

Enseñanza del español como lengua extranjera en la R. P. de China: Adaptación al contexto y superación de las metodologías¹

Antonio Riutort Cánovas y Esther Pérez Villafañe

RESUMEN

Las investigaciones previamente realizadas en el ámbito de lenguas extranjeras (LE) a estudiantes chinos coinciden en señalar las limitaciones de la metodología tradicional de enseñanza de LE en el desarrollo de la competencia comunicativa, al mismo tiempo que dan fe de las dificultades para implementar el Método Comunicativo en su totalidad. Por otra parte, hay investigaciones que demuestran cómo algunos de sus componentes, desestimados por la metodología tradicional, sí pueden implementarse satisfactoriamente siempre y cuando se atiende a las particularidades del estudiante y del contexto educativo. En la base de estas investigaciones aisladas subyacen los principios teóricos de la pedagogía postmetodológica (PP). A raíz de todo ello, sugerimos que la adopción de esta última como actitud clave del profesor nativo de ELE repercutirá en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, al permitir la revisión de los presupuestos metodológicos y el logro de una mayor sensibilidad a la cultura de aprendizaje china. Para conocer el valor de esta hipótesis deseamos presentar los resultados de una experiencia de aula con alumnos de ELE de la Universidad de Xiangtan en el transcurso de un curso de Español con fines académicos. Ésta consistirá en la evaluación de una macrotarea comunicativa implementada bajo los principios de la PP. Los datos se recabarán por medio de cuestionarios y observación de clases.

¹ El presente trabajo se publicó por primera vez en las actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas (2007).

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Las investigaciones previamente realizadas en el ámbito de lenguas extranjeras (LE) a estudiantes chinos, coinciden en señalar las limitaciones de la metodología tradicional de enseñanza de LE en el desarrollo de la competencia comunicativa, al mismo tiempo que dan fe de las dificultades para implementar la enseñanza comunicativa de lenguas (ECL) en su totalidad (entre otros, Hu, 2002; Sánchez, 2006²). Quizás por el apego a esta última y por la influencia de las posturas eclécticas, podría perdurar entre algunos profesores la idea de que la ECL es el único medio válido y de que las particularidades de la cultura de aprendizaje en Asia constituyen un obstáculo a la implantación de este *método* ideal, por lo que la solución al problema pasaría por adoptar un *método* ecléctico (p. ej., Liao). Este tomaría la ECL como base a partir de la cual rechazar las incompatibilidades y maximizar los puntos coincidentes.

Creemos que este hecho podría resultar peligroso en dos puntos: 1) en el estereotipo que conlleva partir de ideas preconcebidas sobre los obstáculos que a priori obstaculizarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, y 2) en que se entienda la ECL como un conjunto de prescripciones y especificaciones que dirijan la actuación del profesor en el aula, más que como un conjunto de principios generales que la guíen.

Por todo lo dicho hasta aquí, sugerimos la superación de las metodologías y la adopción de una posición postmetodológica. La idea central sobre la que nos apoyamos es doble:

a) las propuestas metodológicas concretas (especialmente, gramática-traducción y audiolingual), se han mostrado ineficaces por ser demasiado represivas y coercitivas y por las por las particularidades del aula china;

b) la ECL no debe entenderse como una de estas propuestas metodológicas, sino como un enfoque que, partir de unos principios generales, puede dar pie a varios diseños y procedimientos en el aula según las circunstancias del contexto (entre otros, Richards y Rodgers, 2001; Bell, 2003).

A raíz de todo ello, en la presente contribución sugerimos la siguiente hipótesis: la adopción de esta visión postmetodológica repercutirá en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, al permitir la revisión de los presupuestos metodológicos y el logro de una mayor sensibilidad a la cultura de aprendizaje china.

Para conocer el valor de está hipótesis deseamos presentar los resultados de una experiencia de aula con alumnos de ELE de la Universidad de Xiangtan. Concretamente,

² El trabajo de Sánchez (2006) constituye uno de los primeros intentos por llamar la atención sobre estas dificultades desde la enseñanza del ELE.

nos centraremos en la evaluación de una macrotarea comunicativa³ en su relación con el grado de aceptación (valoración de la utilidad y de la interacción oral, ansiedad, etc.) por parte del alumno de cara a los objetivos últimos del curso (la preparación y realización de exámenes en la lengua meta sobre el Derecho Empresarial español). Primero ofreceremos un breve marco teórico para la familiarización con la PP. A continuación describiremos la investigación que hemos llevado a cabo y presentaremos los resultados obtenidos.

2. ¿LA ERA POSTMETODOLÓGICA?

Deseamos comenzar con una aclaración terminológica entre enfoque y método. Entendemos por **enfoque** “a set of beliefs and principles than can be used as the basis for teaching a language” que comparten “a core set of theories and beliefs about the nature of language, language learning, and a derived set of principles for teaching a language. None of them, however, leads to a specific set of prescriptions and techniques to be used in teaching a language. They are characterized by a variety of interpretations as to how the principled applied” (Richards y Rodgers, 2001: 245). Por **método** entendemos “a specific instructional design or system based on a particular theory of language and of language learning” (íbidem) que es fijo en el tiempo, recoge prescripciones concretas y establece para el profesor un rol de mediador entre el propio método y el aula (Brown, 2002; Richards, 1990).

El concepto de método así entendido aportaría las siguientes ventajas: (i) ser vehículo de cambio e innovación, así como ofrecer una visión unificada de lo que los profesores hacen en el aula (Bell, 2003); (ii) aleja la falta de precisión del método, con la consiguiente frustración y desconcierto, ya que ofrece decisiones, recopila información experiencias de las que se puede aprender y constituye un base cognitiva para los profesores noveles (Richards y Rodgers, 2001)⁴; (iii) ofrece un marco general que permite a los profesores dotar de sentido y coherencia a la realidad, en contraposición a la percepción particular, desligada y relativista de cada contexto educativo (Prabhu, 1990); y (iv) la disposición de varios métodos permite al profesor escoger el mejor para cada contexto (Liu, 1995).

Las aportaciones señaladas han impulsado el hallazgo de un método universalmente válido para la enseñanza de una lengua extranjera (LE), llegando a convertirse en una “century-old obsession” o en una “prolonged preoccupation” (Stern, 1985, recogida en Brown, 2002). El resultado ha sido varios modelos como el método audiolingual, la sugestopedia, etcétera.

³ Entendemos por tarea comunicativa “a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward”, Long (1985: 89); “an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response)”, Richards, Platt and Weber (1986: 289); “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.”, Nunan (1989: 10); o “an activity in which meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome.”, Skehan (1995). Todas las definiciones recogidas de (Chu, 2006).

⁴ Ver la página 250 para otras ventajas menores.

A pesar de ello, pasados los decenios, existe una visible insatisfacción hacia el concepto mismo de método. El último autor destaca como causas significativas las siguientes: (i) su distinción en los estadios iniciales, pero su similitud en los avanzados, (ii) la incapacidad de verificar empíricamente cuál es el “mejor” método (también, Prabhu, 1990), (iii) constituye causa de imperialismo lingüístico y cultural y (iv) constriñe el impulso natural de los profesores a amoldarse al contexto (Richards, 2001; Bell, 2003). Sin embargo, la más importante es su excesiva rigidez y tendencia generalizadora, que no consigue situarse por encima de los contextos particulares y conduce al estatismo por la imposición de diseños y procedimientos (Richards, 1990; Prabhu, 1990; Brown, 2002; Kumaravadivelu, 2003).

Para Kumaravadivelu (2003), la búsqueda del método perfecto ha concluido, mientras que Prabhu (1990) sentencia: “There is no best method”. Es más, para este último, hay que superar la idea de que a cada contexto le corresponde una opción metodológica concreta. De la misma forma, aboga por la superación de la visión ecléctica, pues ésta determina qué parte de cada método es válida, las combina y acaba por dar lugar a otra opción metodológica más. Ante este descontento de imposiciones y restricciones, se ha gestado en los últimos dos decenios una forma de entender la enseñanza de lengua que se caracteriza por el intento de superación de aquellas. Esta condición o pedagogía postmetodológica (PP), como se la ha denominado, se caracteriza por una serie de ideas fundamentales:

1-. No significa la búsqueda de un nuevo método, sino una alternativa al método, por lo que en lugar de partir de unas prescripciones generales, se comporta de forma inductiva y ensalza la figura del profesor como creador de teorías sobre las estrategias de enseñanza efectivas en su contexto. A partir de la observación en el aula y a través de un proceso continuo, el profesor es animado a analizar y reflexionar sobre las prácticas efectivas en su aula. Para ello es necesario que el profesor posea un cierto grado de autonomía en relación al currículo y los materiales (Richards, 1990; Brown, 2002; Kumaravadivelu, 2003)⁵.

2-. El interés recae en buscar procedimientos y actividades que permitan una mejor adaptación al contexto sin caer en el relativismo absoluto, con el objetivo final de alcanzar los objetivos establecidos para el curso. Dicha adaptación pasaría por atender a los objetivos sociales, a las necesidades del estudiante y de la situación meta, de las preferencias del profesor y los estilos de aprendizaje del alumno, a las actitudes de las partes y al contexto social, cultural e institucional (Prabhu, 1990). A partir de ese diagnóstico, se tomarían las decisiones curriculares más adecuadas al contexto (Brown, 2002).

3-. El proceso de enseñanza está basado en una actitud pragmática por la que los resultados de la auto-observación, el auto-análisis y la auto-evaluación se materializan y se aplican de forma inmediata a la práctica docente (Kumaravadivelu, 2003).

⁵ Kumaravadivelu (2003) propone tres parámetros: de la particularidad (atención al contexto de enseñanza), del sentido práctico (el profesor como generador de teoría práctica) y de la posibilidad (reconocimiento de la condición de sujeto del profesor y alumno [raza, sexo, género, etnia, etcétera]).

Algunos autores completaron estos postulados con algunos principios teóricos presentados como universalmente válidos dado su origen en la disciplina sobre adquisición de segundas lenguas. Estos principios constituyen un marco general que no impone, sino que dirige y deja al profesor la libertad necesaria para tomar las decisiones más adecuadas. Podríamos decir que dirigen, pero no constriñen. Por ejemplo, Brown (2002) propuso doce principios (autonomía, aprendizaje significativo, motivación intrínseca, etcétera); Richards (1990), por su parte, presentó varias áreas básicas de especial interés para la enseñanza efectiva (la dirección del aula, la estructuración de la práctica, las tareas, el trabajo en grupo y las estrategias de aprendizaje); Kumaravadivelu (2003) ofreció diez macroestrategias que constituirían principios guía derivados de las investigaciones en enseñanza y aprendizaje de L2, y cuya finalidad es ofrecer un plan general que *guíe y oriente* a los profesores en su intento por construir su pedagogía adaptada a su contexto (maximización de las oportunidades de aprendizaje, facilitación de la interacción negociada, promoción de la autonomía del alumno, etcétera).

A raíz de las críticas realizadas por Bell (2003) a las pretensiones de la PP, es importante realizar una precisión: ésta pretende superar el método y convertirse en una alternativa a él. Para ello adopta la forma de paradigma, pues recoge, reformula y dota de mayor coherencia y sistematización los principios de la ECL. En ese sentido, y a la luz de los principios teóricos en los que se basa, “can therefore be seen as both an attempt to understand the paradigm shift that L2 education has gone through in the past 40 years and an attempt to unify practices in a more holistic way. (...) postmethod strategies and principles can be understood as articulating the design features (...) of the current paradigm of CLT” (ídem: 332-333). Este paradigma (ECL) se caracteriza por una serie de cambios (mayor atención al rol del alumno, al proceso de aprendizaje, a la naturaleza social del aprendizaje, a la diversidad de los estudiantes, etcétera), de novedades (la autonomía del alumno, nuevas formas de evaluación o la integración curricular) y de premisas (la comunicación es una interacción constante para el intercambio de significados, los contenidos deben ser relevantes, motivadores y finalistas, el aprendizaje se facilita por medio del fomento de los procesos cognitivos de descubrimiento, inducción, reflexión y análisis, etcétera) (Richards, 1990). Sin embargo, la ECL no deja de ser “a set of core principles about language learning and teaching, as summarized above, assumptions which can be applied in different ways and which address different aspects of the processes of teaching and learning” (íbidem: 41).

3. ORIGEN Y PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS

Trabajos aparecidos en los últimos años (p. ej., Gieve y Clark, 2005; Gu y Schweisfurth, 2006; Shi, 2006) han mostrado la capacidad de adaptación del estudiante chino a enfoques y metodologías occidentales en sus estancias en países anglosajones. Otros (p. ej., Liu y Littlewood, 1997; Kember, 2000 o Kennedy; 2002) dan cuenta de que cualquier generalización estereotipada sobre el estudiante y la cultura de enseñanza chinos, es

injustamente homogeneizadora⁶, pues oculta una realidad que pone de manifiesto que algunas de las limitaciones anteriormente señaladas pueden ser superadas con los recursos y técnicas adecuados. Lo mismo sucedería con cuestiones más concretas. Por ejemplo con autonomía del aprendizaje (Ho y Crookall, 1995); las habilidades orales (Luchini, 2004) o la auto-evaluación (Yuyan y Yongjie, 2003). Al mismo tiempo, señalan que la globalización, los cambios políticos nacionales y la movilidad geográfica de profesores nativos y estudiantes abren poco a poco las puertas a nuevas formas de enseñanza y nuevas actitudes. Aún así, todos coinciden en señalar que una enseñanza comunicativa plena no es posible, llegando a la conclusión de que China necesita formas alternativas de enseñanza.

A excepción de las eclécticas (Liao, 1996; Rao, 1996; Liao, 2000; Lu, 2004), muchas de las propuestas realizadas son menos prescriptivas en sus pretensiones generales y se orientan más a la atención de las particularidades del alumno que en la selección de técnicas o procedimientos que pueden o no llevarse al aula. Por ejemplo, Liu y Littlewood (1997) abogan por motivar al alumno a adoptar un rol más activo y a abandonar restricciones culturales que conduzcan a la pasividad. Jones (2004), en su trabajo sobre la ansiedad en el aprendizaje chino, recoge las siguientes: motivar al alumno a arriesgarse de forma moderada, aceptando la ambigüedad ante el error en un entorno acogedor y permitiendo a los alumnos el uso no preciso de las formas lingüísticas; establecer buenas relaciones con los alumnos y atenderles de forma individual si lo precisan; o rebajar el peso de la sanción ante el error. Xuehui y Guoxia (2004) ofrecen paliativos desde la negociación con el alumno (negociación del contenido, del significado y de las formas lingüísticas).

A raíz de las mejoras que estas últimas propuestas han logrado en el aula, de los principios teóricos de la PP y de la experiencia acumulada en el aula concebimos la siguiente hipótesis: proponemos que con una mayor atención a las particularidades del contexto educativo desde posiciones no prescriptivas, es posible conjugar los principios generales del ECL con unos procedimientos adaptados a las particularidades del aprendizaje chino, que conduzcan a una mejora de la interacción en el aula.

3. CONTEXTO

Los datos han sido recogidos mediante el trabajo con 39 alumnos divididos en dos grupos (uno de 24 alumnos y el otro de 15) de nivel elemental-intermedio. Sus edades están comprendidas entre los 20 y los 22 años; comenzaron sus estudios de español por primera vez en la universidad en septiembre de 2005 acumulando hasta el momento presente unas 1500 horas de estudio de español. Los estudiantes siguen un programa de estudios 2+2 en cooperación con la Universidad de León (España) y la Universidad de Xiangtan (China): tras 2 años de estudio de economía y español en Xiangtan, aquellos que superen los requisitos académicos, acceden al segundo curso de la Diplomatura en Ciencias

⁶ Ver Hu (2005) como muestra de la necesidad de tener en cuenta las diferencias económicas y sociales.

Económicas y Empresariales de la ULE, donde estudiarán por un período variable de alrededor 2 años.

4. EL ESTUDIO

4.1. Cuestiones

La investigación que deseamos llevar a cabo con el fin de someter a análisis nuestra hipótesis, está guiada por los siguientes interrogantes:

1. ¿Podría la aplicación de una PP mejorar de alguna forma la interacción en el aula y lograr una mayor participación del alumno en clase, así como mejorar áreas sensibles tales como el trabajo autónomo (especialmente técnicas de estudio), el trabajo en grupos aleatorios o la negociación de contenidos?
2. ¿Podría la aplicación de una PP incidir en la reducción de la ansiedad y fomento de la motivación del alumno como claves para incentivar esa interacción?
3. ¿Es posible la participación del alumno para la obtención de información que permita al profesor una mejor adaptación a su contexto educativo?

4.2. Metodología, instrumentos y procedimientos de búsqueda

Los datos fueron recogidos a lo largo de un período de 2 meses, y en varios momentos del curso, con el objetivo último de dar respuesta a las preguntas anteriormente formuladas. Para ello se utilizaron cuestionarios y observaciones de clases. El resultado es a la vez cuantitativo y cualitativo, en este último caso con preguntas abiertas completadas por las observaciones.

Describimos a continuación las fases más importantes de la investigación, así como los instrumentos empleados en cada una de ellas.

1º-. Durante las primeras semanas del curso se ha redactado por parte del profesor un diario de clase, haciendo especial hincapié en recoger las particularidades y características fundamentales de los alumnos observadas durante este tiempo. El fin era poseer un conocimiento que nos permitiera poner en relación esas mismas particularidades con los objetivos del curso y los materiales existentes de cara a poder implementar las actividades comunicativas de la forma más adaptada a los aprendices.

2º-. Tras ese período de tiempo se explicó a los alumnos el motivo por el cual se les realizaban las preguntas seleccionadas y se les administró un cuestionario creado para la ocasión. Este se centraba en la valoración de los alumnos de una macrotarea que formaba parte de la dinámica natural del curso. Se decidió que fuera precisamente esta macrotarea

ya que reunía la condición de poseer interés pedagógico para el logro de los objetivos del curso y constituir un riesgo potencial en el aula china dado su carácter eminentemente oral e interactivo y las exigencias de trabajo en grupo y autónomo. (En el **Apéndice 1** se recogen algunas decisiones más sobre la planificación de la evaluación que presentamos según el esquema de Ellis (1997) para tal fin). Las microtarefas, negociadas con los estudiantes, cumplen los principales requisitos de aquellas concebidas según el enfoque por tareas: se trabaja un contenido lingüístico, un contenido temático, una forma de aprender y la comunicación. Además integran unos objetivos, contenidos y evaluación (por parte del grupo, del grupo general y del profesor). Constituyen actividades abiertas y eminentemente de producción oral. Describimos la tarea en el **Apéndice 2**.

3º-. Finalmente, los datos fueron analizados y los resultados expuestos a continuación.

4.3. Resultados

Presentamos a continuación los resultados a las preguntas cerradas del cuestionario. Según las respuestas recogidas, los alumnos expresaron lo siguiente:

1. El trabajo en clase ha sido

Muy útil: 45.5%

Útil: 36.5%

Poco útil: 16 %

2. En clase, mientras trabajábamos, me he sentido

Tranquilo: 55%

Muy tranquilo: 37%

Nervioso: 8%,

3. Trabajar en grupo con mis compañeros me ha parecido

Útil: 60%

Muy útil: 23%

Poco útil: 14.30%

Nada útil: 0%

4. Poder decidir sobre los contenidos de la clase me ha parecido

Útil: 55.6%

Muy útil: 32.5%

Poco útil: 13%

Nada útil: 0%

5. Esta clase me ha ayudado a mejorar mi español

Mucho: 52.5%

Poco: 26.5%

Bastante: 21%

Nada útil 0%

Tabla 1: Resultados cuantitativos

Según el interrogante número 1 (ver Aparatado 4.1.) que planteamos anteriormente, presentamos los resultados de las preguntas abiertas según los puntos de interés hacia los que hemos dirigido nuestra atención:

6. ¿Qué es lo que más te ha gustado del trabajo de hoy en clase?

(Puedes exponer varios hechos)

Trabajo autónomo y técnicas de estudio

- “Cómo me ayuda a estudiar Derecho. Por ejemplo, usar el esquema.”
- “El profesor nos ha enseñado a hacer un esquema para los temas; es una cosa buena.”
- “Hacemos un resumen de los temas.”
- “Cómo enseñar y estudiar sobre la Constitución.”
- “Aprendemos la manera de estudiar el Derecho.”
- “Nos hablas de algunas diferencias entre China y España y algunas maneras de estudio. Los consejos del estudio.”
- “El esquema del tema.”
- “Nos indica cómo se hace un resumen.”
- “La forma de estudiar de Esther es muy importante: es lo que necesitamos.”
- “El esquema general es muy útil para entender y memorizar.”
- “¡Resumimos nosotros mismos! Aplicas textos muy claro y concretamente. Esto nos ayuda a estudiar bien.”

Tabla 2.1

Trabajo en grupo

- “La decisión: trabajar juntos.”
- “Nuestro grupo es más activo que antes.”
- “Los temas que los otros estudiantes nos han explicado eran muy útiles.”
- “Cooperación entre los grupos.”
- “Hoy estoy muy contento porque todos trabajamos juntos. Si seguimos la forma de hoy, creo que podemos ser muy eficaces.”
- “Me gusta cuando los compañeros nos explica el Derecho de España.”
- “Mis compañeros actúan bien.”
- “Las cosas que nuestro grupo explica.”
- “Algunas partes que explican los compañeros usan sus palabras propias o ideas propias: son útiles.”
- “Los compañeros explican el tema en chino: es más fácil de entender.”⁷
- “Los compañeros explicaron muy bien el tema 1.”

Tabla 2.2

⁷ El alumno se refiere al uso de la lengua nativa en las explicaciones que implican una mayor dificultad.

Interacción oral

- “Lo que los estudiantes discutimos sobre la constitución china.”
- “A mi me gustó hablar de la Constitución.”
- “Hablar de la Constitución china es muy complicada...pero es útil para mejorar el español.”
- “Yo puedo hablar mucho en clase aunque tenga errores.”
- “Practicamos nuestra capacidad de expresión.”
- “Cuando los compañeros explican el tema del Ministerio fiscal y les hacemos preguntas.”
- “Discutir los problemas.”
- “Hablamos y pensamos juntos.”
- “Todos hablan en clase.”
- “Todos los compañeros hablan y la clase tiene más iniciativa que antes.”
- “Todos los compañeros tienen oportunidad de hablar en clase.”
- “Puedo hablar: esto puede mejorar mi nivel de español.”
- “Todos piensan y todos hablan.”

Tabla 2.3

Los alumnos también señalaron otros elementos con los que mostraron su acuerdo:

las explicaciones de la profesora sobre la disciplina fuente (Derecho Empresarial) (24);
explicación de las diferencias entre los sistemas judiciales de China y España (7);
tratar los problemas aparecidos en la realización del examen (3);
exponer y hablar de los problemas que plantea la asignatura (3);
el uso de metáforas (2);
recuperación de la confianza tras los resultados del examen parcial (2);
las aclaraciones léxicas (2);
los alumnos preparan sus clases (1);
la profesora corrige los errores (1).

Tabla 2.4

7. ¿Y lo que no te ha gustado?

(Puedes exponer varios hechos)

Trabajo autónomo y técnicas de estudio

(No se han producido comentarios)

Tabla 3.1

Trabajo en grupo

- “Muchas cosas que explican los compañeros en clase, no entiendo.”
- “Los compañeros no hacen un resumen: sólo lo copian del libro.”
- “Yo creo que esta forma no es muy bien en clase. Nada útil para mí. Todo el resumen es copiado del libro y no tiene sentido.”
- “Me parece que casi todos los resúmenes no son buenos.”

- “Los compañeros que nos explican los temas, pero no con una manera de explicar: sólo leen.”
- “A veces los compañeros sólo leen los resúmenes y el ambiente estaba aburrido. Así está mal.”
- “No me gusta esta forma de clase. En clase no aprendo casi nada (los estudiantes leen resúmenes copiados del libro y están mal).”

Tabla 3.2

Interacción oral

(No se han producido comentarios)

Tabla 3.3

Los alumnos también señalaron su desacuerdo con los siguientes elementos:

- la dificultad inherente a la disciplina fuente (Derecho Empresarial) (4);
- la actitud de algunos compañeros en la preparación y exposición de las clases (4);
- desacuerdo con la forma de organizar el trabajo y los resultados obtenidos (2);
- la lentitud del ritmo de la clase (2);
- excesivo uso de la pizarra (1).

Tabla 3.4

8. Si en algún momento te has sentido incómodo, ¿por qué ha sido y cuándo?

(Puedes exponer varios hechos)

Trabajo autónomo y técnicas de estudio

(No se han producido comentarios)

Tabla 4.1

Trabajo en grupo

- “Me gusta esta clase pero los compañeros explican mal y sus resúmenes o esquemas no puedo entender o son muy difíciles porque provienen del libro.”
- “Estoy incómoda: me parece que la clase no puede ayudarme.”
- “Un poco nervioso cuando yo no puedo explicar muy claro a mis compañeros.”
- “No puedo aprender las cosas que mis compañeros dicen. Si los contenidos no son de la parte del tema que yo preparo, no entiendo bien.”
- “Cuando hablo delante de mis compañeros porque no lo preparo muy bien.”
- “Creo que las cosas son difíciles para mí y muy complicadas.”

Tabla 4.2

Interacción oral

(No se han producido comentarios)

Tabla 4.3

Los alumnos también señalaron su desacuerdo con los siguientes elementos:

la dificultad intrínseca de la materia (2);
el cansancio mental (2);
la incompreensión del discurso del profesor (2);
el consumo de tiempo que implicaba la preparación de los ejercicios (1);
la dificultad para tomar notas de la pizarra (1);
aversión al error (1).

Tabla 4.4

9. ¿Qué podemos cambiar para mejorar la clase?

(Puedes exponer varios hechos)

Trabajo autónomo y técnicas de estudio

- “Podemos juntos discutir algunos problemas que existimos en el proceso de estudio y luego los resolvemos.”
- “Tengo que mejorar mi nivel de buscar informaciones y usarlas.”

Tabla 5.1

Trabajo en grupo

- “Los alumnos tienen que preparar el trabajo bien y en clase hablar más cosas.”
- “No quiero trabajar en grupos.”
- “Más calidad en el trabajo de algunos grupos.”

Tabla 5.2

Interacción oral

- “Podemos hablar más. Desde luego, nosotros tenemos que pensar más.”
- “Quiero que hablemos mucho en la clase...especialmente que, que hablo menos que otros compañeros.”

Tabla 5.3

Los alumnos también señalaron, como otros elementos que mejoraría:

más explicaciones por parte de la profesora de ELE sobre la disciplina fuente (5);
mayor aportación de ejemplos (3);
corrección de los errores por parte del profesor (2);
más tratamiento del léxico (1); mayor aprovechamiento del tiempo (1);
aumento del ritmo de clase (1);
simplificación de las explicaciones (1);
problemas en la toma de apuntes (1);
mayor uso del esquema (1);
recurrir al uso de la lengua nativa por parte de los alumnos en las explicaciones (1).

Tabla 5.4

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se desprende de la primera parte del cuestionario, los alumnos no han mostrado rechazo a la implantación de una forma de enseñanza basada en la interacción oral, el trabajo en grupo, la instrucción en el trabajo autónomo (técnicas de estudio). Más bien lo contrario: los porcentajes sobre la utilidad de este tipo de clase, el estado anímico del alumno durante su realización (reducción de la ansiedad), el trabajo en grupo, la negociación de contenidos y la mejora del nivel de lengua han recibido una aceptación muy alta por parte de los dos grupos. El número de alumnos que han rechazado o valorado negativamente estos elementos ha sido siempre inferior al 15% del total.

A la hora de manifestar su acuerdo o valoración, los alumnos han hecho especial hincapié en los beneficios del trabajo en grupo, las técnicas de estudio para el desarrollo de la autonomía y la oportunidad para interactuar oralmente en clase. Todo ello queda expuesto en la pregunta 7 del cuestionario. Al mismo tiempo, los elementos objeto de análisis no se encuentran representados ampliamente entre aquellos que se mejorarían de la clase.

A la hora de manifestar su rechazo o valoración negativa, las causas fundamentales se deben, como se puede apreciar en las tablas 3.2 y 4.2, específicamente, y en las cuestiones 7 y 8, generalmente, al nivel en la ejecución de los cometidos de cada grupo/alumno y a casos puntuales de ansiedad, y no a concepción de la clase y sus principios metodológicos. En las mismas preguntas se puede apreciar cómo los alumnos no han manifestado ninguna valoración negativa, más bien lo contrario, al esfuerzo del profesor por dotarles de técnicas de estudio que faciliten la comprensión lectora y la expresión escrita de textos en Español sobre el Derecho Empresarial y por crear un espacio en el que los alumnos pudiesen interactuar oralmente.

Todo ello nos permite afirmar que el alumno se ha sentido motivado ante una forma de enseñanza que ha valorado como positiva para sus fines últimos y que ha creado el contexto adecuado de tranquilidad y distensión necesario para superar la ansiedad creada por la interacción oral, el trabajo autónomo y la negociación de contenidos.

Tanto la información recabada por el profesor de forma continua a lo largo del curso por medio de cuestionarios breves, así como el alto número de respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario utilizado en la presente investigación nos permiten afirmar que, a diferencia de lo que esperable (ver p. ej., Liu, 1997), es posible lograr que el alumno chino manifieste su opinión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se puede recurrir a la obtención de retroalimentación como una forma eficaz de adaptar la enseñanza al contexto educativo.

6. CONCLUSIÓN

Ha sido nuestra intención con la presente investigación mostrar como determinados elementos, tradicionalmente rechazados en la enseñanza de LE a estudiantes chinos

pueden implantarse satisfactoriamente bajo los preceptos de la pedagogía postmetodológica. Para ello hemos realizado una investigación cuyos resultados hemos expuesto, y que han mostrado como los alumnos han aceptado y valorado positivamente un tipo de enseñanza más comunicativa y abierta a sus problemas, deseos e intereses y respetuosa con su idiosincrasia y cultura de aprendizaje.

A raíz de los resultados obtenidos sostenemos que quizá, los problemas que se plantean a los profesores occidentales trabajando en China, no vienen tanto de la metodología y/o enfoques adoptados como de su aplicación. Por ejemplo, en nuestro caso, el enfoque mediante tareas, eminentemente comunicativo, demostró ser fructífero y satisfactorio para estudiantes y profesores tras el intento por adaptarlo al entorno de forma postmetodológica, tal como fue nuestra intención durante el tiempo de clase que presentamos. Intentamos recoger las complejas relaciones que se dan entre el tiempo, el espacio, el entorno y las personas que conforma una clase y conectarlas de forma armónica mediante la lengua a estudiar. Con la PP atenderemos a las conexiones que la lengua realiza entre las experiencias subjetivas de cada estudiante, durante el desarrollo de actividades, la construcción de significados, la realización de acciones, la adquisición y recuperación de conocimientos y la construcción de discursos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bell, D. A. (2003), "Method and postmethod: are they really so incompatible", *TESOL Quarterly*, Vol. 37 (2), 325-326.
- Brown, D. (2002), English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment, En En Richards, J. C. y Renandya, W. A. (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (9-17). Cambridge, CUP.
- Ellis, R. (1997), the empirical evaluation of language teaching materials, *ELT Journal*, Vol. 51 (1), 36-42.
- Clark, R. y Gieve, S. N. (2005), On the discursive construction of "The chinese learner", *Language, culture and curriculum*, Vol. 19 (1), 54-73.
- Chu, L. L. (2006), *Action Research on Choosing and Using Communication Tasks for Classroom Activity Design*, www.pep.com.cn
- Gu, Q y Schweisfurth, M. (2006), Who adapts? Beyond cultural models of "the" chinese learner, *Language, culture and curriculum*, Vol. 19 (1), 74-89.
- Ho, J. y Crookall, D. (1995), Breaking with chinese cultural traditions: Learner autonomy in english language learning, *System*, Vol. 23 (2), 235-243.
- Hu, G. (2002), Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China, *Language, culture and curriculum*, Vol. 15 (2), 93-105.
- Hu, G. (2005), Contextual influences on instructional practices: A chinese case for an ecological approach to ELT, *TESOL Quarterly*, Vol. 39 (4), 635-660.
- Jones, J. F. (2004), A cultural context for language anxiety, *EA Journal*, Vol. 21 (2), 30-39.

- Kember, D. (2000), Misconceptions about the learning approaches, motivation and studies practices of Asian students, *Higher Education*, Vol. 40, 99-121.
- Kennedy, P. (2002), Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult (Hong Kong) chinese learners, *International journal of lifelong education*, Vol. 21 (5), 430-445.
- Kumaravadivelu, B. (2003), *Beyond methods. Macrostrategies for language teaching*, Yale University Press.
- Liao, X. Q. (1996), Communicative-Cognition Method: a TESOL eclecticism with chinese characteristics, conferencia presentada en el Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of other Languages, 30 de marzo, Chicago, Illinois.
- Liao, X. Q. (2000), How communicative language teaching became acceptable in secondary schools in China, *The Internet TESL Journal*, Vol. 6 (10).
- Liu, N-F. y Littlewood, W. (1997), Why do many students appear reluctant to participate in the learning classroom discourse?, *System*, Vol. 25 (3), 371-384.
- Lu, D. (2004), Is the Communicative Approach a panacea? Thoughts from Hong Kong, *The Journal of Asia TEFL*, Vol. 1 (1), 383-389.
- Luchini, P. L. (2004), Developing oral skills by combining fluency- with accuracy-focused tasks: A case study in China, *Asian EFL Journal*, Vol. 6 (1), 1-20.
- Prabhu, N. S. (1990), There is no best method – Why?, *TESOL Quarterly*, Vol. 24 (2), 161-176.
- Rao, Z. (1996), Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional chinese methods, *Research in the teaching of English*, Vol. 30 (4), 458-471.
- Richards, J. R. (1990), *The language teaching matrix*, Cambridge, CUP.
- Richards, J. R. (2001), *Curriculum development in language teaching*, Cambridge, CUP
- Richards y Rodgers, (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*, Cambridge, CUP.
- Sánchez, A. (2006), Dificultades del Enfoque Comunicativo en China, *Actas del I CVE/LE*.
- Shi, L. (2006), The successors of confucianism or a new generation? A questionnaire study on chinese students' culture of learning english, *Language, culture and curriculum*, Vol. 19 (1), 122-144.
- Liu, X. y Zhao, G. (2004), Classroom negotiation and learner participation, *The Journal of Asia TELF*, Vol. 1 (1), 231-241.
- Wei, Y. y Che, Y. (2003), Supporting chinese learners of English to implement self-assessment in L2 writing, *Proceedings of the Independent Learning Conference* (20 de septiembre).

APÉNDICE 1

DECISIONES RELACIONADAS CON LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA TAREA

Interrogante	Elección
Objetivo ¿Para qué?	La tarea es evaluada para conocer el grado de aceptación por parte de los alumnos y medir los resultados del proceso de adaptación al contexto según los principios de la postmetodología.
Audiencia ¿Para quién?	La tarea se evalúa para compartir los datos con otros profesores.
Evaluador ¿Quién?	El profesor encargado del grupo y un profesor externo.
Contenido ¿Con qué?	Evaluación basada en el estudiante para que manifieste su opinión y actitud sobre la tarea evaluada.
Método ¿Cómo?	Uso de cuestionarios y observación de clases.
Tiempo ¿Cuándo?	Inmediatamente después de haber sido completada la tarea (summative evaluation).

APÉNDICE 2

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA

En la primera fase de negociación en la clase, se acordó la siguiente forma de trabajo:

1) Las clases comenzarían con una presentación por parte del profesor. Esta presentación consistirá en un esquema del tema a tratar (la Constitución española, el sistema judicial español, el Código Civil, etc.). Así se pretende enseñar a los alumnos una forma de estudiar (mediante esquemas y resúmenes; guiándose por las ideas y no por las páginas y el orden literal) con la que no estaban familiarizados y les resultaba un impedimento para adaptarse a la educación universitaria española. También se consigue así presentar el vocabulario básico del tema y tener un primer acercamiento a la materia.

2) A continuación, se abre una discusión en clase donde los propios estudiantes comparan el sistema español con el chino con la finalidad de acercar los nuevos conocimientos a aquellos de su propio país y lograr al mismo tiempo un mayor conocimiento de los alumnos entre ellos y la materia de estudio. Ésta es una charla informal en que los estudiantes debaten: ninguno de ellos sabe con certeza el funcionamiento del sistema chino, por esto, mediante la comunicación con los demás compañeros, construyen el

significado. Esta actividad persigue además ayudarles a realizar esquemas mentales con ideas ordenadas jerárquicamente y conectadas de forma crítica y razonada.

3) Seguidamente, en grupos, se trabaja de forma intensiva una parte del tema para producir un resumen (no ya esquemas o apuntes, sino redacción de un discurso completo). Para elaborar estos resúmenes, cuentan con las indicaciones que el profesor les ofrece, además del libro español de Derecho Empresarial y las explicaciones previamente ofrecidas por un profesor español de Derecho, materia esta que constituye la disciplina fuente.

La tarea fomenta el trabajo en grupo fuera del aula: los miembros se reunirán según acuerdo y contarán con la ayuda del profesor, el cual constituye un último recurso si los alumnos no pueden resolver las cuestiones por sí mismos. Los estudiantes, en grupo, negociaban el significado y la forma más clara y correcta de expresarlo en español. Finalmente, preparan el resumen, que sería corregido por el profesor.

La siguiente clase comienza con la exposición al resto de los alumnos del trabajo realizado por un grupo: ellos mismos explican el tema a los compañeros recurriendo en ocasiones al chino para aclaraciones o matizaciones de términos, y entregaban una copia de su resumen. Los compañeros les piden aclaraciones, discuten ideas contrarias, etcétera.

Además de los tres pasos arriba indicados, a medida que se trabajaba en el aula o fuera del aula, se evaluaban y redefinían los objetivos de nuestro trabajo, los métodos de estudio, etc. Y es que constantemente se motivaba a los alumnos a que reflexionasen, a que identificasen sus necesidades y propusieran soluciones.