben sustituirse por la imitación de los hábitos lingüísticos. Los textos de los manuales vienen dados, en general, en forma de diálogos. Las estructuras básicas de la lengua y el léxico se introducen según el grado de dificultad y de frecuencia en la lengua oral. Las unidades lingüísticas serán repetidas y ejercitadas por los estudiantes hablando y escuchando hasta que se conviertan en hábitos automáticos. A diferencia del método gramatical, se utiliza una forma inductiva en vez de deductiva, presentando primeramente los ejemplos para pasar luego a las pautas estructurales de oraciones. Es decir, lo que cuenta en este método es practicar sistemática e intensivamente las estructuras elegidas a través de la escucha y producción repetidas.

En los años cincuenta del siglo pasado, en la escuela francesa St. Cloud, con el aprovechamiento de los medios electrónicos, el método audio-oral se desarrolla convirtiéndose en audio-visual. Se cree que si tanto la imagen como el sonido son los principales canales para transmitir la información, para aprender otro idioma, naturalmente hay que emplear los medios audiovisuales presentando los diálogos y la vida cotidiana de los nativos en un contexto global. Igual que el método audio-oral, la palabra hablada es el centro en torno al cual gira la enseñanza de lenguas extranjeras con unas explicaciones gramaticales que se consideren necesarias.

1.3.3. Gramática generativa-transformacional y el método cognitivo

A continuación, encontramos un enfoque muy distinto del lenguaje en la llamada *gramática transformacional* de Noam Chomsky¹⁴. A principios de los años sesenta, la

¹³ Bloomfield (Leonard), lingüista norteamericano (Chicago 1887 – New Haven, Connecticut, 1949). Su obra *Lenguaje* (1933) fundó la escuela estructuralista norteamericana (distribucionalismo) (VVAA, *El pequeño Larousse ilustrado*, 2002, p. 1165).

¹⁴ Chomsky (Noam), lingüista norteamericano (Filadelfia 1928). En sus principales obras (*Estructuras sintácticas*, 1957, y *Aspectos de la teoría sintáctica*, 1965) propuso un nuevo modelo de descripción del lenguaje: la gramática

ciencia lingüística asiste a lo que se ha considerado un gran cambio, como consecuencia de la publicación de los trabajos de este lingüista americano –*Syntactic Structures* (Estructuras Sintácticas, 1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (Aspectos de la teoría sintáctica, 1965). En estos trabajos se sientan las bases de la lingüística generativa-transformacional: a partir del concepto de competencia lingüística¹⁵, que es entendida como el conocimiento inconsciente de un hablante oyente ideal en una comunidad hablante completamente homogénea, se asigna al lingüista la tarea de describir las reglas que constituyen tal competencia. Según Chomsky, el cerebro humano tiene un mecanismo general y dotado por la naturaleza de manejar idiomas. Después de la entrada de unos materiales lingüísticos, sabe discernirlos y elaborarlos para lograr un sistema de normas, el cual lo va a utilizar para generar nuevas oraciones. El motivo de la gramática generativa es pretender reconstruir los principios que subyacen a la capacidad de los hablantes de comunicarse entre sí, comprendiendo y construyendo oraciones.

Fue el método cognitivo el que surgió en los años cincuenta y sesenta sobre la base de la teoría de la gramática generativa. A diferencia del estructuralismo, se cree que los hábitos lingüísticos se logran sobre los cimientos del entendimiento de las reglas en vez de la repetición de las pautas de oraciones o una serie de estructuras lingüísticas. Para el método cognitivo, el dominar una lengua extranjera consiste en procurar crear la mayor competencia posible en dicha lengua. La tarea del profesor es transmitir a los alumnos un conocimiento cognitivo del sistema lingüístico que les permita crear un gran número de manifestaciones gramaticales. Los alumnos, después del estudio, deben comprender y construir oraciones que nunca ha oído previamente utilizando las reglas generadas por la facultad del lenguaje.

1.3.4. Sociolingüística y el método comunicativo

La sociolingüística es una disciplina científica que estudia las relaciones entre el lenguaje, la cultura y la sociedad, la cual presta mucha atención al estudio del cambio sincrónico de la lengua y la sociedad, de la relación correspondiente entre la variación social y la de la estructura lingüística. Este sector científico interdisciplinario estudia la lengua en el ambiente social. Desde el punto de vista sociolingüístico,

generativa. Ha defendido posiciones políticas y filosóficas radicales desde una ética humanista (la responsabilidad de los intelectuales, 1966; Conocimiento y libertad, 1971; Sobre el poder y la ideología, 1988) (VVAA, *El pequeño Larousse ilustrado*, 2002, p. 1226).

¹⁵Marcos Martín y Sánchez Lobato, en *Lingüística aplicada*, p. 56. “La gramática generativa distingue entre competencia y actuación lingüísticas. La competencia es todo el saber lingüístico implícito que posee cualquier hablante de una lengua, sin que tenga que ser consciente de todo este saber; la actuación lingüística es, por el contrario, la utilización, el empleo real de la lengua en una situación concreta, es la puesta en práctica de la competencia en cada acto de habla.”

la lengua aparece, existe y se desarrolla, justamente para atender las necesidades de las comunicaciones sociales. La comunicación es un proceso interindividual, a través del lenguaje, que sustenta la sociabilidad humana. Este proceso, aunque consta de una serie de fases, podemos describirlo de manera sencilla. Primero, el hablante, impulsado por unos estímulos, selecciona en su mente los mensajes que desea transmitir y los conceptualiza para la emisión. Luego, por medio de unas actividades neurofisiológicas, se produce una cadena fónica oral, que pretende representar el mensaje conceptualizado. Finalmente, el interlocutor recibe las señales sígnicas y trata de descifrarlas, apoyándose en el conocimiento de los códigos que ha utilizado el emisor. Podríamos formular este proceso de la manera siguiente: codificación –emisión –transmisión –recepción –descodificación.

Para la realización de todo este proceso, una fase bien importante es el conocimiento de los códigos para la comunicación entre el emisor y el receptor. Obviamente, la lengua es un instrumento empleado por los seres humanos para la comunicación, es decir, para la transmisión de significado. Es natural, pues, sacar la conclusión de que uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas es el logro de una competencia comunicativa, es decir, de un conjunto de habilidades (lingüísticas, discursivas, socioculturales) que permitan la actuación adecuada del hablante no nativo en una situación concreta de comunicación. Este énfasis en la lengua como instrumento de comunicación da origen al método comunicativo.

Según el método comunicativo, la enseñanza de una lengua extranjera ha de centrarse en la comunicación, en el acto de habla, y en el aprendizaje han de primar las funciones comunicativas del lenguaje sobre la gramática. Como consecuencia, la pronunciación, el léxico, la sintaxis se conciben como medios para lograr el fin de la comunicación interpersonal. Y las actividades comunicativas se constituyen en catalizadores indiscutibles del proceso del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En el aula, el profesor intenta reproducir con los medios disponibles una situación real en la que dos o más alumnos intercambian información, manifiestan sentimientos, hacen peticiones, piden la opinión del otro, etc. En otras palabras, el objetivo prioritario de esas actividades es la interacción comunicativa en la que se desarrolla la capacidad de usar la lengua de los alumnos para comunicarse así como la conciencia intercultural durante el proceso de la comunicación.

Tal como citan F. M. Martín y J. S. Lobato en su libro *Lingüística Aplicada*, “En términos generales, y siguiendo a A. Sánchez Pérez (1987, 21-23), se puede afirmar que *lo que en nuestros días se denomina método comunicativo surge precisamente muy de la mano de los programas nocional-funcionales*” (Marcos Martín y Sánchez Lobato, 1991: 58) al hablar del método comunicativo, no podemos dejar de referirnos a los planteamientos nocional-funcionales. El concepto vertebrador del aprendizaje, según dichos programas, es el de función lingüística, entendida como las cosas que hacemos con la lengua: saludar, disculparnos, hacer compras, alquilar un piso,

expresar tristeza, manifestar sorpresa, felicitar, etc. Podemos decir que los programas constituyen un importante cambio en la enseñanza de lenguas extranjeras y han causado una gran influencia sobre los métodos surgidos después, como método comunicativo y enfoques por tareas, etc.

1.3.5. Método directo

Como se ha mencionado antes, no existe un solo método que pueda solucionar todos los problemas. En la práctica de la enseñanza, la metodología puede ser tan complicada que el profesor puede aprovechar un método combinado que integre todas las aportaciones que cada método ha generado. Y en algunos métodos puede no encontrarse la huella evidente de una escuela lingüística específica, como es el caso del método directo.

La aparición del método directo se puede considerar como una compensación del método tradicional, el cual depende mucho de la lengua materna durante el proceso de la enseñanza de idiomas extranjeros. Porque, como indica su nombre, la no utilización de la lengua materna en el aula es la característica más notoria. En la elección de materiales didácticos, se prefiere utilizar textos de conversaciones. Se presta más atención a la práctica de la comprensión e interacción oral evitando la utilización de la lengua materna y la comparación entre ella y la lengua meta.

La historia de la enseñanza de lenguas está llena de casos que demuestran que el aprendizaje de un idioma se ha llevado a cabo, de diferentes maneras, mediante la práctica. Desde muy antiguo ya era muy habitual enviar a los hijos a vivir en el extranjero con el único propósito de aprender un idioma. Francia e Inglaterra, después de la conquista normanda, ofrecen abundantes ejemplos de esta índole. Muchos nobles normandos enviaban a sus hijos a Francia para aprender francés. Y algo semejante siguen haciendo innumerables padres en nuestros días. Realmente, esto no era muy diferente de la práctica de los antiguos romanos, que se valían de esclavos para que sus hijos aprendieran el griego mediante la conversación. En el siglo XIX la metodología fundamentada sobre el proceder de la naturaleza se expandía y popularizaba hasta ser conocida en muchas partes del mundo. Se creía que la mejor manera de aprender la lengua era hablándola, estando continuamente los alumnos inmersos en ella. Así, en los materiales se incluían con frecuencia textos de conversaciones y diálogos cotidianos. Por consiguiente, el método que se ha transmitido como más directamente relacionado con la enseñanza natural es el denominado *método directo*.

En este primer capítulo, se han presentado unos conceptos básicos de la lingüística

aplicada y unas escuelas lingüísticas distintas, así como diferentes escuelas metodológicas influidas por ellas. Los capítulos siguientes se centrarán en los métodos y las técnicas concretas empleados en el aula de lenguas extranjeras, especialmente el español.

2. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

2.1. Desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en China después de 1949

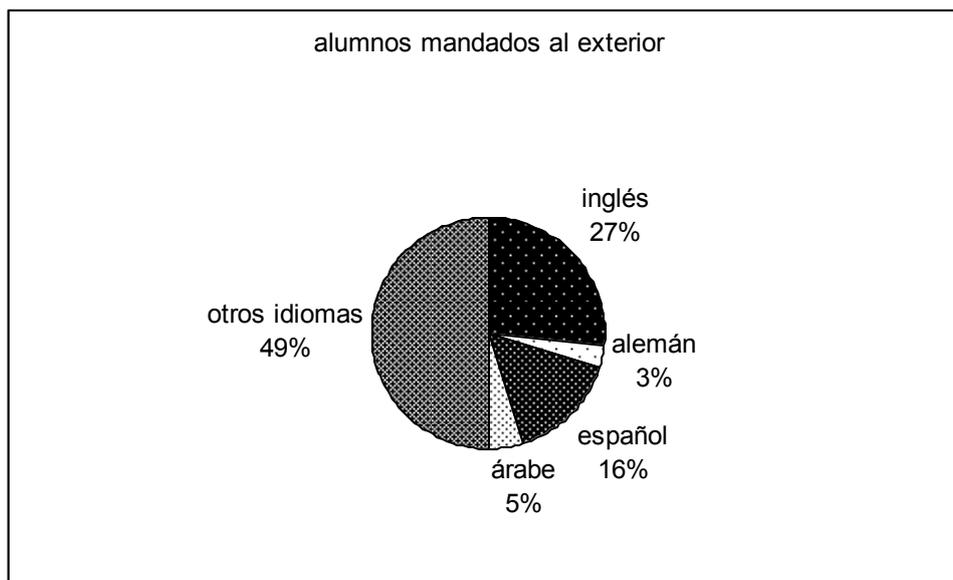
Después de la fundación de la República en el año 1949, en nuestro país estaba en boga el aprendizaje de lo ruso. Para aprender de nuestro *Gran Hermano* –La Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, naturalmente era imprescindible formar a bastantes personas calificadas en el idioma ruso. Como consecuencia, se fundaron varias escuelas de formación profesional de ruso en Beijing, Shanghai y Harbin. Hasta el año 1952, en total había siete institutos de ruso en el país correspondientemente distribuidas en Beijing, Shanghai, Harbin, Shenyang, Chongqing, Xi'an y Dihua (ahora Urumqi). Y en diecinueve universidades se estableció el departamento de ruso. En el año 1953 empezó en nuestro país el primer plan quinquenal. Según lo acordado entre el gobierno chino y el ruso, muchos expertos rusos fueron enviados oficialmente a trabajar para la reconstrucción de la República recién nacida. Como consecuencia, se necesitaban urgentemente muchas personas que supieran ruso en muchos sectores sociales. En resumidas palabras, los siete años desde 1949 hasta 1956 fueron una época en la que se desarrolló muy rápidamente la enseñanza del ruso en China. Con la ayuda de los profesores rusos, se elaboraron poco a poco los planes curriculares, programas y materiales didácticos del ruso. Con la participación de los postgrados de ruso a la enseñanza de ruso, el número del profesorado iba creciendo en forma constante. Y la calidad de la enseñanza de ruso mejoró bastante.

Mientras tanto, constituía un vivo contraste la enseñanza de lenguas occidentales, como inglés, francés, alemán, y por supuesto, español, y otras lenguas orientales, como japonés, coreano, hindi y árabe. La enseñanza de estas lenguas extranjeras no había recibido la atención de que era merecedora. Desde un punto de vista objetivo, justo después de la fundación de la República Popular, nuestro país todavía no había establecido relaciones diplomáticas con la mayoría de los países occidentales. Por otra parte, el intercambio tanto económico como cultural entre China y nuestros *países hermanos* de Asia, África y América Latina todavía no era frecuente y fuerte. La demanda de las personas con dominio de idiomas occidentales así como orientales extranjeros no era nada grande. Desde un punto de vista subjetivo, en aquel entonces la política de nuestro país era “inclinarse a un lado”. Este *lado*, por supuesto, se refería al lado de la Unión Soviética. En la mente tanto de los líderes como de la masa, era natural y de moda mirar hacia Rusia. Debido a la miopía de las partes interesadas con respecto a la educación, la enseñanza de estos idiomas fue pasada por alto. Durante este periodo sólo había 8 centros docentes de inglés, 3 de francés y 3 de alemán, para no hablar ya de la situación de la enseñanza de español. En el año 1956,

sólo había 11 profesores de español, entre los cuales uno era profesor conferenciante y los otros eran profesores asistentes. Desde 1953 hasta 1956 solamente se graduaron 41 alumnos de español (Fu Ke, 1986:74). La base de la enseñanza de lenguas orientales era mucho más débil solamente hasta 1952, año en que se estableció en la Universidad de Beijing el Departamento de Lenguas Orientales, con especialidad de coreano, japonés, mongol, vietnamita, hindi, indonesio, árabe y persa.

Los siguientes años, desde 1957 hasta 1966, fueron una etapa en que la enseñanza de otros idiomas se desarrollaba junto con el encogimiento de la escala de la enseñanza de ruso. Desde el año 1957 se empezó a saturar la formación de ruso, con lo que varias escuelas cerraron o se convirtieron en institutos con departamentos de varios idiomas extranjeros. Así, el Instituto de Radiodifusión de Beijing estableció en 1959 el Departamento de Lenguas Extranjeras, con especialidad de inglés, persa, español, portugués, turco e italiano. En el Instituto de Comercio Exterior de Shanghai, fundado en 1960, también había un departamento de idiomas extranjeros: inglés, francés, japonés, alemán, español y árabe¹⁶. Durante aquella época, se lanzó la idea de que “la enseñanza sirve a la política del proletariado y se combina con la labor y la producción.” En esta reforma de la educación, el sistema antiguo, los materiales viejos y los métodos pasados fueron mejorados, lo cual es digno de elogio. Pero en el proceso, las ideas progresistas de ultra izquierda enfatizaban demasiado *la política* y *la realidad*, lo cual conducía directamente a que los alumnos no pudieran utilizar el idioma con flexibilidad y que sólo supieran el idioma extranjero *a la chinesca* y no de forma auténtica. En los inicios de la década de los sesenta, el Primer Ministro Zhou indicó que había que prestar atención al aprendizaje de lenguas extranjeras desde la niñez y juventud; como consecuencia, se abrieron muchas escuelas de idiomas. En este periodo, los intercambios culturales y políticos eran cada día más frecuentes. En 1964 se establecieron relaciones diplomáticas con Francia, evento simbólico de los primeros contactos con el mundo occidental. Pero hay que destacar que la enseñanza de ruso seguía desempeñando un papel muy importante en la didáctica de lenguas extranjeras. En la educación secundaria, los alumnos que estudiaban ruso ocupaban dos terceras partes mientras que los de inglés, sólo una tercera parte. En la etapa universitaria, el porcentaje de los alumnos de ruso era del 46% mientras el de inglés, junto con otros idiomas extranjeros, del 54%. Durante esta época se produjo un acontecimiento histórico destacable, la victoria de la Revolución Cubana en el año 1959, hecho que traería consigo un apogeo temporal de la enseñanza del español en China. Podemos verlo en la comparación de unas cifras (Fu Ke, 1986:81) con respecto al número de alumnos enviados al exterior a aprender idiomas:

¹⁶ *Ibidem*. p. 76



Durante 1964 hasta 1966 el gobierno central mandó a 1.547 alumnos al exterior a profundizar en el estudio de idiomas. De entre los alumnos, 414 eran para estudiar inglés, 45 para alemán, 75 para árabe, mientras que para estudiar español eran 240, lo que representaba un 16% del total enviado al exterior.

En 1966 estalló la Gran Revolución Cultural. De la noche a la mañana, cundieron discutibles y criticadas ideas como “aprender lenguas extranjeras es igual que rendir culto a lo extranjero”, “el idioma extranjero es inútil”, “hacer revolución sin aprender ABC”, etc. Hasta el año 1970, toda la enseñanza de lenguas extranjeras estuvo al borde de un derrumbamiento. Muchos intelectuales expertos en idiomas fueron víctimas de persecuciones. Gracias a la protección del Primer Ministro Zhou, una parte de los alumnos y profesores se escaparon de esta situación trabajando en granjas y esperando a la reasignación del gobierno. En los siguientes años, China estableció relaciones diplomáticas con muchos países, como Italia, Canadá y Chile en 1970; Austria, Bélgica, Turquía, Irán y Perú en 1971; Japón, Inglaterra, Alemania Federal, México, Nueva Zelanda, Australia y Estados Unidos en 1972, hecho que fomentó la importancia y urgencia de formar a personas calificadas en idiomas. Según las instrucciones del gobierno central, después de principios de los años setenta, en algunas escuelas de lenguas extranjeras se recuperó sucesivamente la matriculación de nuevos alumnos. En nuestra universidad, el de aquel entonces Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghai, se establecieron nuevas especialidades de idiomas, como italiano, griego, portugués y albanés. Pero en la Gran Revolución Cultural, la política y la lucha de clases eran consideradas como batuta que orquestraría todas las actividades sociales, la didáctica de lenguas extranjeras incluida. La frase para estudiar en la primera clase sería “Long live Chairman Mao” o “Viva el Presidente Mao”. Aunque se contrataron expertos extranjeros, para ser *correcto políticamente*, tanto los alumnos como los profesores chinos no se atrevían a acercárseles demasiado.

La situación no mejoró hasta el desbaratamiento de la *Banda de los Cuatro* en el año 1976. Y el trabajo educacional se encarriló poco a poco. El centro del trabajo educacional pasó de la enseñanza del ruso a la del inglés. Incluso, la enseñanza del inglés llegó a ser una asignatura escolar en el ciclo primario y secundario, igual que la lengua y literatura china y las matemáticas. La enseñanza del ruso mantenía el mismo nivel anterior. La enseñanza de otros idiomas recibió la atención que le correspondía. Hasta el final del año 1984, treinta y cuatro idiomas extranjeros se estudiaban en nuestro país, entre los cuales se encontraban los idiomas llamados *pequeños*, como griego, persa, tailandés, coreano y esperanto. En el año 1983 había 30.395 alumnos de idiomas con cursos conducentes a títulos universitarios (Fu Ke, 1986:97):

inglés	ruso	alemán	francés	japonés	español	árabe	otros	En total
22.211	1.348	1.268	1.613	3.591	117	34	213	30.395

Se organizó la elaboración de nuevos materiales didácticos. Los profesores tuvieron la oportunidad de profundizar en sus estudios. Y en muchos institutos y universidades se abrieron sucesivamente cursos de postgrado, elevando la enseñanza de lenguas extranjeras a un nivel académico más alto.

2.2. Breve presentación de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo y su estudio en China después de 1949

El año 1492 es un año significativo y memorable para España, en el cual se encontraron dos mundos gracias a Cristóbal Colón en su viaje hacia el Nuevo Mundo, en aquel momento desconocido, patrocinado por los Reyes Católicos de España. El último pueblo –Granada, ocupado por los invasores árabes desde hacía siete siglos, fue reconquistado. Pero el año 1492 también puede ser considerado como el comienzo de la construcción de una historia de la enseñanza del español. Porque en ese año se publicó la gramática de la lengua castellana de Nebrija, cuyo motivo según se expresa en el prólogo por el autor era *servir de ayuda o guía para quienes deseen aprender el español* (Sánchez Pérez, 1992:7). En el siglo XVI España se convertía en el imperio más importante de Europa y su influencia política y presencia física llegaban hasta Alemania por el norte, pasando por Francia y hasta Italia por el este. E incluso, los Países Bajos caían en su área de influencia. Naturalmente el español llegó a ser una lengua importante y se imprimían muchos e importantes materiales para

facilitar su enseñanza y aprendizaje. Porque con la expansión del imperio español por toda Europa, se incrementaban notablemente los intercambios de personas y cosas y ello exigía una comunicación bien fluida. Además, debido a la colonización del continente americano que se ponía en marcha en el mismo siglo, se daba la necesidad de aprender español por parte de los indígenas, de los cuales unos lo aprendían mediante el contacto e interacción con los conquistadores y otros lo hacían en las escuelas creadas por españoles.

Aunque el libro de la gramática hace posible el comienzo de la historia de la enseñanza del español, eso no quiere decir que los profesores se situaran con precisión dentro del método gramatical. Desde el momento en que la lengua española salía de sus fronteras y se convertía en vehículo de comunicación del más poderoso ejército de Europa, se hacía cada día más necesario hablar el español en Europa. La necesidad era más perentoria en las regiones bajo dominio de Carlos V (Italia, Países Bajos, Alemania). Además, debido a contactos de comercio y administración en Francia e Inglaterra, también era patente esta necesidad. Y por supuesto, el camino más directo y los medios más adecuados para aprender a comunicarse con la gente para los pueblos en dichas zonas eran los vocabularios bilingües y los libros de diálogos. Según afirma Aquilino Sánchez Pérez, *el primer libro de diálogos que contiene el español aparece en 1520, en Amberes: "Vocabulario para aprender francés, español y flamini"* (Sánchez Pérez, 1992:18). De ahí, ya podemos imaginarnos que desde un principio estaban presentes las dos tendencias más marcadamente opuestas en didáctica de lenguas: la enseñanza basada en la gramática y la basada en la lectura, comprensión y memorización de textos. Metodológicamente, tanto la tradición gramatical como la conversacional seguirían vigentes en los siglos posteriores.

A lo largo del siglo XIX había ido llegando a España la influencia de los primeros métodos, entendidos como manuales dirigidos a la enseñanza ya elaborados a partir de un principio organizador, más allá de las gramáticas. A partir de la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza de las lenguas extranjeras entra en un periodo de extraordinario dinamismo, potenciado en el mundo occidental por el desarrollo de las comunicaciones, los espectaculares avances tecnológicos y el equilibrio de las relaciones internacionales, que hace posible disfrutar de un prolongado período de paz y prosperidad material.

Se puede decir que la enseñanza del español se desarrollaba íntegramente dentro de lo que podría denominarse "enseñanza de lenguas en Europa", debido a los vínculos entre los países europeos. Es decir, la enseñanza del castellano, globalmente considerada, es similar a la historia de cualquier otra lengua europea de importancia equiparable, como podrían ser el francés o el inglés. España tuvo una oportunidad sin igual para haber desarrollado una brillante política lingüística tras el descubrimiento de América. Pero los tiempos eran otros y las ciencias del lenguaje no ocupaban el espacio que hoy día ocupan. A pesar de todo, no faltó preocupación por

la enseñanza de la lengua a los indios americanos. Tal vez los esfuerzos se concentraron en el continente americano y pasaron desapercibidos en Europa. En la historia de la enseñanza de lenguas apenas figuran nombres de españoles ilustres.

Pero la llama de la enseñanza del español nunca se extinguió. Más recientemente, la **Asociación Europea de Profesores de Español** se ha encargado de mantener viva esta llama del español en casi todos los países de Europa. En 1982 se creó la **Asociación Española de Lingüística Aplicada**, promovida por un grupo de profesores, en su mayoría universitarios, de las Universidades de Murcia y Granada, conscientes del vacío existente en el mundo académico español en un área tan importante como la investigación y el estudio sobre las ciencias del lenguaje aplicadas a la enseñanza, la traducción, el bilingüismo, la sociolingüística, etc. La enseñanza del español como segunda lengua es una de las áreas de trabajo dentro de esta asociación. Luego, en el año 1991, se fundó el **Instituto Cervantes**, con el fin de promover la difusión de la cultura hispánica y la enseñanza del español como lengua extranjera. Se encuentra en Madrid y en Alcalá de Henares, Madrid, lugar de nacimiento del gran escritor Miguel de Cervantes. Es un organismo gubernamental. La Presidencia de Honor corresponde a S.M. el Rey de España. La Presidencia Ejecutiva la ejerce el Presidente del Gobierno español. Los centros del Instituto están situados en los cuatro continentes. Sus objetivos y funciones son, por ejemplo, organizar cursos generales y especiales de lengua española, acreditar mediante certificados y diplomas los conocimientos adquiridos por los alumnos y organizar los exámenes de los Diplomas Oficiales de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.), actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado, etc. También, no hace muchos años, se creó, por iniciativa de diversas universidades, la **Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)**. Cada día viene aumentando el número de profesionales que se interesan por actualizar su preparación metodológica y didáctica. El turismo tanto europeo como internacional hacia las tierras cálidas de la Península Ibérica y el futuro prometedor de los países hispanohablantes de América, todo esto hace cada día más evidente la utilidad comunicativa de la lengua castellana aparte de su preeminencia entre las lenguas occidentales.

Aunque las universidades españolas, con alguna excepción, no han incorporado todavía la enseñanza del español como lengua extranjera en los planes de estudio de las licenciaturas, en fecha reciente se ha producido un cierto incremento de los cursos de formación en la especialidad, dentro de la oferta de estudios de postgrado y de cursos de máster. Han aumentado también los cursos de verano dirigidos a la formación de profesores de español tanto nativos como extranjeros. Y son cada vez más numerosos los proyectos de investigación que se realizan sobre esta materia en las aulas universitarias. Con todo se mantiene en las universidades la tendencia a enfocar la enseñanza del español como lengua extranjera desde el prisma de la lingüística aplicada.

Como se ha discutido en los inicios del presente capítulo, desde los primeros momentos después de la fundación de la República en 1949, el gobierno chino puso mucho énfasis en la didáctica de los idiomas extranjeros, entre los cuales el ruso era el más estudiado en aquel entonces. El inglés, como idioma más popular globalmente, poco a poco logró llamar la atención del gobierno durante su elaboración de las medidas estratégicas en su política exterior. Las actividades didácticas del español, en comparación con las del ruso y del inglés, empezaron y se desarrollaron más tarde. En 1952 se fundó el primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing, (ahora Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing), hito del comienzo de la enseñanza de dicho idioma como carrera universitaria en China. En 1954 se creó el curso de español en la Universidad de Economía y Comercio Exterior de Beijing. En 1959, en el recién establecido Instituto de Radiodifusión de Beijing, se crearon tres departamentos –el de periodismo, el de radio y el de lenguas extranjeras. Este último tenía la especialidad de español junto con las de inglés, persa, portugués, italiano y de turco. Muchos de los alumnos graduados de las primeras promociones trabajaron y siguen trabajando como profesores en los centros docentes superiores, impartiendo cursos del español y haciendo una aportación apreciable. En 1960 se crearon departamentos de español en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, la Universidad de Beijing, la Universidad Normal de la Capital y el Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang. Hasta finales de los años 90 del siglo pasado, según Lu Jingsheng, en *Enseñanza e Investigación del Español en China* (2000), gracias a una buena dosis de esfuerzos de los hispanistas en China, ya hay en total doce instituciones con departamento de español, que son: la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, la Universidad de Beijing, la Universidad de Economía y Comercio Exterior, el Instituto de Lenguas Extranjeras Nº 2 de Beijing, el Instituto Pedagógico de Lenguas Extranjeras de Beijing, la Universidad de Idiomas y Cultura de Beijing, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, la Universidad de Nanking, la Universidad de Lenguas Extranjeras y Comercio Exterior de Guangdong, el Instituto de Lenguas Extranjeras de Tianjin, el Instituto de Lenguas Extranjeras de Xi'an y el Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang. Incluso en las escuelas administradas por la gente local se establecieron departamentos de español durante esta época.

Debido a las crecientes relaciones culturales y económicas con los países hispanoamericanos y el establecimiento de las relaciones diplomáticas entre nuestro país con ellos, se necesitaban muchas personas cualificadas de español. Como consecuencia, en los años sesenta y setenta se matricularon centenares de alumnos para cursar en clases de letras hispánicas. Durante esta época, muchos alumnos y profesores fueron enviados a los países de habla hispana, especialmente a Cuba y a México para aprender y perfeccionar el español. Hasta hoy día, gracias a la reforma y apertura al exterior, los alumnos y profesores tienen más oportunidades de participar en los programas de intercambios culturales entre China y el mundo hispanohablante. Cada

año se envían a unos profesores y estudiantes de postgrado al extranjero para algunos cursos de verano, así como formaciones de maestría de un año, etc. Últimamente, también se envían a alumnos de licenciatura a España en calidad de estudiantes de intercambio. Y hay varias universidades chinas que tienen programas de intercambio con algunas universidades españolas, por ejemplo, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai con la Universidad de Alcalá de Henares. Se realizan muchas actividades también con los países hispanohablantes, por ejemplo, los profesores pueden ingresar en el Colegio de México para profundizar su español. Pero estos intercambios todavía no satisfacen las necesidades de los alumnos chinos y tampoco a los profesores. Queda todavía un gran espacio de profundización y ampliación.

2.3. La historia de la enseñanza del español en S.I.S.U.¹⁷

En 1949 se fundó en Shanghai una escuela de formación profesional de ruso. Ésta fue la predecesora del Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghai. En 1994, con más disciplinas establecidas tomó el nombre actual, que es la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (*Shanghai International Studies University*, en inglés, con abreviatura de S.I.S.U.). Con la misión de abrir un nuevo departamento de español, el Sr. Zhang Xuhua, recién graduado del Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de aquel entonces, inició la enseñanza del español en S.I.S.U. en el año 1960. Gracias a los esfuerzos de varias generaciones de profesores de la facultad de español, ahora se pueden impartir en S.I.S.U. dos ciclos del estudio de español: el de licenciatura y el de postgrado. El ciclo de licenciatura dura cuatro años, y el de postgrado, dos años y medio.

A principios de la fundación del departamento, desde el año 1960 hasta 1964, sólo había tres profesores –Zhang Xuhua, Pu Yunnan y Lu Chuanshan. Durante esta época, los profesores en general usaban un método tradicional (en algunas clases también los profesores como el Sr. Pu Yunnan utilizaban un método comunicativo), que dependía mucho de los ejercicios de gramática o de traducción directa e inversa. Pero en muy poco tiempo sería incorporado un nuevo método en la didáctica del español –el audio-oral. Durante el año 1964 hasta 1966, siete expertos extranjeros vinieron a S.I.S.U. a ayudar en la enseñanza del castellano (la familia de Pacheco): Pedro Pacheco, la señora Albertina Contreras Pacheco, Álvaro Pacheco (el hijo) y Jimena Pacheco (la hija), Adriana (la pareja de Alberto Aguirres) y María Ema. Dos

¹⁷ Abreviatura de *Shanghai International Studies University*, en castellano: *Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai*.

de los cuales eran colombianos y los otros de Chile. Estos profesores apenas sabían chino. Como consecuencia, el método directo era más empleado en las clases de los profesores extranjeros.

Con las primeras promociones de alumnos y la fusión a finales de 1964 y principios de 1965 entre nuestro departamento y el del Instituto de Comercio Exterior de Shanghai, se incorporaron fuerzas nuevas al profesorado en S.I.S.U. formados por nuestro propio departamento, como Yang Manhua, Xu Hongshun, Tang Juming, Qin Jiafu, Lian Meijin, en 1964, y Huang Jinyan, Shen Guozheng y Huang Zenxun, en 1965.

Gracias a la victoria de la Revolución Cubana en el año de 1959 y a la formalización de las relaciones diplomáticas entre China y este país hermano socialista en 1960, las relaciones tanto en lo económico como en lo cultural y social entre nuestro país y los países hispanoamericanos crecían poco a poco. Uno tras otro, muchos países de habla hispana establecieron relaciones diplomáticas con nuestro país, como Chile, Perú, etc. Con esta situación alentadora, la facultad recibió momentos de auge de la enseñanza del español en China. Solamente la promoción que entró en la escuela el año 1964 ya contenía seis grupos con una suma de alumnos total de alrededor de cien personas, y en 1965 seguía habiendo bastantes alumnos con cuatro grupos, cada grupo de aproximadamente 20 alumnos. El origen del alumnado era generalmente de la localidad y de las provincias cercanas como la de Zhejiang y de Jiangsu. Hay que añadir que, entre los alumnos sureños, había un grupo llamado el *Grupo de Beijing*, compuesto de trece chicas norteñas que ingresaron en el instituto en el año 1963. Ellas se graduaron en el Colegio de Lenguas Extranjeras de Beijing y la Escuela Anexa al Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing. Afortunadamente dos chicas con mejores notas se matricularon en nuestra facultad, prueba de que en S.I.S.U. no sólo había un buen profesorado, también una buena fuente de alumnos. Durante esta época, algunos alumnos que estudiaban otros idiomas haciendo eco al llamamiento de la organización, volvieron a estudiar el español en Beijing desde el abecé para trabajar de profesor en el futuro cercano, entre ellos, Xu Ruihua, que había estudiado alemán, y Li Duo, que había estudiado inglés en Shanghai. Al mencionar a profesores que antes habían estudiado otra lengua, es necesario mencionar a Shi Yongling, que era profesor de inglés y fue enviado a Cuba a inicios de los años sesenta y volvió a S.I.S.U. para trabajar como profesor en el año 1965.

Luego estalló la Gran Revolución Cultural. Durante esta época oscura, las actividades didácticas del español en S.I.S.U. fueron suspendidas. Pero desde el año 1972 la enseñanza del español logró recuperarse con la organización de los cursos para *estudiantes de obreros, campesinos y soldados*. En 1972 se matricularon dos grupos de alumnos, en el año 1973 y el 1974 tres grupos correspondientemente, en 1975 solo un grupo. Como alumnos de este periodo, tenemos a Wang Xiaohong, Lu Jingsheng, Miao Jianhua, Wang Meiqin, etc. Mientras tanto, en Fengyang, provincia

de Anhui, se organizaron también cursillos de capacitación de español. Gracias a la perseverancia de profesores y alumnos a pesar de los obstáculos políticos, la Facultad de español de S.I.S.U. sobrevivió. Además, en el año 1974, otro grupo de fuerzas nacies de profesores se quedaron en el departamento, decididos a dedicarse a la enseñanza del español, como por ejemplo, Song Yiping, Wang Zhongyong, Song Jianhua, Lou Yasha, Yu Qiming, etc.

Con la aplicación de la reforma y la apertura al exterior, la reconstrucción del país se emprendió en todos los aspectos sociales. La enseñanza de lenguas extranjeras empezó a recibir la atención de todo el mundo. Durante los últimos años se ha producido una importante carencia de graduados de español que no puede satisfacer la demanda del mercado. La planificación de las asignaturas para alumnos de español ya es cada día más científica y razonable. Aparte de las asignaturas comunes como teorías de Mao Zedong y de Deng Xiaoping, economía política, derechos, informática, filología china, lingüística general, etc., los alumnos tienen clases de prácticas y de teorías según los programas de enseñanza para cursos básicos y superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores. Las asignaturas prácticas están compuestas por lectura intensiva y extensiva de español, conversación, audiovisual, composición, traducción, etc. Las teóricas abarcan gramática, fonología, estilística, panorama sociocultural del mundo hispanohablante, etc. Como medio para controlar el avance del curso y garantizar el nivel de los estudiantes respecto al dominio del idioma, se celebra un examen nacional del nivel inicial de español para los alumnos en las escuelas superiores en China.¹⁸

¹⁸ Los datos que he coleccionado aquí están basados en las entrevistas con el Prof. Zhang Xuhua, el fundador del Departamento de Español de la Universidad de Estudios Internacionales. La mayoría de la información trata de la historia de la propia facultad desde su fundación hasta los años 80.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA¹⁹

3.1. Alumno versus profesor

El aprendizaje de una lengua –ahora no nos referimos a la materna –como el de cualquier otra materia, es un proceso que tiene lugar de forma individual. Y por lo tanto, depende mucho de cada persona. Sin embargo, con la excepción de las llamadas clases particulares o los muy poco frecuentes casos de autodidactas, el aprendizaje de un idioma suele realizarse en grupo y en clases dirigidas por un profesor. Valiéndome de la experiencia de más de seis años de estudio de español y de las conversaciones con los profesores experimentados, trataré brevemente de los papeles del alumno y del profesor.

3.1.1. “Todo sobre nuestros alumnos”

Partiendo del papel del profesor, uno tiene que averiguar y darse cuenta de unas cuestiones: ¿cómo son los alumnos?, ¿por qué quieren estudiar español?, ¿qué esperan los alumnos de la clase y del profesor? Podemos desarrollar las tres preguntas en los siguientes aspectos.

Primero, anteriores experiencias en aprendizaje de otra lengua o del español en pocos casos. Dejar al lado el caso de que en la Escuela Anexa de S.I.S.U. se estableció de nuevo la especialidad de español hace unos dos años²⁰, los alumnos apenas tienen conocimientos de español en su fase de la enseñanza secundaria. Pero eso no quiere decir que hay que tratar a los alumnos como los que tienen contacto con lenguas occidentales por primera vez. Deberíamos tomar conciencia de que los alumnos han estudiado inglés por lo menos durante seis años. Son adultos de 18 ó 19 años con diploma de bachiller, poseedores de conocimientos básicos de ciencias sociales y naturales y con capacidad de síntesis y abstracción. Además, los candidatos que han podido matricularse en S.I.S.U. ya tienen mucha experiencia en el aprendizaje de lengua extranjera. Evidentemente esta experiencia previa pueden ser positiva. Por supuesto puede ser negativa también, lo cual debemos evitar durante el proceso de la

¹⁹ En el presente, se toma la enseñanza del español en S.I.S.U. como un ejemplo, o mejor dicho, un epítome de la de nuestro país.

²⁰ En el año 1964 en dicha escuela secundaria ya empezaron a enseñar español a los alumnos.

enseñanza del español en el aula. El alumno no debe venir a nuestras clases esperando el mismo método que el que tenía en la escuela secundaria, el mismo tipo de profesor y de clase. En cambio, si todo resulta diferente, se sorprenderá y puede que incluso esté receloso porque no coincide con los esquemas que él tenía de una clase de idiomas. Por lo tanto, es importante hacer que los alumnos aprovechen sus experiencias positivas durante su aprendizaje de idiomas. Será en el momento en que empiece a ver un resultado positivo, al notar que está aprendiendo, cuando el alumno esté más receptivo y acepte de mejor grado lo que se enseña en la clase. De todos modos, no cabe duda de que las experiencias anteriores del aprendizaje del inglés son útiles. Porque siendo una lengua de la familia lingüística indo-europea, como el español, el inglés tiene más cosas en común que el chino con el español.

Segundo, características personales de los alumnos. Se dice que la característica personal de un hombre decide su destino. Dejando de lado el debate de si es exagerado o no, tenemos que admitir que diferentes características afectan mucho al proceso del aprendizaje de un idioma extranjero. ¿Está acostumbrado a trabajar en grupo?, ¿es una persona habladora o callada?, ¿es una persona participativa o más bien pasiva?, o ¿es una persona dependiente o prefiere arriesgarse? La verdad es que siempre hay unos alumnos que son más eficaces que los demás en el aprendizaje. Parece evidente que los “buenos” alumnos son aquellos eficaces, activos y que, simplemente, saben cómo aprender. Un buen alumno puede encontrar su propia vía de aprender el idioma, ser creativo y utilizar lo que aprende en nuevas situaciones, buscar ocasiones para utilizar la lengua dentro y fuera de clase, analizar los errores que comete para no repetirlos, utilizar sus conocimientos socioculturales para comprender mejor los mensajes orales, etc. Como el famoso pedagogo español Ernesto Martín Peris ha dicho: *no sólo aprendemos a hablar una nueva lengua, también aprendemos a aprenderla mejor. Estoy convencido de que la autonomía en el proceso de aprendizaje resultará beneficiosa en todos ámbitos y momentos de la vida* (Giovannini *et al.*, 1996:23). En el glosario de términos del mismo libro, se explica la *autonomía* como “*voluntad y capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje. Esto implica, por parte del alumno, el desarrollo y la aplicación de estrategias y técnicas que permitan un estudio autónomo: identificar las propias necesidades, definir sus objetivos, seleccionar los materiales adecuados, planificar el tiempo necesario para el aprendizaje, evaluar los resultados obtenidos, etc.*” (*Ibíd.*: 127). Durante la enseñanza del idioma extranjero, es precisamente la tarea del profesor fomentar esa autonomía de los alumnos. Y las características personales serán decisivas en el proceso de la formación de la autonomía y naturalmente conocer el propio estilo de aprendizaje puede ser útil e interesante para aprender un idioma. Así que lo más importante es que tanto el profesor como el alumno sepan bien las características principales de cada tipo. Por ejemplo, el tipo visual—los estudiantes visuales piensan en imágenes, por lo que pueden aprender gran cantidad de información a la vez y con rapidez. Suelen

aprender mejor cuando leen o ven la información de algún modo—textos, dibujos, gráficos o mapas. Las chicas son más capaces en eso. Si tienen que seguir explicaciones orales, prefieren tomar notas. Y no es de extrañar que lo que apuntan ellas es casi igual que lo que ha dicho el profesor. Se trata de personas organizadas, su imaginación y capacidad de abstracción son muy grandes, por lo que pueden relacionar fácilmente unas ideas con otras. Son personas observadoras, que recuerdan bien los detalles. Además tienen buena ortografía porque suelen reconocer las palabras visualmente. Otro tipo es el auditivo. En comparación con el tipo mencionado antes, son personas muy sensibles a los estímulos auditivos, y suelen aprender con más facilidad a través de informaciones orales. Les gusta el diálogo y tienen facilidad para expresarse verbalmente. Cuando leen en silencio, suelen mover los labios. Les gusta especialmente leer en voz alta repitiéndose los textos a sí mismos a la hora de estudiar. Les gusta intervenir en una conversación, mejor con los nativos y escuchar canciones y ver cine. Recuerdan las palabras como representaciones sonoras. Por último tenemos al tipo táctil. Estas personas responden con agrado a las muestras físicas de afecto, les gusta tocarlo todo y gesticulan mucho al hablar. En comparación con el tipo visual, el táctil generalmente corresponde más bien a los chicos, que están más acostumbrados a aprender cosas haciéndolas, participando directamente en ellas. Ellos procesan la información asociándola a movimientos o acciones.

En resumen, apenas es posible etiquetar a los alumnos con un solo tipo de características. Siempre hay que combinar diferentes métodos para organizar más eficazmente el proceso de aprendizaje a través de un seguimiento constante de los casos concretos de cada estudiante. El profesor y los alumnos siempre tienen que tratar en todo momento de adaptarse a las necesidades concretas y estilos de aprendizaje particulares.

Tercero, razones por las cuales quieren aprender español. Todas las personas aprenden un idioma extranjero con un determinado objetivo, a menudo de tipo práctico. Para gente común, quizás lo que desean es pasar las vacaciones en un país hispanohablante, o quieren familiarizarse con la cultura española o hispanoamericana. Pero para los alumnos que toman español como una especialidad académica en la universidad, el objetivo debe de ir más allá. Desafortunadamente, no todos los alumnos candidatos pueden escoger la carrera universitaria que quieren cursar. Muchas veces podemos enfrentarnos con alumnos redistribuidos por la escuela al departamento de español. La razón principal llega a ser que necesitan el español para el trabajo a pesar de que cada alumno puede tener sus propias razones para aprender español. De estas razones nace la motivación. ¡Cómo van a aprender los alumnos si no están motivados! Por ello, hay que hacer a los alumnos que reconozcan las propias necesidades e intereses. Sin embargo, las necesidades no son fijas, y pueden cambiar durante el proceso de aprendizaje cuando el alumno hace progresos a través de las experiencias vividas. Por parte del profesor, hay que darle regularmente oportunidades para revisar sus necesidades en relación con el curso que está siguiendo. Por

ejemplo, después de aprender español un tiempo breve, los alumnos ya tienen muchas ganas de comunicarse con un hablante nativo. Si le ofrece la oportunidad de hablar con el profesor extranjero o un amigo español, el entusiasmo del estudio será impulsado. De este modo, las actividades que requieren la participación de los alumnos como el *Rincón de Español*, en que un grupo de alumnos reunidos puede charlar con el hablante nativo o el mismo profesor, serán bien acogidas. Y también hace falta enfrentarnos al aspecto práctico de todas las actividades humanas ofreciéndoles información sobre las oportunidades laborales, como pueden ser la traducción y la interpretación.

Cuarto, expectativas después del estudio de cuatro años o más en el departamento de español. Antes de enseñar español a los alumnos, ya tiene el profesor en la mente a qué nivel hace falta llegar durante el aprendizaje de español en la facultad. Pero también es necesario tomar conciencia de qué esperan los alumnos de los cuatro años de aprendizaje del español. La verdad es que para saber cuáles son las expectativas de los alumnos, al empezar el curso, es necesaria una buena comunicación entre el profesor y los alumnos preguntándoles qué esperan de las clases y explicarle qué espera el profesor. Hay que aceptar la realidad de que no todos los alumnos quieren ser traductores profesionales capaces de realizar tareas de interpretación simultánea. La meta de la enseñanza y aprendizaje del español es la comunicación, igual que el aprendizaje de otros idiomas. Muchos graduados van a trabajar en los organismos gubernamentales extranjeros en China, o más frecuentemente, se van a dedicar a los negocios. En este caso, un estudiante necesita el español para su puesto de trabajo y es muy posible que deba saber, por ejemplo, cómo ser un secretario o secretaria. De hecho, la asignatura de *Conocimientos básicos para secretarios concernientes a asuntos con el exterior* es muy adecuada e importante en los planes de estudio en la facultad. Por ejemplo, los alumnos deben saber cómo hablar por teléfono, cómo se presenta la gente en los países hispanohablantes cuando habla por teléfono, qué se dice cuando se marca un número equivocado, etc. El alumno necesita también tener el mayor número de oportunidades posibles para practicar el diálogo, y será muy interesante hacer ejercicios que se ocupen de la comprensión auditiva. La redacción práctica de documentos oficiales, noticias, anuncios, recibos, facturas e incluso contratos laborales es imprescindible en este caso también. Realmente *Manual español de documentación y correspondencia* siempre está bien acogido por los alumnos.

3.1.2. Papel del profesor

Ya que el aprendizaje de un idioma extranjero a menudo ocurre en el aula, indudablemente el profesor juega un papel muy importante en el proceso de estudio del español. La imagen del profesor tradicional puede resumirse en las siguientes preguntas y respuestas:

¿Qué se espera de un profesor? – ¡Enseñar!

¿Y qué se espera del alumno? – ¡Aprender!

Tradicionalmente, en una enseñanza con enfoque en los contenidos, el profesor es el centro de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Pero las cosas ya no son así, y mucho menos en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras que requiere mucha interacción entre el profesor y los alumnos. ¿La enseñanza sólo trata de la “transmisión” de conocimientos desde el profesor hasta el alumno? ¿O trata de la creación de un ambiente en que, de alguna manera, los alumnos aprenden por sí mismos? En otras palabras, al entrar en el aula, ¿qué esperarías ver, el profesor delante de la pizarra controlando todo, o el profesor que se mueve por la sala de clase ayudando a los alumnos en caso necesario? La verdad es que el profesor desempeña varios papeles en vez de sólo un papel durante la enseñanza de lenguas extranjeras.

Un **director**. Como un director, la tarea principal del profesor es establecer condiciones idóneas para el aprendizaje. Cuando el profesor desempeña un papel de director, está encargado de las actividades que tienen lugar en el aula de una manera esencialmente distinta de una situación en que los alumnos trabajan en grupo o en pareja. Un director pasa lista, comenta algo a los alumnos, programa ejercicios, lee en voz alta, etc. Un profesor que considera la enseñanza como una transmisión de conocimientos encontraría muy natural esta imagen de director. Muchas personas hasta ahora, pueden acordarse de los profesores que nos enseñaron cuando eran niños. Porque ellos tenían el estilo de este tipo de instrucción y siempre inspiraban a los alumnos a través de su erudición y su carisma. No obstante, no todos profesores poseen esta capacidad de inspirar, y en manos menos carismáticas, una simple transmisión puede parecer que tenga pocas ventajas. En primer lugar, este papel centra cada actividad de aula en el profesor en vez de dejar a los alumnos aprender a través de sus propias experiencias, lo cual pone obstáculos en la formación de la autonomía de los alumnos durante el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras; segundo, los alumnos no tienen oportunidades de hablar porque toda la clase es como un grupo unitario, no se deja mucho tiempo a los alumnos para actuar como individuos, lo cual es un gran defecto en la didáctica de idiomas; en tercer lugar, demasiada confianza en la autoridad simplifica las actividades en el aula y el ambiente de la sala de clase es monótono. Pero eso no quiere decir que el papel de director es innecesario. Al revés, es imprescindible en ocasiones en que se dan las explicaciones de gramática, se analizan los errores, se averiguan los ejercicios, se corrigen la pronunciación y la entonación y se mantiene el orden del aula si es necesario. Pero atenernos simplemente a un solo papel a desempeñar durante el

proceso de la enseñanza niega muchas otras oportunidades de enseñar y aprender un idioma, en las cuales se puede lograr también éxito y complementar mutuamente las ventajas de cada estilo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Un **organizador**. Como un organizador, el profesor planifica el desarrollo de la clase y elabora actividades. En otras palabras, el profesor se encarga de: dar a los alumnos informaciones, de dar instrucciones sobre los distintos tipos de actividades, de dividirlos en grupos o en parejas y cerrar las actividades cuando llegue el tiempo para terminarlas. Es importante dar instrucciones bien claras al principio para que los alumnos saquen buen provecho de cada actividad. Porque si los requisitos de la actividad no se explican bien, a continuación toda el aula caería en una situación caótica; si no toma tiempo en animarlos a tomar parte y en dar razones por las que la actividad se organiza, sería una pérdida de tiempo. En general, empezamos una actividad con palabras como “*ahora vamos a hacer... para que...*” Frecuentemente, para que los alumnos tengan una idea más clara, se va a elegir a un alumno para formar una pareja con el profesor y hacer una demostración juntos. Con “*¿estáis listos? Bien. Diez minutos.*”, cedemos el protagonismo a los alumnos. Al fin, cerramos la actividad, tal vez porque los alumnos están aburridos, algunos grupos o parejas ya terminaron antes que otros, o porque la clase va a terminar y es necesario hacer un resumen. En este punto, es importante para el profesor organizar un *feedback*—opinión o reacción. Puede ser solamente una pregunta como “*¿Os gusta?*” o una discusión de qué ha tenido lugar o un análisis de los logros después de dicha actividad.

Un **apuntador**. Un apuntador apunta a un actor. Pero un profesor apunta a los alumnos. Cuando un alumno está haciendo un ejercicio oral, sea diálogo sea monólogo, en una actividad en el aula, ocasionalmente va a *perderse en palabras*, es decir, debido al limitado vocabulario, no se le puede ocurrir la palabra adecuada en una frase o oración. En este momento, ¿Qué debe hacer el profesor? Hay dos maneras opuestas —mantenerse callado u ofrecerles varios vocablos de una manera discreta como un apuntador. En estas ocasiones queremos ayudar a los alumnos pero no hacerse cargo de dicha actividad, porque es importante alentar a los alumnos a pensar creativamente en vez de depender totalmente de cada palabra nuestra. Por lo tanto, el profesor les ofrece a los alumnos unas palabras como sugerencia, no como orden. Por ejemplo, cuando un alumno no se acuerda como decir “*tí gāo*” en chino, se les puede ofrecer varias opciones como “elevar, aumentar, mejorar, perfeccionar” para que luego escojan la palabra más adecuada en la ocasión. De esta manera, el alumno puede recordar el vocablo fácilmente. Además, se ofrece una oportunidad de la práctica de sinónimos. Eso también ocurre en la clase del profesor extranjero. Por ejemplo, al mencionar un alumno los nombres de las cosas sin recordarlos, el alumno puede comunicarse en castellano con el profesor español sin la ayuda de la lengua materna. Aunque cuesta mucho trabajo dar un gran rodeo o hacer gestos con la mano para que el profesor extranjero entienda lo que quiere decir y luego le ofrezca

la palabra en castellano, después de tanto trabajo ¿cómo puede olvidarse uno de esta palabra? Lo mismo pasa en un cuento en inglés que trata de un joven francés, que se olvida de la palabra “huevo”. Para pedir huevos en un restaurante, él explica al camarero que lo que quiere es “*algo antes de que nazca el hijo de la gallina*”. Pero cuando el profesor desempeña el papel de apuntador, tiene que darse cuenta de que si interrumpimos con demasiada frecuencia, quitaremos la iniciativa de los alumnos; al contrario, si nos retiramos demasiado, no podemos inspirarlos de una manera adecuada.

Un **participante**. La imagen tradicional del profesor en las actividades orales trabajando sólo, en pareja o en grupo, es de una persona de pie al lado para coleccionar el *feedback* al final. Pero debido al nivel de idioma, frecuentemente, los alumnos no pueden tomar parte tan activamente en un ejercicio oral como en su lengua materna. En este momento, se necesita urgentemente la ayuda, o mejor dicho, la guía de un profesor –un profesor participante, porque el profesor generalmente puede animar el ambiente de la discusión desde el interior de la actividad en vez de siempre dar instrucciones desde el exterior. Y eso ayuda a mejorar la relación entre el profesor y los alumnos también para que los alumnos tengan ganas de tomar al profesor como miembro de su grupo. Por ejemplo, en nuestra facultad, periódicamente se celebra el *Rincón del Español*, en que los alumnos tomando café charlan con el profesor. A la hora de siempre, en el lugar de siempre, siempre contamos con el esfuerzo constante e incansable del profesor ayudándonos en la práctica del español. La verdad muestra que el nivel del español de los alumnos participantes ha subido mucho a través de las prácticas durante muchos años. El papel del profesor como participante siempre ejerce una influencia imperceptible sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una **fuerza de información**. Como una fuente de información, el profesor proporciona información necesaria para la realización de todas las actividades dentro y fuera del aula durante del proceso de la enseñanza del idioma. Los alumnos podrían preguntar cómo se dice o se escribe cierta cosa, palabra o frase, etc. También podrían preguntar sobre alguna información de las actividades realizadas en el aula durante o si necesitan alguna información de dónde y cómo se podría encontrar algo, por ejemplo, información de un libro, de una página web, de algún CD. El profesor juega el papel de una fuente más importante de información para ellos, lo cual es un gran desafío para todo el profesorado. Aunque no cualquier hablante nativo puede enseñar su lengua materna como lengua extranjera, para un profesor hablar como un hablante nativo no sólo en la pronunciación y entonación sino también en el uso de la palabra constituye una gran meta. En otras palabras, se admira un buen profesor con un gran dominio del idioma. Un buen ejemplo era la experta extranjera, la Sra. Pacheco del departamento de español de S.I.S.U. en los años sesenta. Cuando se le preguntaba qué significaba una palabra, la definición que salía de la boca de esta maestra erudita era igual que la de un diccionario. Pero hay que admitir que no existe un profesor que lo sepa todo. Preguntas como “*¿Qué diferencia hay entre*

'comprender' y 'entender'?, o *¿por qué no se usa el artículo 'el' aquí?*, siempre son difíciles de tratar porque la mayoría de nosotros no llevamos una información tan compleja como ésta en la mente. Además, en la mayoría de los casos, el matiz entre una palabra y otra es difícil de explicar. En este caso, lo que un profesor puede ofrecer es la guía para que los alumnos busquen la información por sí mismos. Aún más, los alumnos tienen que aprender cómo conseguir información necesaria con autonomía. De este modo, en vez de contestar a cada pregunta sobre qué significa una palabra, podríamos aconsejar a los alumnos que utilicen un diccionario monolingüe, o sea un diccionario español-español. Un profesor tiene que atreverse a decir a sus alumnos que *"no te lo puedo contestar ahora. Te lo diré mañana, ¿vale?"*. Por muy atenta y cuidadosamente que pueda preparar las clases un profesor, él no es capaz de pensar en cada detalle. Por ejemplo, una vez, un alumno me preguntó si hacía falta añadir una "y" para decir *"101 mujeres"*. En aquel momento incluso yo estaba muy confundido. Después de la consulta en la página web de la Real Academia Española –www.rae.es, yo sabía que lo correcto es decir: *ciento una mujeres*. Al día siguiente se lo dije a mis alumnos, quienes no por eso depositaban menos confianza en mí, sino al revés se fiaban más de mí.

Un **evaluador**. Como un evaluador, el profesor analiza el progreso de los alumnos. Ofrecer el *feedback* (realimentación) y corrección, dar notas a los alumnos son tareas principales cuando el profesor desempeña este papel. ¿Es correcto o no?, es un problema que depende del profesor cuando éste está corrigiendo el trabajo de los alumnos. Sin lugar a duda, habrá muchos errores en los ejercicios. De este modo, el papel del profesor en relación con el error es crucial para el desarrollo de la clase. El error no es algo que deba evitarse a toda costa: al contrario, cometer errores puede tener cierto sentido y un efecto positivo durante el proceso de enseñanza. En la corrección del error hay que tomar conciencia del tipo de discurso que el profesor mantiene en el aula. El lenguaje del profesor en el aula no se agota con saludar a los alumnos al inicio del curso y dar unas cuantas instrucciones y explicaciones gramaticales. El habla del profesor es el instrumento de mayor importancia, a través del cual logra sus objetivos o fracasa en su acción pedagógica. Porque a través del discurso, el profesor pregunta, controla, ayuda y corrige. Y además, su discurso es también una fuente de muestras de lengua objeto para los alumnos. En resumidas palabras, el profesor tiene que ser sensible a las posibles reacciones de los alumnos y no perjudicar el entusiasmo del aprendizaje. En cuanto a la evaluación del comportamiento académico de los alumnos, hay que decirles en qué se van a examinar y qué nivel de resultado es satisfactorio. Como consecuencia, los alumnos pueden examinarse según cierto criterio durante la preparación. Por ejemplo, un profesor de composición podría decir: *en la composición de hoy, prestad más atención en la conjugación y la concordancia*. Un profesor de interpretación simultánea podría decir: *en la interpretación de las siguientes noticias, estaré más interesado en vuestra fluidez que en la exactitud de la correspondencia de cada palabra de chino a caste-*

llano. De esta manera, los alumnos tienen una buena idea de en qué hace falta concentrarse. Al dar las calificaciones, hay que notar que el examen sólo es una vía a través de la cual el progreso del estudio es evaluado. No hay que desanimar a los alumnos frecuentemente con una pobre nota. Al revés, hay que estimularlos a aprender con más entusiasmo.

Un **tutor**. Como un tutor, el profesor tendría una relación más estrecha con el alumno. Hay momentos en que los alumnos trabajan sobre unos proyectos, por ejemplo, una composición o la preparación de un debate o de una exposición o presentación. Y el profesor necesita desempeñar un papel de tutor trabajando individualmente o con un grupo o una pareja y dándoles instrucciones e ideas. En tales situaciones el profesor, combinando los papeles de apuntador y fuente de información, desempeña un papel de tutor. Hay que señalar que no existe un momento en que el profesor sólo juegue un papel porque la enseñanza siempre es un proceso complejo que requiere de competencias polifacéticas del profesor, como la competencia social, la competencia lingüística, la competencia metodológica, la competencia comunicativa, etc. El papel de tutor es especialmente importante durante el proceso de enseñanza de idiomas. Porque el proceso del aprendizaje tiene mucha similitud con el del aprendizaje de la lengua materna de una persona durante su niñez. Especialmente al principio del aprendizaje del español, siempre es importante que el profesor cuide mucho de las habilidades básicas del alumno, por ejemplo, la pronunciación y la entonación, la morfología, la sintaxis, el uso de las palabras y sus regímenes, etc. No importa qué difícil sea un tutor, es esencial para el profesor jugar el papel de tutor durante la didáctica de vez en cuando. En este contacto más personal, los estudiantes tienen una verdadera oportunidad de sentirse ayudados y soportados.

Con estos papeles ya podemos imaginarnos un perfil de un profesor de idiomas. Pero hay una metáfora que refleja más vivamente la imagen de un profesor de idiomas—un profesor en el aula es **papá, mamá y cómico** al mismo tiempo. Es decir, hay momentos en que el profesor da órdenes como un padre severo, momentos en que cuida a sus alumnos como una madre tierna, y momentos en que les divierte para que el ambiente en el aula sea tan activo como un cómico gracioso. A distintos papeles del profesor en el aula corresponden distintos papeles de los alumnos, que se harán protagonistas principales de sus procesos de aprendizaje. Se pide, ante todo, una toma de conciencia recíproca de los factores que determinan aprender español.

Después de hablar algo sobre los profesores y alumnos, a continuación es necesario referirnos al otro protagonista de la enseñanza del español—los libros. Porque como Aquilino Sánchez Pérez escribe en su libro *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, “[...] la historia de la enseñanza de una lengua debe derivar de los protagonistas, que en este caso son tanto los profesores como los libros de texto utilizados. Lo más abundante y accesible para un historiador son los textos o

manuales. [...] (p. 5).

3.2. Materiales didácticos

3.2.1. Presentación de varios manuales para la comparación

En esta parte se van a presentar varios manuales didácticos dirigidos a universitarios y profesionales o a adultos, que se acercan por vez primera a la lengua española. En total se presentan siete libros, cuatro de los cuales son impresos en China, utilizados en el curso conducente a títulos universitarios, y los otros tres son manuales extranjeros en los cursos de ELE.

El primer manual didáctico en las universidades chinas fue publicado en el año 1959 por el departamento de español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing. Por adelante lo denominamos como **Español 1**. La elaboración de dicho libro empezó en el otoño del año 1956 y duró un año. La elaboración se dividía en cuatro partes: la introducción y la gramática encargada a la experta rusa *H. H. Воробьева (Vorobeva)*; los textos elaborados por la experta española María Lecea; los ejercicios por Quintina Calvo; traducciones directas e inversas entre chino y español por los profesores chinos del departamento de español. Aquí hay que mencionar que María Lecea era un ejemplo más relevante de los expertos con cuya entrega se desarrollaba poco a poco la causa de la enseñanza del español en nuestro país. Así comenta la sinóloga española Alicia Relinque Eleta en el prólogo del informe bilingüe por Lu Jingsheng, “[...] una mujer que tardíamente ha visto reconocida su labor, y que se convirtió en la profesora de toda una primera generación de hispanistas chinos [...]” (Lu, 2000:23). Su labor en la difusión del español no se redujo exclusivamente a China; la antigua Unión Soviética y Argelia fueron beneficiarios de su labor como enseñante de español. Por ello, en 1986 el gobierno español le otorgó la Encomienda de Alfonso X el Sabio y en 1992 el Buró de Especialistas Extranjeros de nuestro país la condecoró con la Medalla de la Amistad.

Unos años después, en 1962, se publicó **Español (Tomo I)**, en adelante lo llamaremos **Español 2**) por el mismo departamento de español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing. Dicho libro se convertiría en modelo del manual utilizado hasta hoy día. Todos los textos dialogados de este manual fueron elaborados por María Lecea.

Más adelante se publicó otro manual con el mismo nombre que los anteriores, **Español (Tomo I)**, al que denominaremos como **Español 3**) que fue publicado en 1985

y elaborado por Dong Yansheng. Está compuesto por veintinueve lecciones, las primeras diez de las cuales tratan de la introducción y la enseñanza de la fonética. Este libro viene siendo considerado como *Biblia en la enseñanza del español en China*. Sobre esta base, en 1999 se elaboró el **Español Moderno (Tomo I)** por Dong Yansheng y Liu Jian. En este manual se mantienen las estructuras básicas del **Español** de 1985. Pero muchos términos fueron sustituidos por los de inglés y los contenidos de textos fueron actualizados. Debido al tiempo limitado de la entrega del esbozo, la primera redacción tiene muchas erratas que podrían causar no pocos problemas durante el aprendizaje del idioma.

Español sin fronteras (Libro del alumno nivel elemental) es un libro con enfoque comunicativo publicado en el año 1997 por la SGEL (Sociedad General Española de Librería, S.A.). Los manuales de español impresos en España tienen un carácter común: cuentan con cierta orientación metodológica en su elaboración. Esta característica no la tienen los manuales chinos para el aprendizaje del español porque en nuestro país se emplea un método combinado durante el proceso de la enseñanza del español.

Gente (Libro del alumno 1) es un libro original recién popularizado en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera en el exterior con el enfoque por tareas. **Gente** asume la orientación comunicativa e integra todas las aportaciones que ésta ha generado. En la presentación se dice: *el curso que aquí presentamos sigue la trayectoria iniciada por los cursos nocio-funcionales, pero rebasa sus limitaciones, al incorporar en su concepción los procesos de comunicación. En efecto, y como es sabido, los enfoques comunicativos antes mencionados han evolucionado desde el tratamiento de los contenidos necesarios para la comunicación –esto es: nociones, funciones y estructuras lingüísticas –al desarrollo de procesos de comunicación en el aula como ejes del aprendizaje.*²¹ El modelo más difundido para la conjunción de contenidos y procesos es el de la enseñanza mediante tareas. La verdad es que los manuales didácticos de idiomas extranjeros por tareas ya eran muy populares hace mucho tiempo. Por ejemplo, **Look Ahead** (Mirar adelante) es el libro didáctico compuesto de dos tomos de un curso televisado de la enseñanza del inglés difundido por la BBC, en el cual ya se ha utilizado el modelo de enfoque por tareas.

La razón por la cual quería elegir **Punto final** en la comparación de los materiales didácticos es que dicho libro se elaboró especialmente para los alumnos de español de nivel avanzado para obtener el *Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera*. Es muy interesante ver qué nivel de español de un estudiante extranjero es considerado el avanzado desde el punto de vista de los pedagogos españoles.

²¹ Ernesto Martín Peris/ Neus Sans Baulenas, *Gente*, “Presentación”.

3.2.2. Comparación entre los siete libros didácticos por cuatro áreas de trabajo –fonética, vocabulario, gramática, contenidos socioculturales.

Fonética

Si la lengua es un instrumento empleado por los seres humanos para la comunicación, si la lengua nace de la labor de nuestros antepasados, ya podemos darnos cuenta de la importancia de la pronunciación. La pronunciación es la tarjeta de presentación de la expresión oral. La vinculación de la articulación al concepto del lenguaje es fundamental. Por supuesto, aunque hablar y pronunciar se relacionan en la misma acción, la pronunciación se concentra en el *cómo* se dice, y hablar en el *qué* se dice, las ideas expresadas, las palabras empleadas, las construcciones, el estilo, etc. A diferencia del sistema lingüístico chino, el español es una escritura alfabética. Como consecuencia, la pronunciación de las letras latinas es muy diferente de la de los caracteres chinos. Pero gracias al estudio del inglés durante la fase escolar secundaria, ya estamos más o menos familiarizados con este sistema lingüístico.

Durante el establecimiento del primer departamento de español en nuestro país, hemos recibido muchas ayudas desde la parte rusa, sean los expertos rusos, sea la experta española María Lecea, exiliada en la URSS. Estos hispanistas habían recibido mucha influencia de la escuela lingüística rusa –la escuela fonológica. La escuela fonológica fue fundada por “*Trubetzkoy después de la Revolución rusa; en el exilio, fue catedrático en Viena; murió en 1938*”.²² Sus principales colaboradores fueron otros dos rusos desterrados: “*Roman Jakobson, profesor en Praga durante las décadas tercera y cuarta del siglo, y ahora en la Universidad de Harvard, y Serge Karcevskij, que vivió en Ginebra hasta su muerte, en 1955*”.²³ En el congreso internacional de lingüistas de La Haya, en 1928, entre los tres presentaron un grupo de principios fonológicos que fue adoptado por varios lingüistas checos, los cuales formaron la escuela conocida como “Escuela de Praga”. La escuela de Praga ha hecho contribuciones importantes a la fonética y a la fonología.

En **Español 1**, para aprender la pronunciación de las letras españolas, se han introducido los alfabetos fonéticos. Al principio del libro hay un dibujo de órganos bucales, como labios, dientes, paladar, etc., huella dejada por el éxito del estudio de la fonología. En los ejercicios de la pronunciación, se escriben los signos fonéticos al lado de la palabra como²⁴:

(número) ²⁵ -número	(beráno)-verano
--------------------------------	-----------------

²² Bertil Malmberg, *Los nuevos caminos de la lingüística*, p. 84

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Español 1*, p. 40

²⁵ Para evitar confusión del uso de las barras, que son para marcar los fonemas, se utilizan aquí los paréntesis.

(líβro)-libro	(enéro)-enero
(paláβra)-palabra	(aβríl)-abril
(lámpara)-lámpara	(sí)-sí
(ventana)-ventana	(nó)-no
(primaβéra)-primavera	(ni)-ni

Aunque en los siguientes manuales –**Español 2, Español 3 y Español Moderno** – poco a poco ya se deja de usar los signos fonéticos para deletrear las palabras, el primer **Español** ya deja una profunda huella. Prueba de ello es que el uso del signo fonético perdura hasta hoy día en la presentación de la pronunciación de cada letra, por ejemplo en la enseñanza de la pronunciación de las letras *b* o *v*, que tienen el mismo valor fonético, se introducen /b/ y /β/²⁶. Mientras tanto, en **Español sin fronteras**, los complicados dibujos de fonemas son sustituidos por un abecedario breve y conciso, con letras, nombres de las letras y palabras que contienen dicha letra correspondientemente²⁷:

A a	a	América	F f	efe	Fiesta
B b	be	Bolero	G g	ge	Gasto/ Gesto
C c	ce	Café/ Cena	H h	hache	Hispano
Ch ch	che	Chocolate	I i	i	Indio
D d	de	Dalí	J j	jota	Jamón
E e	e	España	K k	ca	Kilo

Debajo del abecedario hay una nota de atención con unas explicaciones, por ejemplo²⁸: *za, zo, zu, ce, ci, suenan igual: /θ/ (en algunas regiones de España y de Hispanoamérica se pronuncia como /s/)*. En **Gente**, con un ejercicio, se compendian los

²⁶ *Español Moderno*, p. 25

²⁷ *Español sin fronteras*, p. 11

²⁸ *Ibidem*.

puntos difíciles de la pronunciación del español²⁹:

□ Escucha estos nombres y apellidos. Observa cómo se escriben.

H Hugo Hernández Hoyo	C Carolina Cueto Cobos	J Jaime Jiménez Juárez	G Gerardo Ginés Gil
B/ V Vicente Víctor Beatriz	C/ Z Celia Ciruelo Zamora	R/ rr Rita Aranda Parra	Ch Pancho Chaves Chelo
Gu Guerra Guevara Guillén	G Guadalupe Gala Gómez	Ll Valle Llorente Llave	Ñ Toño Yáñez Paños

En este último manual, los alumnos tienen la oportunidad de escuchar la pronunciación de hablantes nativos, lo cual para mí es muy importante. La pronunciación debe parecerse lo más posible a la de un nativo, según la lengua estándar, lo cual es una manera eficiente para evitar que los alumnos fosilicen errores.

Una de las características más visibles del español, a diferencia de las lenguas de la misma familia lingüística como el francés o el portugués, es que la grafía guarda una estrecha relación con la pronunciación. Esto ha llevado a muchos profesionales a afirmar que el español es una lengua fácil de pronunciar. Por eso, la introducción de los dibujos complicados de órganos bucales y los signos raros alfabéticos no parece de gran ayuda. Pero eso no quiere decir, la fonología es inútil en la enseñanza del español. Por ejemplo, la introducción del concepto de “*parejas mínimas*” ayuda mucho a los alumnos a distinguir los fonemas confundibles. Se trata de construir cierta pareja de palabras en la que el cambio de significado reside, exclusivamente, en un fonema diferente. Por ejemplo³⁰: /p/-/b/ *pino-vino*; /t/-/d/ *antes-andes*; /k/-/g/ *corra-gorra*. O en **Español 1**, en un ejercicio: *para-parra, morro-moro, amara-amarra*,

²⁹ *Gente*, p. 15

³⁰ *Español 2*, p. 66

*morral-moral, peras-perras, barra-vara*³¹.

Léxico

El léxico es una parte muy importante dentro de la enseñanza de una lengua. Las estructuras de la lengua no existen al margen de los significados que transmiten. Siempre aparecen realizadas en determinadas palabras. Por eso, la presentación de los vocablos es muy importante durante el proceso de la enseñanza del español. La manera de presentar las palabras en los manuales chinos utilizados por los alumnos universitarios actualmente es diferente a la de los libros españoles.

En **Español 1**, la presentación del vocabulario todavía no tiene una forma sistemática. En las primeras 36 lecciones para la fase de la pronunciación, cada lección se dedica a diferentes motivos de la didáctica del español. Y como consecuencia, la organización de los contenidos es diferente de una lección a otra. Por ejemplo, la novena lección trata de la presentación del concepto gramatical del *sustantivo, artículo, adjetivo*. En el ejercicio, como la práctica de la pronunciación y la repetición de las palabras ejemplos, los alumnos tienen que leer y copiar las siguientes palabras nuevas³²:

(alemán) alemán m. 德国人, 德文	(papá) papá m. 爸爸
(alemana) alemana f. 德国女人	(papel) papel m. 纸
(árbol) árbol m. 树	(péRo) perro m. 狗
[...]	[...]

El texto sirve para el repaso del vocabulario, así como la gramática. Por ejemplo, en la unidad 11³³:

Esto es un pupitre. Esto es una mesa. Esto es un libro. Esto es una pluma. Esto es un tintero. Esto no es un vaso. Esto es una ventana. Esto no es una puerta. Esto no es una lámpara. Esto no es un mapa.

La lámpara es bonita. La mesa es alta. El pupitre es bonito. El libro es bueno.

La puerta no es alta. El papel no es malo. Los pupitres son nuevos. Las ventanas son altas. Las mesas son buenas. Los mapas no son buenos.

Después de la unidad 36, es decir, después de la fase de aprendizaje de la pronuncia-

³¹ *Español 1*, p. 30

³² *Español 1*, p. 35

³³ *Ibidem*. p. 41

ción, cada lección ya está compuesta, claramente, por cinco partes: texto, léxico, texto complementario, gramática y ejercicios, organización que coincide con la de los contenidos en los siguientes materiales de la asignatura del español intensivo hasta hoy día, con el manual **Español Moderno** –texto con un vocabulario, gramática, léxico y ejercicios. En estos materiales elaborados en China, la presentación del vocabulario se realiza, generalmente, a través de la traducción a la lengua materna.

En **Español sin fronteras**, cada unidad está compuesta por cuatro partes: funciones, gramática, vocabulario y sección cultural. Aunque la organización del contenido es así, las nuevas palabras se aprenden conforme van saliendo, es decir, el profesor enseña el vocabulario que va saliendo durante la clase porque les interesa a los alumnos o porque se necesita el vocabulario para lo que se está haciendo en el aula del idioma. Luego la parte “vocabulario”, que en dicho material se titula “*Se Dice Así*”, sirve como repaso o resumen de los vocablos necesarios en la escena específica, como saludos y despedidas en el aeropuerto así como los nombres de las cosas en el aeropuerto, como *ascensor, recogida de equipaje, control de pasaportes, información, llegadas nacionales, salidas internacionales, aduana, etc.* En **Gente**, ya no existe una parte especialmente dedicada a la presentación del vocabulario. Cada unidad comprende 5 partes: entrar en materia, en contexto, formas y recursos, tareas y mundos en contacto. Debido a que la clase se da en español, los alumnos tienen que saber apuntar las palabras nuevas y hacer una lista de vocabulario por sí mismos.

A la hora de plantearnos qué vocabulario queremos enseñar, y de seleccionarlo, tenemos que tener en cuenta ciertos criterios, como la utilidad, frecuencia y la necesidad e intereses de los alumnos. Los manuales ya hicieron el trabajo de selección. Vamos a ver un texto en **Español 2**³⁴:

¿Eres tú de Beijing?

Sí, soy de Beijing.

¿Eres de familia obrera?

No, soy de familia campesina.

¿Sois felices?

Sí, somos felices.

No tendríamos que sorprendernos con este diálogo si tomamos conciencia de que en aquel tiempo vivir en Beijing era como vivir junto con el Presidente Mao y vivir con el Presidente Mao equivalía a vivir feliz y que la procedencia familiar era un tema popular y tal vez decisivo para el futuro de una persona. Con el tiempo, tanto la utilidad y frecuencia de las palabras como los intereses de los alumnos ha cambiado mucho. Palabras como *camarada, capitalista, imperialismo, comuna, Liga de la*

³⁴ *Español 2*, p. 74

Juventud Comunista, metalúrgico, miliciano, nuevo-democrático, reforma agraria, etc., ya se han retirado del listado del Vocabulario General del **Español Moderno Tomo 1**.

La organización en la serie de **Español**, en gran medida, se arregla conforme a la necesidad de aprender la gramática. Por ejemplo, en la primera lección, para practicar el número y el género del sustantivo, el texto es así³⁵:

El es Paco. Paco es cubano.

El es Pepe. Pepe es chileno.

Ella se llama Ana. Ana es panameña.

Ella es Li Xin, Es china.

Paco y Pepe son amigos. Ana y Li Xin son amigas.

De este modo aprendemos los vocablos gentilicios como *cubano, chino, chileno, panameño* etc.

La organización de palabras en los manuales españoles se hace según las funciones comunicativas. Por ejemplo, en **Español sin fronteras**, en la primera unidad, los alumnos deben aprender cómo saludar, despedirse, presentarse. Y el texto es³⁶:

En el aeropuerto

○ Buenas tardes, ¿es usted el señor Velásquez?

● Sí, soy yo.

○ Me llamo Claudia Santos y soy la secretaria de la señora Chacón.

● Encantado.

○ Mucho gusto.

Así, los alumnos aprenden palabras como: *bueno, día/tarde/noche, llamarse, encantado* y *gusto*. En **Gente**, en la primera unidad ya aparecen los numerales desde el uno hasta el diez. La gramática, en este caso, está al servicio de las funciones comunicativas, es decir, se presentan las reglas gramaticales no necesariamente conforme el grado de la dificultad. Por ejemplo, en **Gente**, el concepto de *imperativo*, que sale en la lección 15 de **Español Moderno**, aparece en la penúltima unidad. En el contexto de que unos extranjeros residentes en España vistan sus amigos españoles, los diálogos se organizan para que los alumnos aprendan a saludar y despedirse, hacer presentaciones, etc. Como un curso de multimedia, los diálogos se escriben debajo de cada fotograma³⁷:

³⁵ *Español Moderno*, pp. 4 - 5

³⁶ *Español sin fronteras*, p. 12

³⁷ *Gente*, p. 102

<p>1. ○ Hola, qué tal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hola, muy bien. ¿Y tú? ◇ Hola, ¿Cómo estáis? □ ¿Qué tal? 	<p>2. ○ <u>Pasad, pasad.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Por aquí? ◇ Sí, sí, adelante. 	<p>3. ○ <u>Toma, pon</u> esto en el frigorífico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Si no hacía falta...
<p>4. ○ Ésta es Celia, una sobrina. Está pasando unos días con nosotros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hola, mucho gusto. ◆ Encantada. 	<p>5. ● <u>Sentaos, sentaos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Habéis encontrado bien la dirección? ◆ Sí, sí, sin problema. Nos lo has explicado muy bien. ◇ Vivís en un barrio muy agradable. □ Sí, es bastante tranquilo. 	<p>6. [...]</p>

Gramática

Si se considera el léxico como los ladrillos para la construcción de un edificio, la gramática es como la estructura de este mismo edificio. Pero ante el problema de la enseñanza de la gramática, los manuales chinos y los españoles mantienen diferentes opiniones. En el ámbito chino de la enseñanza del español, se cree que siendo estructura del lenguaje la gramática, la enseñanza de la misma, naturalmente, tiene que ocupar un lugar básico e importante. Esto se refleja en la elaboración de los manuales didácticos.

<div style="text-align: center;">Versión Lección</div>	Español 2	Español 3	Español Moderno
1		Caligrafía, sustantivo	Número y género del sustantivo, mayúscula y minúscula, signos de interrogación y exclamación
2		Género del sustantivo, artículo indefinido, signo de interrogación	Pronombres personales, caso nominativo, “ser”, uso de la preposición “de”
3			Adjetivos posesivos átonos, “estar, haber”, artículo determinado,

			empleo de la preposición “en”
4		Artículo definido, género del adjetivo (I)	Número del sustantivo, artículo indeterminado, género y número del adjetivo y la concordancia de sustantivos y adjetivos en género y número
5		Número del sustantivo, género del adjetivo (II)	Conjugación del verbo “tener”, adjetivos demostrativos y pronombres demostrativos
6	Número del sustantivo, artículo indefinido	Número del artículo definido, número del adjetivo, secuencia de la oración interrogativa con pronombres interrogativos	Los verbos “ser” y “estar”, orden de las palabras en las oraciones interrogativas
7			Verbos de la 1ª conjugación “ir, hacer”, “a, con”, “ir a + inf.”
8	Artículo definido, género del adjetivo	Predicado nominal, pronombres personales, verbo “ser”	Verbos de la 2ª conjugación “poder, ver”, complementos del verbo, pronombres acusativos, conjunción disyuntiva “o”, “tener que + inf.”
9	Secuencia de la oración declarativa y de la interrogativa con pronombre interrogativo	Verbos de la 1ª conjugación, preposición “en”	3ª conjugación, “querer, venir”, adjetivos posesivos tónicos, complemento indirecto y circunstancial
10			Pronombres acusativos, pronombres dativos, “volver, saber”, uso del pronombre interrogativo “cuál”, verbos transitivos e intransitivos
11	Número del sustantivo y del artículo definido	Conjugación del verbo “estar”, perífrasis verbal “ir a + inf.”, adjetivos	Pronombres personales acusativos y dativos en una misma secuencia, formas de decir las horas, “dar,

	y del adjetivo, verbo “son”	posesivos átonos, preposición “de” (I)	traer”
12		Verbos de la 2ª conjugación, conjugación de “tener”, preposición “con”, palabras tónicas y átonas	Concordancia de los art. pron. adj. s. así como sujetos y verbos, numerales cardinales, “decir, conocer”
13	Secuencia de la oración interrogativa sin pronombre interrogativo	Perífrasis verbal “tener que + inf.”, pronombres demostrativos, pronombre interrogativo	Usos del presente de indicativo, verbos pronominales, oración subordinada temporal
14		Verbos de la 3ª conjugación, conjugación de “venir” en presente de indicativo, uso de la preposición “de” (II)	Verbos pronominales, oración subordinada condicional y causal, variante de la conjunción “y” –e
15		Adjetivos posesivos tónicos, conjugación de “poder, traer”, oración exclamativa y su entonación	Modo imperativo (tú), oración subordinada complemento directo, conjunción negativa “ni”
16		Pronombres posesivos, complementos del verbo, verbos transitivos e intransitivos, conjugación “querer, servir, hacer”	Modo imperativo, grado comparativo del adjetivo
17	Pronombres, conjugación del verbo “ser”	Pronombres personales átonos (I), complemento indirecto, oración predicativa, conjugación del verbo “conocer”	Modo imperativo, grado comparativo del adjetivo
18	Preposiciones “de, en”, uso del artículo, uso del verbo “hay” y del adjetivo	Pronombres personales átonos (II), imperativo (tú), “volver”, numerales cardinales	

	“mucho”		
19	Verbo “estar”	Pronombres personales átonos (III), “devolver”, imperativo de tú de “traer, servir, devolver”, formas de decir las horas (I)	Pretérito indefinido, oración subordinada de lugar “donde”, “nada, nadie”
20	¿Dónde? ¿De qué color?	Pronombres personales átonos (IV), “saber”, formas de decir las horas (II)	Pretérito indefinido, oración subordinada causal (como), uno de los usos del artículo determinado
21	Verbo de la 1ª conjugación, “trabajar, estudiar”	Oración subordinada temporal, colocación de los pronombres personales átonos,	Pretérito imperfecto de indicativo, “al + inf.”, oración subordinada concesiva
22	Complemento del verbo, verbos transitivo e intransitivo, adverbios “mucho, también”	Verbos reflexivos y pronombres reflexivos, oración subordinada condicional, forma de decir las horas (III), el presente de indicativo de algunos verbos irregulares “almorzar, acostarse; empezar, pensar; pedir, servir, corregir, vestirse; devolver; dormir”	Pretérito imperfecto de indicativo, oración subordinada complemento directo e indirecto, oración subordinada consecutiva
23	Complemento del verbo, oraciones simples	Conjugación negativa “ni”, pronombres indefinidos “nada, nadie”, oración subordinada causal, oración de pasiva refleja	Correlación entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, oración subordinada adjetiva y pronombre relativo, grado superlativo absoluto del adjetivo, grado comparativo del adverbio
24		Modo imperativo (usted, ustedes), grados de los adjetivos	
25		Modo imperativo (tú) de algunos verbos irregula-	

		res “tener, decir, etc.”, grados comparativos del adverbio, oración subordinada de causa	
26		Oración subordinada complemento directo, primera noción sobre los modos verbales, presente del modo subjuntivo (I), adverbios terminados en -mente	
27		Oración subordinada adjetiva y pronombre relativo, algo sobre el artículos determinado, algunos usos del subjuntivo (II), conjuga- ción de algunos verbos irregulares en presente de subjuntivo	
28		Pretérito indefinido (I), perífrasis “al + inf.”	
29		Pretérito indefinido (II), algunos usos del subjuntivo (III)	

Por este diagrama, se puede ver el desarrollo de la organización de la gramática en los libros didácticos de nuestro país. Se puede resumir en las siguientes características:

- ✓ En todos los manuales didácticos la gramática se arregla conforme el grado de la dificultad. Por ejemplo, acerca de la clasificación de la parte de palabras, empiezan por el sustantivo, luego adjetivo y después el verbo. En cuanto al tiempo, empezamos por el presente, luego el pretérito.
- ✓ Con el tiempo, en el primer tomo se han añadido más conocimientos gramaticales. En **Español Moderno** casi todas las lecciones comprenden una parte dedicada a la explicación gramatical y se explica la gramática con más detalles. Por ejemplo: hasta la unidad 10, los alumnos que aprenden con **Español 2** no sabrían qué era el pronombre acusativo; con **Español 3** no sabrían cómo se conjugan los verbos de la segunda conjugación. Además en **Español Moderno**, ya aparece el

pretérito imperfecto. En éste, también se ha cancelado la enseñanza del modo subjuntivo, lo cual, a mi parecer, no es necesario. Porque según *Gramática descriptiva de la lengua española, Volumen 3*, “para el tratamiento de usted, como en el resto de la conjugación, se emplean formas de tercera persona (de acuerdo con su origen diacrónico). Tanto estas formas como las de la primera persona del plural son formas del presente de subjuntivo: mire, miren, miremos. La primera persona del plural incluye al oyente u oyentes, “veamos”. El imperativo está dirigido al oyente y por ello carece de forma de primera persona”.³⁸ Para la enseñanza del modo imperativo de *usted*, es imprescindible la explicación del presente de subjuntivo.

✓ Hay unos cambios en lo que se refiere a los términos. Con el tiempo, la RAE (Real Academia Española) ha hecho unas modificaciones en los términos en su esbozo de la gramática. Como reflejo de este hecho, en el primer tomo de Español, se introdujeron los cambios correspondientes. Por ejemplo, *verbos reflexivos* → *verbos pronominales*. Para lograr la unidad con los términos ingleses y chinos, el *complemento directo o indirecto* se traduce como “直接或间接宾语”(objeto directo o indirecto, en inglés *direct object* y *indirect object*).

Mientras tanto, en los manuales españoles se refleja el concepto de que el aprendizaje de la gramática no es imprescindible en su enseñanza. Mediante el uso de la lengua extranjera en situaciones de comunicación –en el trabajo, en los comercios, en la calles, en las relaciones sociales, viendo la tele, etc. —la gente consigue llegar a comunicarse por completo en esa lengua. Por eso, en los cursos con **Español sin fronteras** o **Gente**, se realiza un aprendizaje en situaciones muy parecidas a las que se dan en el aprendizaje de la lengua materna. En los textos puede que aparezca un punto gramatical que nunca se ha explicado. Por ejemplo³⁹:

EN UN MERCADO

- Buenos días, señor, ¿qué le pongo?
- La merluza está fresca, ¿verdad?
- ¡Claro que sí!
- Entonces, póngame ésta. ¿Cuánto es?
- 1.245 pesetas (7,48 €). Hay casi un kilo.

En estos diálogos, aparece el imperativo –*póngame*, pero en esta unidad la gramática pone de relieve la conjugación de los verbos irregulares en –*ar* y en –*er* con cambio vocálico –*O*→*UE*. Al mismo tiempo se explican los demostrativos –*este*, *ese* y *aquel*. En este caso, es más apreciable que los alumnos sepan hablar de cantidades: precios,

³⁸ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Gramática descriptiva de la lengua española, Volumen 3*, p. 3911

³⁹ *Español sin fronteras*, p. 42

salarios, monedas, etc.

Contenidos socioculturales

Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al alumno para ser competente comunicativamente, deberá conceder un papel esencial al componente cultural. Orientado por el método comunicativo, los manuales didácticos como **Español sin fronteras** y **Gente**, prestan más atención a los contenidos socioculturales que los manuales elaborados en China. Por supuesto, la parte cultural está compuesta por dos partes: lingüística y paralingüística. La comunicación no verbal puede abarcar: los gestos, la distancia interpersonal, las convenciones sociales, etc. En los manuales se trata más frecuentemente la parte lingüística. Al final del capítulo, bajo el título “*Lengua, cultura y sociedad*”, se presentan los contenidos socioculturales que se proponen en el *diseño curricular* del Instituto Cervantes. Dicho plan curricular hace temático el contenido y lo divide en tres partes: *la vida cotidiana, la España actual y el mundo hispánico y temas del mundo de hoy*⁴⁰:

LA VIDA COTIDIANA

- Usos sociales: relaciones familiares, vecinales, profesionales, de amistad.
- El hábitat (vivienda, barrio, ciudad).
- Servicios de transporte, medios de locomoción.
- Servicios de comunicaciones: teléfono, correos, etc.
- Horarios públicos y familiares: rutina diaria.
- Compras y negocios.
- Establecimiento público.
- El mundo profesional: laboral y estudiantil.
- El ocio: distracciones y espectáculos.
- La salud y la enfermedad: deportes, asistencia médica.
- Los ciclos anuales: estaciones, fiestas, vacaciones.

LA ESPAÑA ACTUAL Y EL MUNDO HISPÁNICO

- Organización territorial, política y administrativa: las autonomías, las provincias.
- Las instituciones: partidos, sindicatos, asociaciones diversas.
- La vida social y política en el último tercio del siglo XX.
- Los servicios públicos: sanidad, enseñanza...

⁴⁰ *Plan curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 70 - 71

- La cultura actual: las artes, el cine, la literatura, etc.
- Los medios de comunicación.
- Relaciones internacionales de España y de otros países del mundo hispánico.

TEMAS DEL MUNDO DE HOY

- Cambio y evolución social: progreso y desarrollo.
- Comunicación intercultural e internacional
- Respeto al medio ambiente.
- Solidaridad e interdependencia mundial.
- Modos de vida, sistemas de valores.
- Comunidad y diversidad.
- Derechos humanos.

Los manuales chinos apenas cubren las últimas dos partes sistemáticamente. Al revés, los tres sectores se cubren perfectamente en el curso superior ELE –**Punto Final**, cuyo libro del alumno comprende cinco temas monográficos en cinco unidades: *la mujer, la publicidad, el ocio, la ecología, lo hispano*. Cada unidad contiene cuatro secciones –*Hablemos de... (Enfoque general)*, *El ayer de... (visión histórica)*, *¡Arriba el telón! (trabajo sobre vídeo)* y *Palabras escritas por ... (referencias literarias)*. Dicho libro no solamente da espacio a las obras literarias sino también a los contenidos con que uno puede encontrarse en la vida cotidiana. En comparación, los manuales tienen además unos defectos:

- Mezcla del español de España y el español de otros países. Esto se refleja en el uso del vocabulario –vosotros/ustedes, coger/tomar. La participación de expertos provenientes de varias partes del mundo, inevitablemente, hace imposible la “estandarización” del idioma.
- Falta de la enseñanza de los proverbios, frases hechas y las de jergas o argots. ¿Qué significa “*El hábito no hace al monje.*” o “*De tal palo, tal astilla.*”? ¿Qué son *salir muy pendones, entrar a mogollón* o *hacer el paripé*? ¿Qué son *el tubo, el peluco, el loro, el bote, la chupa, la piba, la basca, un ta-lego, una libra o mogollón* en el habla jergal?
- Carencia de la compensación de los “conocimientos básicos” para los occidentales. Preguntas familiarizadas para un occidental como: *¿Quién fue Frida Kahlo?* o *¿Qué ciclista español ganó cinco veces el Tour de Francia?* podrían ser desconocidas para los alumnos chinos.

Suficiente conciencia de eso se ha tomado por los hispanistas chinos y por eso se abren muchas otras asignaturas en los cursos en los centros docentes superiores para

que los alumnos tengan acceso a más información sociocultural. En la llamada asignatura intensiva, estos contenidos socioculturales también son importantes.

3.3. Lo que hacemos en el aula

En su trayectoria de más de cincuenta años, la enseñanza del español en China ha aplicado diversos métodos. En el Simposio Internacional de Hispanistas 98, en Beijing, Liu Yongxin y Cen Chulan han señalado en su ponencia titulada “*El método combinado en la enseñanza del español como segunda lengua*” que hay cuatro etapas de los métodos de enseñanza en nuestro país desde 1953 hasta la fecha⁴¹:

1. *De 1953 a 1964, uso del método tradicional gramática-traducción.*
2. *De 1964 a mediados de la década del 70, etapa de método audio-oral.*
3. *De finales de los años 70 a mediados de los años 80: amplios estudios e introducción de los métodos extranjeros.*
4. *Desde mediados de los años 80 hasta hoy día, periodo en que se toma cuerpo gradualmente el método combinado en la enseñanza del castellano.*

Al mencionar el método combinado, nos referimos a un sistema metodológico con peculiaridades chinas, abierto a todo tipo de innovaciones. Incorpora aquellos elementos de los distintos métodos tanto chinos como extranjeros con que se puede obtener el mejor efecto durante la enseñanza del español. Por lo tanto, no existe tal método combinado sino que en el aula los profesores aprovechan diversos métodos para enseñar mejor el español a sus alumnos. Estos métodos y técnicas concretas son lo que nos interesa discutir. En concreto: *explicar con esmero y ejercitar con frecuencia, escuchar y hablar llevan delantera mientras leer y redactar los siguen, sustituir el trabajo por el descanso, trabajar en grupo, pensar con lluvia de ideas, explicar en chino, español e inglés y enseñar con multimedia.* “Explicar con esmero” es una buena prueba del empleo del método tradicional. Durante la enseñanza del idioma, se elabora el material didáctico conforme a las reglas gramaticales, las cuales se explican con esmero. De manera que una explicación en nuestra lengua materna —el chino— llega a ser indispensable. Pero ya que los alumnos dominan el inglés bastante bien, una característica bien distinta de la de los alumnos de antes, los profesores empiezan a comparar el español con el inglés en la explicación de algunas reglas gramaticales, vocabulario, etc. Según las ventajas del método directo, el español también es empleado durante la enseñanza del idioma. “Ejercitar con

⁴¹ *Actas del simposio internacional de hispanistas 98 Beijing*, p. 339

frecuencia”, “dar énfasis a la comprensión y expresión oral” parten del enfoque comunicativo, según el cual la enseñanza de una lengua extranjera ha de centrarse en el acto de habla y en el aprendizaje hay que primar las funciones comunicativas del lenguaje sobre la gramática. Como consecuencia, el profesor no debe monologar durante toda la clase sino ceder el papel de protagonista a los alumnos “sustituyendo el trabajo por el descanso”. Por lo tanto para una mejor interacción entre el profesor y alumnos y entre los alumnos, se da la clase dejando a los alumnos “trabajar en grupo” y ampliando los conocimientos con “lluvia de ideas”. La mayor aportación del método audio-oral y audio-visual es inspirarnos a “utilizar la multimedia” aprovechando los aparatos sofisticados que nos trae la tecnología avanzada.

3.3.1. “Explicar con esmero, ejercitar con frecuencia”

Este eslogan hace hincapié en la explicación del profesor a los alumnos sobre los elementos gramaticales. Al mismo tiempo, da mucha importancia a la práctica insistentemente repetida. En torno a la enseñanza concentrada en gramática y en conversaciones, ya existen muchas discusiones. Las dos grandes tradiciones metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras presentan ventajas y desventajas, dependiendo ello del punto de vista desde el cual se enfoque dicha enseñanza. La práctica docente centrada en la gramática tiene la ventaja de facilitar la sistematización de los conocimientos adquiridos y la integración de los mismos dentro de un entramado de relaciones lógicas que constituyen el esqueleto de una lengua y facilitan, sobre todo, el uso “correcto” de las formas, especialmente en el lenguaje escrito. Aquí se ponen las comillas porque el uso correcto gramatical no necesariamente es el correcto en el uso cotidiano de los hablantes nativos, y la fluidez en la lengua hablada queda sin desarrollar. Aunque no todas las gramáticas son igualmente adecuadas para quien desea aprender una lengua extranjera, para los alumnos del curso conducente al título de licenciatura, la enseñanza de gramática merece una buena dosis de dedicación porque una fluidez sobre la base de la abundancia de errores gramaticales es ridícula. Por lo tanto, la programación del curso del español intensivo es más bien estructural. Es decir, el eje de la planificación es la sucesión de los elementos gramaticales, ordenados con una progresión de dificultad.

Naturalmente la explicación gramatical –morfología, sintaxis, etc., del profesor ocupa una buena parte del tiempo en el aula. Al mismo tiempo el profesor debe ejercitar a los alumnos en lo que acaban de aprender. La práctica se debe realizar en todas las actividades encaminadas a lograr destrezas en cuatro aspectos: la comprensión oral, la interacción oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Una clase siempre está compuesta de dos partes en las que el profesor y los alumnos son protagonistas alternativamente. O sea, el aprendizaje se realiza por un lado bajo la dirección del

profesor, por el otro a través de los ejercicios en las cuales los alumnos toman parte. Los ejercicios sirven del medio al profesor para averiguar si se comprende, al mismo tiempo los alumnos de menor rendimiento realizan actividades para compensar sus deficiencias y los más adelantados las realizan para ampliar y profundizar su dominio de las materias. El principio de la insistencia de la práctica no solamente es válido para los cursos inferiores sino también para los superiores. En las asignaturas de carácter práctico como la traducción y la redacción, las socioculturales como literatura hispanoamericana y relaciones entre China y América Latina, la práctica llega a un nivel más alto como la entrega de un trabajo con tema específico al respecto.

3.3.2. “Escuchar y hablar llevan la delantera, leer y redactar los siguen”

Durante la enseñanza del español en S.I.S.U. siempre se da mucha importancia al tratamiento correcto de la relación en la destreza de los cuatro aspectos de la lengua. Dar prioridad a la práctica audio-oral a los inicios del curso corresponde a las leyes que rigen el estudio de idiomas, ya que escuchar y hablar son dos formas fundamentales de las actividades docentes.

En nuestra clase hay unas actividades para la expresión oral: MINICHARLAS, los alumnos preparan unas minicharlas fuera de la clase. Los temas son sugeridos por ellos mismos o solamente unos comentarios sobre el texto; DISCUSIONES, se pueden organizar discusiones o debates en el aula dividiendo la clase en dos grupos –pro y contra, sobre la vida cotidiana durante la fase básica del curso o sobre los temas populares de España, de países hispanohablantes, o del mundo que les interesan a los alumnos; JUEGO DE ROLES, lo adopta el profesor extranjero más frecuentemente en la enseñanza de alumnos de los primeros dos cursos. En general, el profesor asigna al grupo papeles de personajes ficticios. El tema trata más de los temas cotidianos, una entrevista de trabajo, una cita con el médico, una compra en el supermercado, etc.; DIBUJOS, de nuevo se trata de dar rienda suelta a la imaginación y no hablar sólo de lo que se ve sino crear historias a partir una imagen o un conjunto de ellas.

En cuanto a la práctica de la comprensión auditiva, los alumnos tienen en cada fase del estudio del español asignaturas al respecto, como clase audio-visual, radio exterior. Las actividades se dividen generalmente en tres tipos: actividades *de transcripción*—escuchar y apuntar lo oído; *de condensación*—reducir el contenido a una lista de puntos principales, tal como se hace cuando se toman notas; *de respuestas*—contestar a preguntas relativas al contenido y las preguntas pueden ser de distintos tipos dependiendo del nivel de audición, por ejemplo, el apunte de unas oraciones que han aparecido en el contexto, preguntas que exigen recordar detalles concretos u otras que exigen hacer inferencias y deducciones.

Son muy pocas las ocasiones en las que en la vida real las cuatro destrezas están separadas. Es decir, al menos dos de las destrezas se integran. Por eso, en la programación de estudios de nuestra facultad, con el tiempo se añaden más asignaturas dedicadas a la práctica de las otras dos destrezas—leer y redactar, como lectura extensiva, composición. Realmente las asignaturas acerca de los contenidos socio-culturales como Breve historia de España, Relaciones entre China y Latinoamérica, y la preparación de la composición de la tesis para la licenciatura, son muy provechosos para los alumnos en su formación de las destrezas de *leer* y *redactar*. Además, en el aula se realiza una serie de actividades para la integración de las destrezas. Por ejemplo: la integración de *escuchar* y *redactar*—en un dictado o escuchar una grabación, los alumnos escuchan, toman notas y tratan de recomponer la historia; *hablar* y *redactar*—en una presentación o exposición acerca de cierto tema, los alumnos preparan el artículo al respecto y lo explican a sus compañeros; *leer* y *hablar*—en un comentario de texto, los alumnos deben leer críticamente y luego dan opiniones sobre el sumario del texto, la función del texto, la actitud del autor o el tono del artículo. En resumen, siempre hay que prestar mucha atención al desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas. Porque dar prioridad al ejercicio audio-oral no quiere decir una subestimación de la comunicación escrita y el cultivo de la capacidad de leer y escribir.

3.3.3. “Sustituir el trabajo por el descanso”

Eso quiere decir que el profesor tiene que dejar a los alumnos actuar en el aula en vez de monologar durante toda la clase, obteniendo doble resultado con la mitad del esfuerzo. El mejor ejemplo de esto es el aprovechamiento del *coro* de los alumnos. El profesor lee una vez primero. Luego los alumnos leen una vez a coro, en tono natural, sin gritar. O cuando el profesor hace una pregunta, los alumnos la contestan a coro. Durante el coro de los alumnos, lo que el profesor hace es tener ojos de lince y oídos finos, en chino decimos “*mirar hacia seis rutas y escuchar en ocho direcciones*”. Como un observador, el profesor nota lo diferente. Debido a diferentes niveles del dominio del idioma, no todos los alumnos producen igual en el coro. A continuación el profesor hace leer a un alumno o a varios, contestando individualmente como ejemplo de lo correcto o de lo erróneo. Antes de dar la solución correcta el profesor, los otros, atentos, opinan si el alumno ejemplo ha cometido una falta o no. De esta manera, la eficacia de la clase aumenta. Los alumnos tímidos o vergonzosos se atreven a pensar y a hablar con sus compañeros. Lo más importante es que los alumnos se atreven a cometer errores, luego entre el profesor y los compañeros los vicios y errores son corregidos naturalmente. En la asignatura de Interpretación Simultánea, en el curso superior, se pone en pleno juego el coro de los alumnos. Con los equipos sofisticados en el laboratorio del idioma, el profesor es capaz de averiguar

la actuación de cada alumno sin perder el tiempo verificando la interpretación de todos los alumnos individualmente.

3.3.4. Trabajar en grupo

“—*Hola, buenos días a todos. ¿Qué tal estáis hoy? —Hola. Buenos días.*” “*Bueno, entonces hasta el lunes, que tengáis un buen fin de semana y que no se os olvide hacer los deberes. Adiós.*” El primer momento de cada clase está dedicado a saludar a los alumnos y el último a despedirse de ellos. La posición del profesor está al frente de la pizarra y los alumnos en sus asientos. ¿Es invariable? La respuesta es que *no*. La posición dependerá mucho de los objetivos de cada actividad. Los alumnos, en parejas, construyen unos minidiálogos a través de unas pautas dadas en tarjetas por el profesor. En el juego de roles, los alumnos toman la personalidad de los personajes que aparecen en él y preparan las representaciones. Habrá más formas. Pero de todos modos, trabajar en grupo o en pareja, deja a los alumnos actuar más naturalmente sin ponerse nerviosos, así tienen mayor oportunidad de practicar el español. La interacción entre los alumnos les ayuda en la formación de la autonomía del aprendizaje del español, así se ayudan y corrigen unos a otros. Trabajar en grupo también maximiza el uso comunicativo del lenguaje, al realizar actividades en las que los alumnos utilizan la lengua meta plenamente, aquí el español. Además existe una razón social, que es para conocerse mejor y fomentar la solidaridad.

3.3.5. Lluvia de ideas

“*A ver, ¿cuántas comunidades autónomas de España conocéis —Asturias, Castilla y León, Cataluña, Madrid, Valencia...?*” “*¿Qué te parecen los reality shows? —Pues, mira, creo que estos programas son una vergüenza (un arte, una necesidad, una moda, una obsesión, un espectáculo, un buen entretenimiento, un escándalo, un rollo, una afición)⁴².*” La técnica de *lluvia de ideas* es especialmente usual para el aprendizaje del vocabulario. Se aprovecha el uso del *paradigma* entre los vocablos o frases.

En este sentido, *charlar* con los alumnos no es nada malo en la enseñanza del idioma. Cuando el señor Pu Yunnan enseñaba español en S.I.S.U., de los seis días de clase durante una semana, dos eran para charlar con los alumnos. El maestro hablaba de todo y los alumnos estaban permitidos a preguntar por todo. Después de una clase, la pizarra siempre estaba llena de nombre de cosas de gran variedad. Esto se puede considerar como una enseñanza con lluvia de ideas. Los alumnos al empezar el curso

⁴² *Español sin fronteras*, p. 72

son como una esponja preparada a absorber mucha agua. En este momento el profesor desempeña el papel como un diccionario vivo. Los alumnos se interesan por muchos temas. El profesor tiene que intentar satisfacer esta demanda porque el vocabulario acerca de los temas en que están interesados lo memorizan muy fácilmente los alumnos. Para añadir, este método también ayuda mucho en la adquisición de los conocimientos socioculturales de los alumnos. Porque los alumnos son muy curiosos por el mundo hispanohablante. “¿El aguacate se puede comer con sal? ¿De verdad?”, “Se prepara la merluza a la plancha. ¿Es rica?”, “¿Antonio Banderas, Penélope Cruz y Pedro Almodóvar que aparecieron en los Óscar son españoles?” ...

3.3.6. Explicar en chino, español e inglés

Para los alumnos en S.I.S.U., el chino es lengua materna mientras que el español es lengua meta. Pero existe otra lengua extranjera, el inglés, sobre el cual los alumnos chinos ya tienen bastantes conocimientos lingüísticos.

Debido al método tradicional de gramática y traducción, los hispanistas chinos, durante el proceso de la enseñanza del español, generalmente emplean la lengua materna para enseñar, sea el significado del vocabulario, sea la gramática. Claro, hay algunos expertos extranjeros que son totalmente contrarios a utilizar cualquier otra lengua que no sea la meta en ningún momento de la clase. Ellos son seguidores del método directo, y toman plena conciencia de los peligros de la traducción. Primero, el método de traducción hace a los alumnos buscar siempre el equivalente exacto en chino y depende mucho de la explicación en los diccionarios español-chino, pasando por alto el estudio de la morfología del mismo vocabulario. Por ejemplo, en chino no tenemos *tapeo*, que significa la acción de comer tapas. Aunque existe el equivalente de *siesta*, se equivocaría si se hace caso omiso de la diferencia del horario entre España y nuestro país. Un ejemplo más, si se explica en español la palabra “*wood*” de inglés, en español existe dos equivalentes: *bosque* y *madera*. Igualmente, hace falta evitar mencionar la palabra *for* al explicar *por* o *para*. Los alumnos se confunden fácilmente. Segundo, ayuda a la fosilización creando un *español chino* o un *español inglés* si se explica en inglés. Por ejemplo, en respuesta de la pregunta “¿*Toni se fue a Londres?*”, un alumno chino probablemente puede equivocarse en el uso del tiempo. Porque simplemente traduce lo que piensa en español desde chino, como “*No lo sé.*” en vez de “*No lo sabía.*” Otro ejemplo es si intentas traducir directamente “*Please check your email*” en “*Por favor, averigua tu correo electrónico*”, cometiendo otro error (una de las maneras aceptables es “*por favor, mira tu correo*”). El método directo, en este caso, puede hacer la lengua más accesible y más natural. Por último, es fácil olvidar las palabras. Ya que traducir todo en chino impide que se trabaje el contexto español. De esta manera, no se tiene ninguna asociación para recordar los

vocablos.

Pero la traducción también tiene sus ventajas, una de las cuales es ahorrar tiempo y aclarar un concepto más fácilmente. Cuando se refiere a “una mesa, una silla o un bolígrafo”, es fácil dibujarlas o simplemente demostrar los objetos. Pero el trabajo no es siempre tan agradable con el método directo. Por ejemplo, *¿Qué es el viento y qué es el aire?*, ¿Cómo es posible para el profesor distinguir estas dos cosas solamente mediante los gestos? Durante la explicación de las nuevas palabras, el profesor extranjero va a usar más vocablos desconocidos para los alumnos. En muchos casos, después de una prolongada explicación del profesor, el alumno sigue sin entender pero empieza a ponerse nervioso porque se da cuenta de que a causa de su pregunta el profesor lleva mucho tiempo hablando sin que el resto de la clase entienda hasta que él mismo pierde el interés. Otro ejemplo: el alumno pregunta, *“¿Qué es hacer la pelota?”* El profesor contesta: *“Ah, se utiliza mucho en español. Te voy a poner un ejemplo. Yo te pregunto por lo que has hecho el fin de semana. Tú me dices que has estudiado todo el día sin salir con los amigos. Me parece que me estás haciendo la pelota. ¿Entiendes?”* “No estoy seguro.” “Bueno, otro ejemplo. Tú alabas a tu jefe por su valentía y resulta que él es muy cobarde. Lo estás peloteando.”... El alumno sigue sin entenderlo cabalmente. Para zanjar esta situación embarazosa, dice que sí entiende y la verdad es que no sabe cómo utilizar la frase de ninguna manera. Por fin, el profesor extranjero dice *“en inglés es flatter.”* “哦，原来是拍马屁的意思”。 Algún alumno exclama en chino cayendo de pronto en la cuenta. Así toda la clase la entiende perfectamente. Otra ventaja de la traducción es que sirve de un medio de comprobación para ver si han entendido el texto o el concepto de lo que se ha enseñado. El profesor chino, para verificar si la clase ha comprendido bien el texto, pide a uno de los alumnos que lo explique en chino.

Los profesores recién incorporados a la facultad ya tienen bastante nivel de inglés. Por lo tanto, de vez en cuando se utiliza el inglés para compararlo con el español, ya que estas dos lenguas tienen más cosas en común que el español y el chino. Palabras como *“hotel, hospital, taxi, internet”* ya son vocablos internacionales. Unas palabras vienen del inglés con algunos cambios como poner *e* antes de la palabra, por ejemplo: *escáner, esquí*. Esta regla se puede utilizar en la memorización del vocabulario: *estudiante—student, estable—stable, etc.* En la explicación del tiempo gramatical, es más provechosa la comparación entre inglés y español, ya que en chino el verbo no tiene ni tiempo ni conjugación. Por ejemplo, el condicional en español es difícil de explicar. Pero si solamente tomamos conciencia del uso de dicho modo, podemos encontrar en el inglés un tiempo correspondiente—*Future-in-the-past tense* (futuro en pretérito). En inglés se usa *“would”* más infinitivo mientras que en español se coloca *“ía, ías, ía...”* después del infinitivo. Si lo consideramos como futuro en pretérito, es mejor comparar el modo condicional con el tiempo de futuro de

indicativo⁴³:

a) Regresaremos cuando veamos que el tren ha salido.

b) Le dije que regresaríamos cuando viéramos que el tren había salido.

Se ve que el tiempo en la oración b va hacia atrás temporalmente en comparación con el ejemplo a —*veamos*(presente del subjuntivo)→*viéramos*(pretérito del subjuntivo), *ha salido*(pretérito perfecto) → *había salido*(pretérito pluscuamperfecto), *regresaremos*(futuro de indicativo) → *regresaríamos*(¿?modo condicional). En inglés la oración simplemente se traduce como “*She told him that we would come back when we saw the train had been away.*” Los alumnos lo van a entender perfectamente. En cuanto a otro uso del condicional para expresar el tono suave o eufemístico en el presente como “*Me gustaría.*”, en inglés es igual—“*I’d like to.*”

Pero tememos que tener cuidado con el fenómeno de *falsos amigos*, el cual quiere decir que aparentemente las palabras son similares pero los significados son diferentes uno del otro. Por ejemplo:

地址 s.	Dirección	Address (no direction)
感 (光) 的 adj.	Sensible	Sensitive (no sensible)

Debido a que el inglés y el español pertenecen a la misma familia lingüística, hay mucha similitud morfológica como las palabras en el diagrama, pero algunas veces dicha similitud es engañosa. Más ejemplos: en inglés, *support* significa *apoyar*, mientras que en castellano, *soportar* es sinónimo de *aguantar* (*put up with*, en inglés). Lo que cuenta es que en el uso de cualquier lengua que no sea la meta, como nuestra lengua china, y la segunda lengua (inglés), hay que aprovechar las cosas en común, evitar la interferencia negativa y comparar las diferencias como medio de recordar el conocimiento lingüístico sobre la lengua meta, que es el español.

3.3.7. Enseñar con multimedia

En chino, tenemos una frase hecha—*construir un carro a puerta cerrada*, la cual quiere decir construir algo que no se adapta a la realidad o actuar divorciándose de la realidad. Eso es lo hay que evitar especialmente durante el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras. En este caso los materiales audio-visuales son esencialmente

⁴³ *Lenguas extranjeras*, p. 65, *La simplificación del modo y la simetría del tiempo*, Chen Quan

imprescindibles para que los alumnos tengan acceso al español vivo en las situaciones reales en que los hablantes nativos se comunican. El material con sonido ofrece a los alumnos la expresión de los rasgos suprasegmentales: intensidad, tono, ritmo, etc. Los recursos con sonido e imagen, aparte de esto, permiten una contextualización directa entre el lenguaje y la situación que lo enmarca, al mismo tiempo que presentan más elementos extralingüísticos. Los medios con los que se realizan las clases audio-visuales generalmente constituyen *el magnetófono, el vídeo y el ordenador*.

El magnetófono es un medio técnico que tiene la ventaja de presentar la lengua oral en situaciones reales y se emplea para:

- ✓ Trabajar las cintas o cd que acompañan al libro de texto.
- ✓ Trabajar materiales complementarios como canciones, entrevistas, poemas, etc.
- ✓ Grabar a los alumnos.

En los cursos básicos, el profesor siempre enfatiza que los alumnos escuchen la cinta grabada por Dong Yansheng y una experta extranjera para corregir un fuerte acento en la pronunciación. En las clases dadas por el profesor extranjero, los alumnos tienen la oportunidad de conocer los villancicos, boleros de Buena Vista Social Club y el concurso de la Operación Triunfo, conocer a Joan Manuel Serrat, a Joaquín Sabina, La Oreja de Van Gogh, a Fran Perea o a Rosario Flores, etc. La verdad es que todavía queda espacio de más prácticas para escuchar canciones populares en la clase audio-visual. Porque los alumnos son jóvenes y seguidores de la moda. En las canciones populares se utiliza en general un lenguaje menos complicado pero más popular y vivo. Los alumnos, aparte de ampliar el vocabulario y el uso de las palabras más recientes, tienen acceso a los contenidos socioculturales. El profesor pide a los alumnos que apunten la letra de la canción o rellenen los espacios. El magnetófono, aparte de servir de una reproductora de los sonidos, también puede grabar a los alumnos, lo cual es aprovechado por cada vez más profesores. De esta manera, aprovechando la grabación, se puede realizar un ejercicio fonético posterior, en el que el mismo alumno que fue grabado tiene la oportunidad de escuchar su propia voz y darse cuenta de los problemas que hayan surgido. Cuando los alumnos son conscientes de su pronunciación a través del magnetófono, intentará corregir sus propios errores con más cuidado. Esta manera también se puede emplear en la asignatura teórica de la fonología, en que se estudian los fonemas y un análisis de errores cometidos por los propios alumnos chinos indudablemente será útil e importante para relacionar la teoría con la práctica.

Con el desarrollo de la tecnología, ya existen más formatos de vídeo aparte del vídeo casete, como los discos ópticos (VCD, DVD). Trabajar con el vídeo nos ofrece unas ventajas que no nos reporta otro tipo de material. Nos puede demostrar un lenguaje

no verbal como expresiones, gestos, etc., al cual no podemos acceder con el magnetófono. Estamos inmersos en un mundo de sonidos e imágenes. Según la psicología de la percepción, cualquier impulso sensorial percibido por nuestros sentidos, sea un rostro, un ruido, un olor, etc., es portador potencial de una información. Con el vídeo, se puede introducir al alumnado en la cultura del mundo hispano, dándole a conocer una gran variedad de situaciones, paisajes y tradiciones. Por ejemplo, con el vídeo de promoción turística de Castilla y León, podemos conocer sus ciudades, Ávila y sus murallas, Salamanca y su universidad, Segovia y su acueducto, León y Burgos: sus catedrales góticas. En otras palabras, el vídeo nos hace posible “viajar”. Lamentablemente, materiales didácticos audio-visuales para la enseñanza del español son pocos, dentro de los cuales se puede encontrar *Viaje a España*. La verdad es que la enseñanza del inglés y del francés ya lleva una segura delantera con *Look Ahead* de la BBC. y *Reflets* de Hachette difundido por la Alianza de Francés. Pero gracias a muchos artistas cinematográficos hispanohablantes, podemos ver muchas películas de español. Uno de cuales, por supuesto, es el manchego Pedro Almodóvar. Claro, hay más, como Bigas Luna, Julio Medem, Alejandro Amenábar, Javier Balaguer, etc. Ya puedo mencionar muchos filmes de carrerilla, *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, *La ley des deseo*, *La flor de mi secreto*, *Jamón Jamón*, *Los amantes del círculo polar*, *Abre los ojos*, y unos mexicanos clásicos como *Amores Perros*, *Como agua para chocolate*, etc. En el laboratorio de idiomas, como ejercicio extensivo no hay problema en ver películas toda la clase; como ejercicio intensivo, podemos pedir a los alumnos que rellenen los espacios en blanco después de realizar el visionado de un extracto de la película. Como en el **Punto final**⁴⁴:

Situación: interior del ático de Pepa

1. (Llamar a la puerta)

Carlos: ¡Buenos días!

Candela: ¡Ah!

Marisa: ¡Abra! Sabemos que está allí.

5. Candela: ¿Qué querían?

Carlos: _____

Candela: ¿Qué piso?

Carlos: Este.

Candela: ¿Pá qué?

10. Marisa: Para alquilarlo. ¿Para qué va a ser?

⁴⁴ *Punto final*, p. 19

Carlos: _____

Candela: ¡Ah! En este caso, pasen, pasen... Yo no vivo aquí, la dueña es que ha bajado hace un momento. [...]

Gracias a una tecnología cada vez más sofisticada, hoy el ordenador ya puede sustituir al magnetófono o vídeo para reproducir los materiales audiovisuales en las aulas. Con los formatos informáticos de *mp3*, *wma*, *rm*, *etc.* empleando el software apropiado de reproducción, es más conveniente tanto para el profesor como para los alumnos acceder los materiales audiovisuales y cambiárselos con el uso de lápices de memoria USB.

Al hablar del ordenador, nos acordamos naturalmente de Internet. Con la rápida popularidad del Internet, es importante para los profesores tener en cuenta la enseñanza del español mediante este recurso. Como es sabido, Internet ya se ha convertido en la fuente de información más grande del mundo. No hay ninguna razón por la que no tengamos que tomar conciencia del pleno aprovechamiento de esta colosal fuente informática. Para escuchar la radio online es posible conectarse a www.cadenaser.com o www.ondacero.es, para leer noticias, www.elmundo.es, www.abc.es, www.elpais.com, www.telecinco.es o la página web en español del *Diario Popular* <http://spanish.peopledaily.com.cn>, o para ver las noticias, www.a3n.tv. Además la Real Academia Española (www.rae.es) ofrece la posibilidad de consultar a través de sus páginas de internet el *Diccionario de Autoridad*, la última edición del *Diccionario Usual*, así como los dos grandes corpus textuales de la Academia: el *Corpus de Referencia del Español Actual* y el *Corpus Diacrónico del Español*. Por otra parte, el visitante puede acceder a un servicio de consulta para resolver dudas de carácter lingüístico sobre el uso correcto de la lengua. El Instituto Cervantes también puso en marcha su *Centro Virtual Cervantes*, lugar de referencia obligada para quienes desean acercarse a la lengua y a la cultura a través del internet. Sus direcciones de red son: www.cervantes.es, y <http://cvc.cervantes.es>. Con Internet, en algunas universidades como UAB (Universidad Autónoma de Barcelona) ya se han abierto cursos de enseñanza de distancia. De todos modos, todavía queda espacio para profundizar en el aprovechamiento del sector informático en la enseñanza del español en nuestro país.

CONCLUSIÓN

A través de estas páginas hemos revisado unos conceptos básicos de la lingüística aplicada, echando una mirada retrospectiva a la historia de la enseñanza del español en China y en S.I.S.U. En la tercera parte del presente trabajo, hacemos una investigación y estudio más profundo sobre el papel del profesor y el de los alumnos, así como una comparación entre los materiales didácticos elaborados y utilizados tanto en China y en España, y los métodos y técnicas concretas que se emplean en el aula. En resumen, se trata de una discusión sobre *qué enseñar y cómo enseñar*. Y la prolongada exposición de la historia, ¿de qué sirve? Cabría citar el famoso verso de Antonio Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar* para dar a entender que *el profesor se hace en el aula*. La experiencia se acumula como un tesoro con el esfuerzo de profesores e hispanistas tanto chinos como extranjeros durante generaciones. Estoy convencido de que una mirada retrospectiva nos ayuda a reflexionar sobre el camino que hemos andado, sacar provecho de los aciertos y lecciones al andar el camino.

La actitud ante la metodología que manifiesto no es nueva. De hecho, en todas las épocas ha habido profesionales que, al margen de la opción metodológica implantada en un determinado momento histórico, han defendido la combinación de distintas orientaciones con el fin de garantizar y mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos. Hasta ahora, ya tenemos muchos métodos como el método tradicional, de base estructural, el nocio-funcional y el enfoque comunicativo. Por supuesto, no puede afirmarse que la finalidad que se planteaban las orientaciones anteriores a la comunicativa fuera una finalidad diferente: siempre se han enseñado y aprendido lenguas con la finalidad de poder llegar a comunicarse en ellas. La lengua es un instrumento de comunicación. Esto ya es uno de los principios lingüísticos generales sobre los que hoy en día ya no cabe discusión. Al pensar metodológicamente, solamente tenemos que tener una formación completa. Es decir, es importante familiarizarse con los fundamentos teórico-prácticos de distintas orientaciones, distintos materiales didácticos así como contar con la capacidad para adaptarlos y crear otros nuevos. Al enfrentarnos a diferentes orientaciones metodológicas, nos urge asimilar la esencia de cada una y completar los defectos combinando las ventajas conforme a un amplio abanico de situaciones, motivaciones y necesidades. Dicho método combinado es nada más y nada menos que una actitud de combinar las ventajas y rechazar los defectos de cada uno.

No es el final del libro porque el libro no tiene final. No queremos decir adiós. Tenemos que continuar; en nuestra profesión no existen los puntos finales. Nosotros preferimos las interrogaciones, las exclamaciones y los puntos suspensivos... Para aquellos que comenzáis, ¡adelante! El principio es muy bonito, el entusiasmo, las ganas de trabajar, el reto que se os presenta... No es-

peréis respuestas fáciles, no las hay. A una pregunta, la mejor respuesta son otras diez preguntas. Mucha suerte. Para aquellos que seguís, ¡ánimo! Lleváis mucho camino recorrido y tenéis la gran ventaja de la experiencia: sabedlo aprovechar. Aunque también es importante que estéis abiertos y con ganas de aprender y de innovar. También mucha suerte. [...]

¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? (Encina Alonso, 1994)

BIBLIOGRAFÍA

a) Materiales didácticos

Dong Yansheng, *Español (Tomo I)* (1985; novena reimposición en 2001), Beijing: Editorial Shangwu.

Dong Yansheng, Liu Jian (1999), *Español Moderno*, Beijing: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Grupo español de la Comisión de dirección de enseñanza de lenguas extranjeras (1998), *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*, Shanghai: Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai.

Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing, Departamento de Español (1959), *Español*, Beijing.

Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing, Departamento de Español (1964): *Español (Tomo I)*, Beijing: Shangwu.

Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghai, Departamento de Español (1964): *Español. Manual para profesores extranjeros (Tomos I-II)*, Shanghai.

Marcos de la Losa, M^a. del Carmen, y M^a. Rosario Obra Rodríguez (1997): *Punto final*, Madrid: Edelsa.

Martín Peris, Ernesto, y Neus Sans Baulenas (1997), *Gente 1*, Barcelona: Difusión.

Sánchez Lobato, Jesús, Concha Moreno García e Isabel Santos Gargallo (1997), *Español sin fronteras, nivel elemental*, Madrid: SGEL.

b) Referencias sobre la enseñanza-aprendizaje de idiomas

Bosque, Iganacio y Violeta Demonte (Dirs.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española vol. 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe.

Collados de Jara, Elvira, *Los alumnos deben aprender a aprender*.

Encina, Alonso (1994), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

Fu, Ke (1986) *Zhongguo Waiyu Jiaoyu Shi* [Historia de la enseñanza de lenguas

- extranjeritas en China]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Giovannini, Arno, Ernesto Martín Peris, María Rodríguez, Terencio Simón (1996), *Profesor en Acción, 1-3*. Madrid: Edelsa.
- Harper, Jeremy (2003) *The practice of English language teaching, third edition completely revised and updates*, Malaysia: Longman.
- Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghai (1985), *Lenguas Extranjeras*. Shanghai.
- Instituto Cervantes (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Lu Jingsheng (2000), *Enseñanza e investigación del español en China*. Madrid: Asociación de Amigos de China.
- Malmberg, Bertil (1986) *Los nuevos caminos de la lingüística* (17ª edición). México: Siglo XXI.
- Marcos Marín, Francisco, y Jesús Sánchez Lobato (1991), *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, Isabel (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- VVAA (1999), *Actas del Simposio Internacional de Hispanistas '98*. Beijing: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.
- VVAA (2001), *El Pequeño Larousse ilustrado* [título original: *Le Petit Larousse Illustré*]. Barcelona: Spes.
- Zhang Xuhua, *Unas palabras de la experiencia personal sobre la metodología en la enseñanza del español*.
- 王德春 (2001), 《语言学概论》1997年12月第一版, 2001年2月第5次印刷. 上海: 上海外语教育出版社,
- [英] S. 皮特·科德 (1983), 《应用语言学导论》. 上海: 上海外语教育出版社.
- 付克 (2004), 《中国外语教育史》1986年11月第1版, 2004年3月第3次印刷. 上海: 上海外语教育出版社.
- 李良佑, 张日升, 刘犁 (2004), 《中国英语教学史》1988年10月第1版, 2004

年 3 月第 2 次印刷. 上海：上海外语教育出版社.