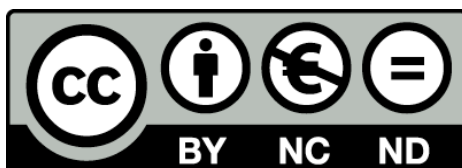


**Adecuación de la metodología de enseñanza de español a estudiantes chinos a través del portafolio del profesor y la reflexión docente. Estudio de caso en una escuela de idiomas de Barcelona**

Ana Aristu Ollero



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència *Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.*

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia *Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.*

This doctoral thesis is licensed under the *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.*

ANA ARISTU OLLERO

Adecuación de la metodología de enseñanza de español a estudiantes chinos a través del portafolio del profesor y la reflexión docente. Estudio de caso en una escuela de idiomas de Barcelona

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
*Programa de doctorado «Didàctica de la Llengua i la Literatura»*  
Directora: Dra. Montserrat Fons Esteve  
Tutor: Dr. Joan Perera Parramon



BARCELONA  
09/2014



Adecuación de la metodología de enseñanza de español a estudiantes chinos a través del portafolio del profesor y la reflexión docente. Estudio de caso en una escuela de idiomas de Barcelona



# TABLA DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	13
<b>2.1 La cultura china de aprendizaje</b>	13
2.1.1 El contexto cultural	16
2.1.2 Contexto socio-político y económico de la educación china	25
2.1.3 El contexto lingüístico y la cultura china de aprendizaje	33
<b>2.2 El aprendiz chino</b>	38
2.2.1 La memoria	39
2.2.2 El esfuerzo	42
2.2.3 La pasividad	44
2.2.4 La obediencia y el respeto	45
2.2.5 La falta de preguntas	47
2.2.6 El silencio chino. El miedo a perder la cara	49
<b>2.3 Distancia interlingüística y cultural entre el chino y el español</b>	51
2.3.1 La distancia interlingüística	51
2.3.2 Los referentes culturales	59
<b>2.4 Propuestas metodológicas para enseñar a estudiantes chinos</b>	67
<b>2.5 La enseñanza reflexiva</b>	71
<b>2.6 El portafolio reflexivo del profesor</b>	79
2.6.1 Definición y orígenes del portafolio	80
<b>2.7 Tipos de portafolios</b>	81
2.7.1 El portafolio del estudiante	81
2.7.2 El portafolio del profesor	82
2.7.3 El portafolio reflexivo del profesor (PRP)	85
<b>3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b>	89
<b>4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	93
<b>4.1 Justificación del enfoque etnográfico</b>	93
<b>4.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	96
4.2.1 La inmigración china en Cataluña	97
4.2.2 La escuela Mediterráneo	106
<b>4.3 Sujetos de la investigación</b>	110

4.3.1 El equipo docente de la escuela	110
4.3.2 Estudiantes de la escuela	114
<b>4.4 Instrumentos de investigación</b>	115
4.4.1 Curso académico 2008-2009	118
4.4.2 Curso académico 2009-2010	125
4.4.3 Curso académico 2011-2012	134
<b>5. ANÁLISIS DE LOS DATOS</b>	139
<b>5.1 Curso académico 2008-2009</b>	139
5.1.1 Encuestas de evaluación del taller de formación interna <i>La mejora profesional: el PRP</i>	139
5.1.2 Portafolios de los profesores	144
5.1.3 Informes de cursos específicos realizados por profesores	282
<b>5.2 Curso académico 2009-2010</b>	296
5.2.1 Cuestionarios a alumnos	296
5.2.2 Análisis del taller interno de formación Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos	311
5.2.3 Análisis de las notas de la actividad grupal realizada en el taller de formación <i>Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos</i>	319
5.2.4 Entrevista a Amanda	323
<b>5.3 Curso académico 2011-2012</b>	347
5.3.1 Entrevistas a profesores	347
5.3.2 Análisis del texto de Ana	406
<b>6. Resultados</b>	429
<b>6.1 La enseñanza de ELE a estudiantes chinos</b>	429
6.1.1 Preguntas de investigación	429
6.1.2 Respuestas a las preguntas de investigación	430
<b>6.2 El portafolio reflexivo del profesor</b>	493
6.2.1 Fase previa a la realización del portafolio	493
6.2.2 Fase de elaboración del portafolio	495
6.2.3 Fase posterior a la realización del portafolio	496
<b>6.3 Otras conclusiones</b>	500
<b>7. Discusión de los datos</b>	505
<b>7.1 La enseñanza de ELE a estudiantes chinos</b>	505
<b>7.2 El uso del PRP</b>	510
<b>7.3 Coda</b>	512
<b>8. Bibliografía</b>	513
<b>9. Anexos</b>	531
Examen parcial A1	532
Encuesta para los profesores	538
Plantilla de evaluación del taller	540
Cuestionario para los alumnos	545

## **AGRADECIMIENTOS**

A lo largo de todo el tiempo en que he estado inmersa en esta tesis han sido muchas las personas que me han hecho el camino más fácil y más feliz.

En primer lugar, quiero agradecer de todo corazón a la Dra. Montserrat Fons su valiosa ayuda y que me haya sabido transmitir siempre la energía y pasión que le pone al trabajo. Quiero darle las gracias también al Dr. Juli Palou porque fue quien me introdujo en el mundo de la reflexión docente. Asimismo, le agradezco al Dr. Joan Perera su ayuda y disponibilidad.

Quiero agradecer profundamente a todas las personas que han participado en esta investigación y sin las cuales nada de esto hubiera sido posible. A las directoras de la escuela Mediterráneo, les doy las gracias por colaborar en esta investigación y darme la oportunidad de enfrentarme a nuevos retos profesionales. A mis compañeros les doy las gracias por dedicarme tiempo fuera de su jornada, por colaborar en todo lo que les he pedido y hacerlo con ganas. A todos los alumnos chinos que han pasado por mis clases. Por enseñarme algo nuevo cada día, por romperme los esquemas y obligarme a buscar respuestas.

Y, por supuesto, quiero darle las gracias a mi pequeña gran familia. A mi querida María, amiga fiel desde que llegué a Barcelona. Por animarme y apoyarme también en esto. A mis padres, por el apoyo constante y por transmitirme la pasión por enseñar. A Iñaki, mi corrector, mi maquetista, mi oyente fiel, mi animador, mi compañero. Por apoyarme sin límites, por hacerme la vida feliz. A mi hija Maia, gracias por nacer después de escribir el último capítulo de esta tesis.





# 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación nace de mi experiencia laboral como docente de español como lengua extranjera –ELE, de aquí en adelante– en la escuela de idiomas escuela Mediterráneo (Barcelona). Este centro se dedica a la enseñanza de ELE e imparte una amplia gama de cursos para estudiantes de nacionalidades muy variadas. No obstante, entre los años 2007 y 2012, el número de alumnos chinos matriculados en esta escuela experimentó un notable aumento, hasta convertirse en la nacionalidad predominante en la mayoría de cursos. Como explicaré en este trabajo, esta situación solo se puede comprender si tenemos en cuenta el fenómeno migratorio chino en Barcelona.

Antes de impartir cursos con mayoría de alumnos chinos, había trabajado con grupos formados principalmente por estudiantes occidentales: europeos, estadounidenses y brasileños en su mayoría. Fue en la escuela Mediterráneo donde trabajé por primera vez con grupos formados mayoritariamente por alumnos sinohablantes y ya en mis primeras clases comencé a darme cuenta de que enseñar a estos estudiantes era *diferente*. Percibí ciertas dificultades y actitudes que se salían de la *normalidad*, y vi que los resultados de sus evaluaciones no se correspondían con mis expectativas.

Todo esto me provocó un sentimiento de frustración e inseguridad. No entendía por qué mis clases no funcionaban igual con ellos y comencé a hacerme algunas preguntas: *¿Por qué tenían éxito algunas actividades con la mayoría de alumnos salvo con los chinos? ¿Por qué no interactuaban con el resto de compañeros? ¿Por qué no contestaban cuando se les hacía una pregunta? ¿Por qué el nivel de sus producciones escritas y orales no se correspondía con el de compañeros de otras nacionalidades que realizaban el mismo curso?* Con el objetivo de responder a estas preguntas y de mejorar la práctica docente de la enseñanza de español a estudiantes chinos, decidí llevar a cabo esta investigación.

Por otro lado, cabe destacar que no fui la única docente del centro que experimentó dificultades trabajando con alumnos chinos. Todos los profesores de la escuela reconocían tener dificultades en los cursos con mayoría de estudiantes sinohablantes y existía la opinión generalizada de que sus producciones orales y

escritas no alcanzaban los niveles deseados. Por este motivo, al mismo tiempo que emprendí este proyecto de investigación, la dirección y la jefatura de estudios de la escuela decidieron implementar una serie de medidas y reformas. Pusieron en marcha un plan de mejora que implicó a todo el equipo docente de la escuela. Dicho plan tenía como objetivo conocer cuáles eran las dificultades experimentadas por los profesores y plantear soluciones que mejorasen los cursos con mayoría de estudiantes chinos. Así pues, mi investigación se enmarca dentro del proyecto interno de mejora del centro.

Una de las primeras cosas que percibí en los inicios de mi experiencia como docente de alumnos chinos es que mi formación como profesora de ELE no era suficiente a la hora de hacer frente a mi nueva realidad. Me sentía perdida y confusa porque muchas de las teorías que había interiorizado en mi formación académica y a lo largo de mi experiencia laboral chocaban con la nueva realidad del aula a la que me enfrentaba; incluso aquellas teorías que me habían guiado con éxito en mis cursos de español para occidentales.

Sin duda, necesitaba una formación específica para mi nuevo contexto docente. Me hacía falta un marco teórico que me ayudara a entender qué pasaba en el aula con mis estudiantes chinos y cómo podía solucionar las dificultades propias de estos grupos. Por esta razón, comencé esta investigación, con la esperanza de suplir de algún modo esa carencia formativa a la que hacía referencia antes y compensar mi falta de experiencia con alumnos sinohablantes. Quería comprender a mis alumnos y su comportamiento en clase, quería saber qué estrategias de enseñanza eran las más adecuadas para ellos. En definitiva, mi propósito era mejorar mi práctica docente a partir de un estudio profundo de la situación.

Por todo lo anterior, la primera y segunda parte del marco teórico de este trabajo están dedicadas al estudiante chino y a su cultura de aprendizaje. Estoy convencida de que los estudiantes de esta nacionalidad presentan una serie de características que los diferencian de alumnos de otros países. Acercarnos a su cultura de aprendizaje nos permitirá comprender mejor su comportamiento en clase y adaptar la práctica docente a sus necesidades.

Como he dicho anteriormente, cuando comencé a trabajar con alumnos chinos me di cuenta de que su nivel de competencia, especialmente en las destrezas orales, no se correspondía con mis expectativas. La experiencia en clase con ellos me indicaba que muchas de sus dificultades podían deberse a la distancia interlingüística e intercultural que existe entre el chino y el español, que provocaban que su ritmo de aprendizaje fuera diferente al de compañeros de otras culturas. En consecuencia, la tercera parte del marco teórico de este trabajo de investigación analiza la distancia interlingüística y cultural que existe entre el chino y el español.

Una vez nos hayamos acercado a la cultura de aprendizaje de nuestros alumnos y hayamos conocido cuáles son sus necesidades específicas, estaremos en condiciones de establecer unas pautas metodológicas que favorezcan el aprendizaje y la

gestión del aula. Para llegar a este punto, dedicaré la cuarta parte del marco teórico a revisar las principales propuestas metodológicas para la enseñanza de idiomas a estudiantes chinos. Con esto cierro el primer bloque del marco teórico, centrado en el alumno chino y en la enseñanza de ELE a este colectivo.

Si bien este análisis teórico es indispensable, considero que el estudio de la teoría por sí sola no es suficiente para mejorar nuestra práctica docente y resolver las dificultades con las que los profesores nos encontramos en el aula. Estoy convencida de que la reflexión sobre nuestra práctica profesional es esencial a la hora de conocer nuestro contexto en profundidad, ya que nos permite detenernos a observar nuestra actuación, la de nuestros alumnos y, en general, todos los elementos que intervienen en el ecosistema del aula. El proceso reflexivo nos ayuda a conocer nuestras dificultades y creencias y nos permite conocernos mejor como profesionales. Solo desde este análisis estaremos en condiciones de mejorar nuestra práctica profesional. Por esta razón, en este trabajo he dado un papel fundamental a la reflexión docente y he continuado la línea de investigación que inicié con el trabajo titulado *Estudio del diario como instrumento de reflexión en la formación inicial de maestros*, que realicé para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en 2007<sup>1</sup>. De este modo, dedico la quinta parte del marco teórico de esta tesis doctoral a revisar los estudios más relevantes sobre la enseñanza reflexiva.

A partir de mi experiencia como profesora y como investigadora me he dado cuenta de que son pocas las ocasiones en que los docentes reflexionamos de manera sistemática sobre nuestra práctica docente. En ocasiones, esa falta de reflexión se debe a la carencia de un espacio o una herramienta adecuada. En el citado proyecto de investigación de DEA analicé y corroboré las ventajas que aporta el uso del diario para los futuros maestros durante su periodo de prácticas. Asimismo, comprobé que el diario sirve de instrumento de reflexión a través de la selección, la escritura y la revisión de las anotaciones que se hacen en el mismo.

El presente trabajo da un paso más y aborda el estudio de las posibilidades que ofrece otro instrumento: el *portafolio reflexivo del profesor (PRP)*. En esta investigación analizo los portafolios de algunos de mis compañeros que impartían cursos a alumnos chinos y el mío propio. Por esta razón, la última parte del marco teórico versará sobre este instrumento y su utilidad en el desarrollo profesional del docente.

Así pues, en esta tesis voy a realizar, por un lado, un estudio de la bibliografía referente a la enseñanza de ELE a estudiantes chinos con el objetivo de conocer mejor a este colectivo y su cultura de aprendizaje. Por otro lado, voy a realizar un estudio etnográfico de mi contexto específico de trabajo, donde analizaré las

---

<sup>1</sup> Puede verse un resumen publicado del trabajo en Aristu Ollero, A., y Fons Esteve, M. (2007). Estudio del diario como instrumento de reflexión en la formación inicial de maestros. *Lenguaje y textos*, (26), 265-277.

reflexiones de un equipo de profesores –entre los que me incluyo– con el fin de conocer qué dificultades hemos experimentado enseñando a este colectivo. Así, uniendo teoría y práctica estaremos en condiciones de conocer profundamente nuestro contexto de trabajo y de poder transformarlo con el objetivo de mejorar nuestra práctica docente.

La revisión de este amplio marco teórico y el trabajo que realicé en una primera fase de recogida de datos me permitieron extraer algunas conclusiones provisionales, que presenté en el I Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes celebrado en la Universidad de Jaén (2010)<sup>2</sup>. Participar en este encuentro me permitió conocer otros estudios relacionados con mi tema de investigación así como intercambiar experiencias e inquietudes con colegas en contextos similares al mío.

Para terminar, me gustaría hacer hincapié en que esta investigación parte de la premisa de que, para ser mejores profesionales cada día, es fundamental un compromiso de formación continua por parte del profesor. Además de la realización de cursos de formación, talleres de reciclaje y asistencia a congresos y jornadas, creo que es esencial que el profesor asuma el papel de investigador en su propia aula, observando lo que le rodea, reflexionando sobre lo que ocurre dentro de ella y proponiendo nuevas formas de actuación.

Esto es justamente lo que he pretendido en todo momento con este estudio. Una vez llegué a la conclusión (y asumí) que mi formación y mi experiencia como docente resultaban insuficientes a la hora de impartir cursos a estudiantes sinohablantes, decidí coger las riendas de la situación con el fin de mejorarla. Así pues, esta investigación responde a la necesidad de hacer frente a un dilema que surge de mi propia práctica docente y se ha desarrollado bajo la premisa de que cualquier investigación que pretenda mejorar la práctica docente debe realizarse con la colaboración de los profesores implicados.

Creo que este estudio es, por lo tanto, una prueba de mi compromiso con el desarrollo y la mejora profesional y un ejemplo de que la investigación en la que participan profesores es un magnífico instrumento para su formación continua.

---

2 Aristu Ollero, A. (2014). «Dificultades y retos en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona». *Monográficos Sinoele. Español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas*, (10), 58-70. Recuperado de [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_I\\_58-71.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_58-71.pdf)

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 La cultura china de aprendizaje

En este trabajo partimos de la idea de que es necesario conocer los valores culturales, las creencias y las tradiciones educativas de nuestros alumnos porque determinan en gran medida cómo aprenden y qué esperan de nosotros como docentes. En especial, consideramos que este conocimiento resulta imprescindible cuando el profesor y los estudiantes provienen de culturas lejanas entre sí.

Esta afirmación se basa en las conclusiones de otros autores (Littrell, 2009; Peacock, 2001) y en nuestra propia experiencia. Litrell (2009) afirma que estudiantes y profesores abrigan convicciones y experiencias sobre la escolaridad que se han ido formando a partir de sus propias experiencias de vida. Considera que traen consigo su lengua y sus creencias acerca de la educación, las cuales se basan en su cultura nativa. Este autor cree que esto puede acarrear problemas, ya que profesores y alumnos no están familiarizados con la cultura del otro y desconocen los ajustes culturales que deben efectuar. Peacock (2001) añade que los desajustes en los estilos de enseñanza-aprendizaje de educadores y estudiantes provocan fallas en el aprendizaje, frustración y pérdida de motivación.

Además de las aportaciones de Littrell (2009) y Peacock (2011), hemos considerado oportuno tomar en consideración el concepto de *cultura de aprendizaje* que definen Cortazzi y Jin (1996). Estos autores definen la cultura de aprendizaje como aquellas expectativas, actitudes, valores y creencias sobre las que se constituye un buen aprendizaje; en definitiva, sobre cómo se enseña y aprende. Estas creencias y valores determinan lo que profesores y estudiantes esperan que ocurra en el aula.

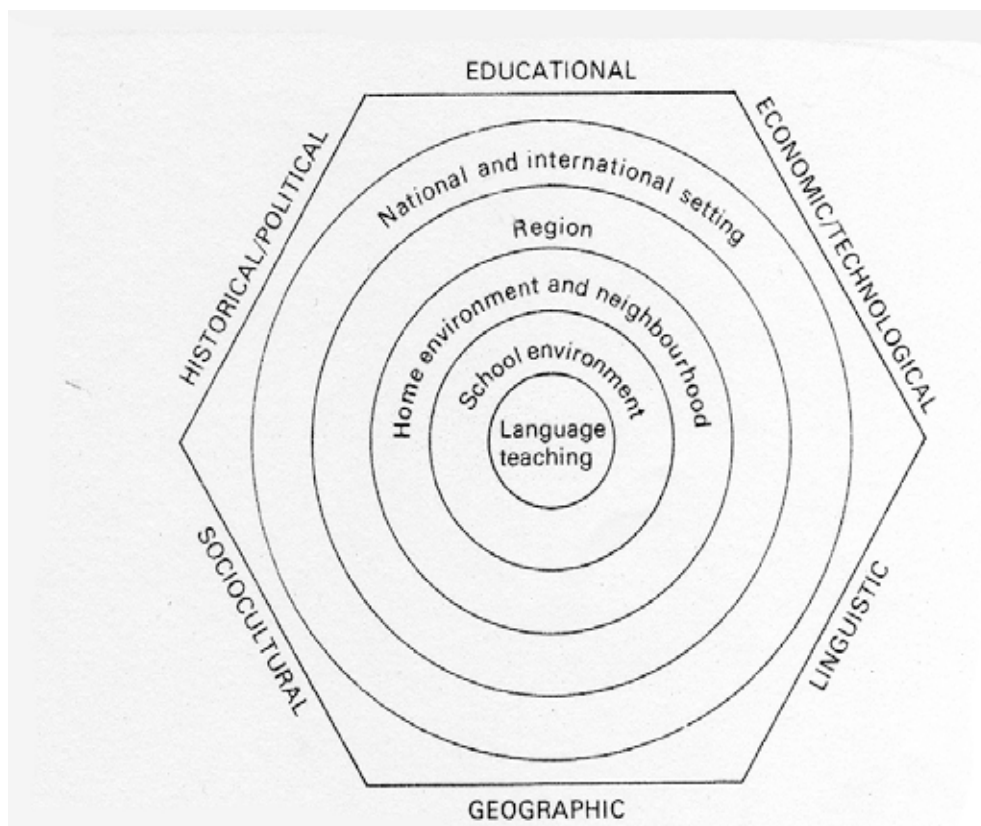
Jin y Cortazzi (2006) opinan que la cultura de aprendizaje es uno de los elementos que constituye las identidades sociales y educativas. En una misma clase, especialmente en la de lenguas extranjeras, puede haber diferentes culturas de aprendizaje: la del profesor y la o las de los estudiantes.

Por su parte, Trujillo (2005) sostiene que la cultura de aprendizaje tiende a ser asumida de forma natural y, por eso, no es sencillo que profesores y estudiantes puedan analizarla y, modificarla, si es necesario.

Una vez hemos asumido la importancia de las experiencias educativas y de vida de nuestros alumnos, en definitiva, su cultura de aprendizaje, resulta fundamental conocer qué elementos la conforman. Para ello, es imprescindible tener en cuenta el contexto en el que los estudiantes han desarrollado sus experiencias de aprendizaje.

Desde la óptica de la investigación sobre la adquisición de lenguas hay numerosos autores que destacan la importancia que tiene el contexto social en la adquisición de una lengua (Stern; 1983, Schumann, 1986; Gardner, 1985; Ellis, 1994; Holliday, 1994; Cortés, 2009, etc.). Todos estos autores sostienen que en el aprendizaje/adquisición de una lengua intervienen una variedad de factores, tanto individuales (edad, sexo, motivación, etc.) como externos (materiales, evaluación, profesor, etc.).

En este trabajo hemos tomado en consideración el concepto de contexto social que propone Stern (1983) ya que contempla diferentes estratos y elementos. Gracias a la imagen tan completa que propone este autor, resulta fácil hacerse una idea de la complejidad e importancia que tiene el contexto en el proceso de aprendizaje. Y es que, según Stern (1983), el contexto social influye tanto en las características del aprendiz y del profesor, como en las condiciones y el proceso del aprendizaje.



**Diagrama 1** Contexto social de aprendizaje. Stern (1983)

Stern (1983) distingue varios planos que conforman el contexto social: aspectos

socioculturales, históricos, educativos, políticos, económicos, lingüísticos, etc. El contexto social es un complejo sistema en que el se integran una variedad de factores de diferente naturaleza que influyen, directa o indirectamente, en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

De este modo, teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, creemos que para conocer qué esperan nuestros alumnos de una clase de lengua, resulta fundamental conocer su contexto social ya que este ha conformado en gran parte su cultura de aprendizaje. Tal y como apunta Camps (2000), «*Caldria contemplar el sistema d'ensenyament inserit en una complexitat de contextos socials, culturals, que influixin en el conjunt del sistema didàctic i en cada un dels seus components*».

De este modo, nuestro propósito en esta primera parte del trabajo es descubrir qué rasgos del contexto social influyen en la cultura china de aprendizaje y en los rasgos individuales de nuestros estudiantes chinos.

En la **primera parte** del marco teórico haremos referencia a las cuestiones culturales, históricas, sociopolíticas, económicas, lingüísticas y educativas. El primer aspecto que analizaremos serán los factores culturales. Vamos a ver que en la sociedad china la cultura ha tenido y tiene una poderosa influencia en el sistema educativo. Lógicamente, en este trabajo nos resulta imposible analizar la cultura china en su totalidad, pero sí que nos acercaremos al confucianismo<sup>1</sup>, uno de los componentes más importantes y que, sin duda, más ha influido en la tradición educativa china y en el sistema de creencias de nuestros alumnos.

En segundo lugar vamos a realizar un breve repaso de los acontecimientos históricos y sociopolíticos que mayor impacto han tenido en el sistema educativo chino. Esto nos permitirá entender algunas características de la educación actual en China.

En tercer lugar vamos a hacer referencia al aspecto económico. La entrada de China en una economía de mercado ha dado lugar a profundos cambios en la sociedad del país y en el conjunto de los valores de sus ciudadanos. Estos cambios económicos y sociales tienen una repercusión directa en la educación.

En cuarto lugar vamos a analizar los factores lingüísticos. Entre ellos, vamos a ocuparnos de la naturaleza de la lengua materna –LM a partir de ahora– de nuestros alumnos y de su proceso de aprendizaje. Veremos cómo el estudio del chino ha influido en el estilo de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Por último nos acercaremos al contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE en adelante–en China). Nuestros estudiantes chinos tienen una experiencia como aprendices de lenguas extranjeras, fundamentalmente de inglés. Conocer la realidad de un aula de LE en China nos ayudará a entender qué pueden esperar los estudiantes de nuestra clase de español.

---

1 La RAE admite los términos confucianismo y confucionismo. En este trabajo usaremos ambos términos indistintamente.



### 2.1.1 El contexto cultural

«Existe, pues, una evidente intersección entre cultura y educación, en donde podemos ver de qué manera la primera en tanto sistema regulatorio influye sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo estos procesos a su vez la refuerzan». (Liu, 2009, p.140)

En este apartado vamos a tratar uno de los fenómenos culturales que más influencia ha tenido en la sociedad china: el confucianismo. Sin duda, podríamos detenernos en otros fenómenos culturales que también han conformado el mapa mental de los ciudadanos chinos, pero hemos decidido centrarnos en el confucianismo por su notable importancia a lo largo de la historia china y por su repercusión directa en la tradición educativa china.

#### LA HERENCIA CONFUCIONISTA

Muchos autores han afirmado que el pensamiento confucionista ha tenido una notable influencia en la educación china a lo largo de toda su historia (Cortazzi y Jin, 1996; Rao, 1996; Lee, 1996; Chan, 1997; Watkins, 1996; Hu, 2002; Liu, 2009; Wang, 2009; Sánchez Griñán, 2008, Littrell, 2009, etc.). Si exceptuamos la época de la Revolución Cultural (1967-1976), donde se instaba a criticar las instituciones culturales y los valores tradicionales confucianos, podemos decir que el confucianismo ha estado presente en la vida china durante más de 2.000 años y que, todavía hoy, tiene presencia. Por lo tanto, si queremos acercarnos a la cultura de nuestros alumnos, debemos empezar por conocer esta corriente de pensamiento y cómo ha influido en la tradición educativa china.

Sánchez Griñán (2008) realiza una interesantísima reflexión sobre la influencia de Confucio en la educación china desde sus orígenes hasta nuestros días. Antes de nada, el autor nos avisa de la importancia de diferenciar el pensamiento original de Confucio, los 2.500 años de interpretación del mismo (confucianismo) y la utilización política de ambos. Asimismo, afirma que algunos trabajos sobre enseñanza de segundas lenguas en China (Rao, 1996; Chan, 1997; Hu, 2002) han señalado que la influencia del pensamiento de Confucio (551-479 a.C) es la causa de las dificultades pedagógicas de una enseñanza basada en un enfoque comunicativo con estudiantes chinos. Según este autor, en algunos de estos trabajos se ha confundido la filosofía confuciana original con posteriores revisiones y desviaciones del mismo.

Si tenemos en cuenta la idea anterior, creemos que resulta fundamental conocer, por un lado, qué principios caracterizaron la filosofía original Confucio y cómo influyó en la educación china y, por otro, qué desviaciones y utilidades políticas se han hecho del mismo a lo largo de la historia china.

Confucio, nacido en el 551 a.C., fue testigo de la decadencia de la segunda dinastía Zhou (770-221 a.C.) y vivió el deterioro social y cultural que tuvo lugar entre las épocas de la Primavera y el Otoño (722-484 a.C.) y la de los Estados en

Lucha (403-221 a.C.). Su receta para una sociedad atormentada por el descontento social fue la restauración de las prácticas de los tiempos en los que él creía que todos habían vivido con justicia y simplicidad (Liu, 2009).

A partir de una de sus obras más importantes, *Analectas*, podemos extraer algunos de sus principios filosóficos:

- Sociedad regulada por la conducta moral. Su objetivo educativo era de carácter ético, ser buenas personas y perfeccionar el comportamiento entre quienes nos rodean. Este principio refleja, por un lado, la bondad en el carácter ideal de las personas y, por otro, la interacción en la sociedad.
- Importancia de las normas sociales, la conducta y los ritos. Las normas sociales y las buenas costumbres son la base para una buena conducta moral. Es la imagen externa del ideal anterior.
- Un profundo respeto por los antecesores. El respeto, servicio y amor a los padres es el fundamento básico sin el cual no podrían sustentarse la benevolencia ni las normas sociales.
- La doctrina del justo medio. «La persona de noble carácter es generosa, pero no despilfarradora, trabaja sin quejarse; tiene deseos sin ser codicioso; es digno, pero no arrogante; impone respeto, pero no miedo». (*Analectas*, 20.2)
- En la época de Confucio convivían dos líneas de pensamiento. El *legismo* creía en el control absoluto del gobierno a través de leyes y normas. El *taoísmo* se centraba en el individuo, despreciando los asuntos externos a este. Confucio, siguiendo la doctrina del justo medio, da importancia tanto al individuo (gobernante de sí mismo) como al Estado (una gran familia).

Para Confucio, el ideal de sociedad está basado en la conducta moral, de ahí que la educación tenga un papel crucial en su filosofía. En el pensamiento confuciano la educación es concebida un fin en sí mismo y está orientada al perfeccionamiento de la propia persona. En otras palabras, el objetivo del aprendizaje es el cultivo del sí para volverse un ser humano inteligente, creativo, independiente, autónomo y auténtico (Lee, 1996; Wang, 2009).

Confucio no creía que aprender consistiera en acumular conocimientos, sino en la formación ética del individuo orientada a la práctica. Este filósofo pensaba que el único medio para ser benevolentes, cumplir las normas sociales, respetar a nuestros antecesores y mantenerse en el justo medio es el aprendizaje. Así pues, la educación era el pilar de su filosofía y la base para una buena formación ética.

A pesar de que Confucio defendiera que el aprendizaje era un fin en sí mismo, en su ideal educativo también observamos una motivación extrínseca. Según este filósofo, la sociedad requiere personas instruidas y competentes para el servicio público, por lo que la educación resulta fundamental para el desarrollo social. En una de sus obras, *La gran enseñanza*, encontramos la siguiente cita que refleja la idea anterior: «Una persona debería cultivarse en sí misma, luego ordenar la familia, después gobernar el Estado y, finalmente, guiar hacia la paz». Lee (1996) señala que

esto podría ser interpretado de dos formas: por un lado, si una persona quisiera gobernar un país, primero debería cultivarse a sí misma; por otro lado, si una persona se ha cultivado lo suficiente, debería tratar de influir en la esfera pública.

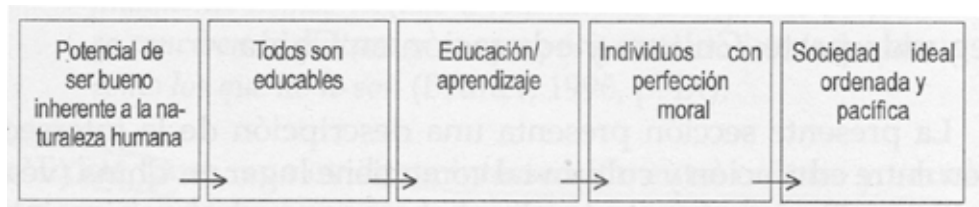
Así pues, podemos observar dos tipos de motivaciones en la educación confuciana: el desarrollo personal orientado a la perfectibilidad y la ocupación de un cargo público en aras del desarrollo social.

Otro aspecto importante del ideal educativo de Confucio era la *educabilidad*, es decir, la presunción de que toda persona es educable. En el ideal confuciano la perfección moral no solo era necesaria, sino que era alcanzable. Antes de Confucio la educación se reservaba a la aristocracia. El filósofo llevó a cabo una tarea democratizadora de la enseñanza haciendo públicos algunos libros clásicos cuyo acceso había estado limitado a la aristocracia. Esto no significa que no fuera consciente de las diferencias individuales y de las distintas habilidades, de hecho, distinguía cuatro categorías de personas: aquellas que han nacido con conocimiento, aquellas que alcanzan el conocimiento a través del estudio, aquellas que han sido vejadas por las dificultades y aquellas que no realizan ningún esfuerzo en el estudio tras ser vejadas por dificultades.

Confucio no rechazaba enseñar a nadie que quisiera aprender, pero sí a alguien que no tuviera el entusiasmo y la voluntad de hacerlo. Esto es porque, en el ideal confuciano, el esfuerzo es otro aspecto esencial. No importaba que las personas tuvieran diferentes habilidades, con esfuerzo y diligencia cualquier persona podía mejorar. Como vemos, la voluntad y el esfuerzo son los motores del aprendizaje, lo que lleva al individuo al desarrollo personal y de ahí a la perfectibilidad. La siguiente cita refleja a la perfección esta idea:

«Para cultivar la sinceridad, hay que estudiar extensamente, cuestionar con precisión, pensar cuidadosamente, discriminar con claridad, practicar con entusiasmo. Cuando hay un bloqueo en tu comprensión, o tu investigación no ha alcanzado la suficiente eficacia, no abandones. Cuando has estudiado algo pero no lo has conseguido, no abandones. Cuando hay algo que no has discernido, o discernido pero no aclarado, no abandones. Cuando hay algo que no has practicado, o practicado sin entusiasmo, no abandones». (Doctrina del Justo Medio, 20)

El siguiente esquema realizado por Liu (2009) refleja todo lo dicho hasta ahora. En él podemos observar la lógica de la sociedad confuciana y la importancia que la educación tiene en ella.



**Diagrama 2** Lógica de la sociedad ideal confucionista. Liu (2009)

Como hemos mencionado anteriormente, para Confucio la base de una sociedad justa y benevolente era el aprendizaje. A continuación vamos a conocer qué métodos de enseñanza utilizaba para cumplir con su ideal.

El filósofo no basaba su enseñanza en una mera transmisión de dogmas teóricos, sino que la práctica constituía el pilar fundamental. Confucio no era partidario de un aprendizaje pasivo y, de este modo, animaba constantemente a los estudiantes a preguntar y a debatir.

«Si un hombre no pregunta: ¿Qué se debe hacer?, ¿Qué se debe hacer? No sabría cómo enseñarle». (*Analectas*, 11.3)

«Hui no me está ayudando, siempre acepta todo lo que digo». (*Analectas*, 11.3)

Por otro lado, Confucio creía en una enseñanza individualizada, entendida como un reconocimiento de las diferencias de sus alumnos. Como hemos dicho anteriormente, reconocía que existían diferentes tipos de personas, pero defendía que todas ellas podían alcanzar una buena educación. Así, adaptaba sus enseñanzas a las diferentes habilidades de sus alumnos.

Otro aspecto esencial de la idea de aprendizaje de Confucio era el papel tan importante que tenía la motivación como motor en el aprendizaje.

«Sin entusiasmo por aprender, no puede haber enseñanza; sin estar ansioso por expresar los pensamientos, no puede haber iluminación». (*Analectas*, 7.8)

Para motivar a sus alumnos incitaba el pensamiento crítico: «Aprender sin pensar es inútil; pensar sin aprender es peligroso». (*Analectas*, 2.15). Para ello, dejaba preguntas abiertas para que los estudiantes respondiesen y llegasen a una conclusión.

En definitiva, podemos concluir que, para Confucio, la educación y el aprendizaje eran la base para una buena formación del individuo y, como consecuencia, para una sociedad ideal. El filósofo creía en la *educabilidad* de todas las personas, reconociendo en cada una de ellas su singularidad. Asimismo, otorgaba un papel crucial a la motivación y al esfuerzo en el aprendizaje. Confucio no defendía un modelo de enseñanza pasivo y dogmático, sino que promovió una enseñanza abierta y partidaria de la reflexión.

## DESVIACIONES DEL PENSAMIENTO CONFUCIONISTA

Tal y como mencionamos al comienzo de este apartado, algunos autores (Rao, 1996; Chan, 1997; Hu, 2002) consideran que la tradición confuciana es la causa de las dificultades de implantar una metodología comunicativa en el contexto chino. Estos autores sostienen que esta tradición educativa ha fomentado el aprendizaje pasivo y memorístico. No obstante, si tenemos en cuenta todo lo que hemos dicho en el apartado anterior, pensamos que resulta inapropiado cualquier intento de reducir la naturaleza de la educación confuciana a un enfoque superficial, pasivo y mecánico. Entonces, ¿de dónde proviene esa visión estereotipada del estudiante chino como alumno pasivo que basa su aprendizaje en la memorización mecánica? Sánchez Griñán (2008) sostiene que una de las razones sería la desviación de los ideales confucianos originada a partir de la implantación de los exámenes oficiales y su posterior evolución.

Sobre el 606 d. C., educación y gobierno se dan la mano con la implantación de los exámenes oficiales, pruebas orientadas a regular el acceso a los puestos públicos. Aprobar estos exámenes permitía al ciudadano chino ocupar un puesto público, con los privilegios que ello conllevaba (beneficios económicos, poder, etc.).

Estas pruebas tenían el objetivo de evaluar el conocimiento de los aspirantes sobre los textos clásicos confucianos. En un principio el examen consistía en una combinación de pruebas escritas y orales, más entrevistas y observaciones a los aspirantes. El examen daba importancia a la parte práctica ya que, una de las pruebas, consistía en resolver un conflicto aplicando los ideales confucianos. En definitiva, el objetivo era evaluar si el aspirante había interiorizado los principios del maestro.

Sin embargo, con el paso de los años, el aumento del número de aspirantes obligó a modificar el sistema de evaluación. Los exámenes se redujeron a pruebas escritas y el saber moral confuciano se fue desvirtuando hasta reducirlo a meras cuestiones evaluables. «El objetivo ya no era aprender a ser un virtuoso, sino reproducir lo que había dicho Confucio acerca de ser virtuoso» (Sánchez Griñán, 2008). Como el objetivo último del aprendizaje era aprobar el examen, este se basaba en la memorización y repetición de los textos. Además, se dejaron de prestar atención a los temas que no se contemplaban en los exámenes, como la ciencia o la creación poética.

Jasper (1957), citado por Sánchez Griñán (2008), también señala que, las normas sociales que para Confucio eran tan importantes y que se basaban en el carácter de las personas, se convirtieron en meras conductas y leyes impuestas.

Así pues, el ideal confuciano de aprender para ser buenas personas y conformar una sociedad ideal a través del estudio y la práctica, quedó reducido a un modo de pensar utilitario, donde el aprendizaje tenía el fin último de aprobar un examen para conseguir un trabajo. Esta transformación de los ideales confucianos supuso también la desviación de sus valores éticos, como el amor y el respeto a los antepasados.

Filósofos posteriores a Confucio fueron conscientes de las desviaciones que se habían llevado a cabo y realizaron un trabajo de recuperación de los ideales originales. Un ejemplo de esto fue la creación de las academias (*shuyuan*) durante la dinastía Song (960-1279). Estos centros ofrecían un aprendizaje basado en los principios originales confucianos como alternativa a la educación utilitaria orientada a la aprobación de los exámenes que ofrecían las escuelas estatales.

Entre los filósofos que intentaron recuperar los ideales del maestro Confucio cabe destacar a Zhu Xi (1130-1200). La importancia de este filósofo en la tradición educativa china radica en que no solo reivindicó la recuperación de los ideales confucianos, sino que elaboró sus propias teorías sobre el aprendizaje.

El filósofo estableció un método para el correcto aprendizaje de un texto significativo formado por cinco pasos: estudiarlo extensamente, hacerse preguntas precisas sobre su significado, reflexionar con total concentración, discriminar con claridad, practicar con entusiasmo.

Zhu Xi propone un aprendizaje basado en la memorización y la reflexión ya que sostiene que solo a través de esta podemos entender verdaderamente el texto. El filósofo concede importancia a la recitación de los textos, pero al mismo tiempo aboga por la independencia de pensamiento poniendo en duda ideas ajenas y preconcebidas. La siguiente cita del maestro ilustra sus ideas sobre el aprendizaje:

«Para aprender, tenemos que leer por nuestra cuenta, de manera que la comprensión a la que lleguemos sea significativa personalmente. Hoy día, sin embargo, la gente lee simplemente para el uso de los exámenes oficiales [...] Al leer, debemos familiarizarnos íntimamente con el texto de tal forma que nuestras palabras parezcan salir de nuestras propias bocas. Debiéramos continuar después con la reflexión, de manera que las ideas parezcan proceder de nuestras propias mentes. Sólo entonces puede haber verdadera comprensión. Es más, después de leer, reflexionar y llegar a un claro entendimiento, debemos continuar preguntándonos. Entonces habrá un progreso adicional. Si dejamos de cuestionarnos, al final no habrá progreso». (Gardner, 1990)

Otro filósofo importante en la recuperación y transmisión de los ideales de Confucio fue Wang Yinglin (1223-1296). Su libro dirigido a niños, *Clásico de los Tres Caracteres*, fue medio de transmisión de los principios confucianos durante 600 años. Su obra se utilizó para la alfabetización y enseñanza elemental hasta 1911.

A continuación añadimos un poema de la citada obra que refleja a la perfección las ideas de este filósofo y la importancia que otorga a la educación.

*«Men, one and all, in infancy are virtuos at heart.  
Their natures are much the same, the practice wiede apart.»*

*Without Instruction's aid, our instinct grew less pure.  
 By aiming at thoroughness only can teaching ensure.  
 To feed the body, not the mind-fathers, on you the blame!  
 Instruction without severity, the idle teacher's shame.  
 If a child does not learn, this is not as it should be.  
 How, with a youth of idleness, can age escape the blight?  
 Diligence has its reward; play has no gain.  
 Be on your guard, and put forth your strength».*  
*Clásico de los Tres Caracteres.* (Lee, 1996, p. 26)

Como hemos podido ver, los ideales que propugnaba la herencia confucianista también promovían un aprendizaje reflexivo y crítico donde la memorización no tenía como objetivo acumular conocimiento, sino lograr un mayor entendimiento del texto. En palabras de Jin y Cortazzi (2006):

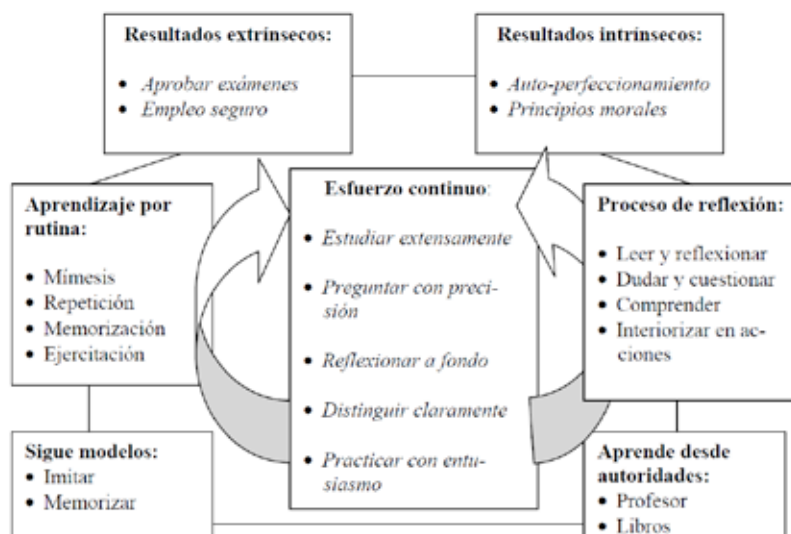
«Mientras que la visión común es la de una aburrida memorización y recitación de textos en un modelo de aprendizaje de pura transmisión, se han ignorado los poderosos elementos tradicionales formados por el propio esfuerzo del estudiante, la necesidad de un pensamiento reflexivo y una interpretación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

En conclusión, podemos afirmar que la implantación de los exámenes oficiales hizo que la tradición educativa china sufriera una gran transformación. Los ideales confucianos de educación fueron sustituidos por un aprendizaje que tenía como fin último obtener un puesto público. Se pasó de promover la reflexión, el diálogo y la práctica a la memorización de los textos clásicos con el objetivo de reproducir este conocimiento en los exámenes. Sin duda, esto ha contribuido a conformar la imagen del estudiante chino que memoriza de forma mecánica y repetitiva.

## ESQUEMA CULTURAL CHINO DE APRENDIZAJE

A partir de lo dicho en los dos apartados anteriores, es fácil suponer que, en la historia de la educación china, ha existido una tensión entre dos procedimientos de estudio orientados a dos objetivos diferentes. Por una parte, un aprendizaje orientado a la superación de los exámenes oficiales. Esto hacía que el aprendizaje se basara en la memoria y en la mera repetición de textos. Por otro lado, encontramos un aprendizaje reflexivo y crítico cuyo objetivo era la formación ético- moral según marcaba el ideal confuciano.

Jin y Cortazzi (2006) recogen esta idea en el siguiente esquema, donde podemos observar claramente qué procesos de aprendizaje se ponen en marcha dependiendo de cuál sea la intención educativa.



**Diagrama 3** Aprendizaje del estudiante de herencia confucionista. Jin y Cortazzi (2006)

Hui (2005) recoge de forma cierta todo lo anterior en lo que se ha denominado *sigue esquema cultural chino de educación*. Hui (2005) lo define como el conocimiento abstracto que los miembros de la cultura china tienen sobre la educación. Según este autor, el fin último de la filosofía confuciana es la armonía entre los miembros de la sociedad y esta solo se consigue a través de la educación ética y de su transmisión entre generaciones. Sin embargo, Hui (2005) sostiene que esta educación no se hubiera mantenido sin una utilización política de la misma y que los exámenes oficiales sirvieron para ello.

El esquema cultural chino de educación se caracteriza por ciertos aspectos que mencionamos a continuación.

En primer lugar, la importancia de la educación moral. Hui (2005) señala que los principios confucianos de virtud y moral se convirtieron en una educación socio-política según la visión del socialismo chino.

Es importante resaltar que la formación moral no solo ha estado presente en la educación general, sino también en los programas de enseñanza de segundas lenguas. Una muestra de ello es el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, de 1998 (reeditado en 2003):



«Concertar la educación de la carrera y la de la ideología. Los departamentos de español de los colegios superiores se dedican a formar para la construcción de la modernidad de nuestro país gente especializada en la lengua española, poseedora de amplios conocimientos científicos y culturales, y desarrollada integralmente en la moral, mente y complejidad».

Otro ejemplo serían los objetivos principales que dicta el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín, que se resumen, precisamente, en estos dos:

1. «Conocer las tesis esenciales del marxismo, de los pensamientos de Mao Zedong y de las teorías de Dengxiaoping y Jiang Zemin; saber la legislación, la orientación y política del país; estar al corriente de la actualidad y rumbo de desarrollo de la política, economía, cultura, ciencia y tecnología universales».
2. «Contar con buena formación de la lengua española y bastante habilidad en la comprensión auditiva, en el habla, en la lectura, en la redacción y en la traducción, tanto que puedan explicarse, leer, redactar, traducir oralmente o por escrito en esta lengua, o mejor dicho, alcanzar el grado de la licenciatura. Por lo demás, conseguir el diploma del nivel de inglés CET 4».

En segundo lugar, el alta estima hacia los profesores. Uno de los principios confucianos era el respeto hacia los antepasados. Este ideal se vio transformado a partir de la implantación de los exámenes oficiales. En las escuelas donde se preparaba a los aspirantes a superar dichas pruebas se educaba para ser leal al soberano. De esta forma, se una formación basada en el respeto a la autoridad y, como consecuencia, al profesor.

En tercer lugar, la herencia confucionista se refleja en la importancia otorgada el aprendizaje. Como hemos dicho, la educación era el único camino hacia la perfección moral, objetivo siempre presente en el sistema educativo.

Por último, la herencia confucionista o, mejor dicho, la importancia otorgada a los exámenes a partir de la implantación del Examen Civil Imperial se refleja actualmente en el sistema de evaluación en China. Hoy en día el sistema de exámenes sigue siendo altamente competitivo. Los estudiantes chinos son conscientes de ello y están sometidos a mucha presión desde los trece años; primero por entrar en un buen instituto y, después, en una buena universidad. Las notas de estos exámenes son indicadores de la calidad de las escuelas. Así, los resultados no son solo importantes para los estudiantes, sino también para profesores y padres. La presión que existe ha convertido a miles de adolescentes en ejecutores automáticos de ejercicios, privándolos de muchas otras actividades. Prácticamente todos ellos se quejan del agotamiento físico y del aburrimiento intelectual (Liu, 2009).

En este apartado hemos querido dar a conocer uno de los aspectos que más han marcado la educación china, el pensamiento confuciano. En ningún momento

hemos querido reducir la comunidad china a un conjunto de rasgos derivados del confucianismo, sino proporcionar una base cultural que nos ayude a entender ciertas actitudes sobre la educación y el aprendizaje de nuestros estudiantes. Creemos que es imprescindible para conocer qué influencias han tenido nuestros alumnos en su educación y hasta qué punto han podido marcar su estilo de aprendizaje.

Estos ideales confucianos propugnaban una formación ético-moral del individuo basada en un aprendizaje práctico, reflexivo y participativo. Debido al transcurso de la historia china y a la implantación de los exámenes oficiales, estos ideales se desviaron hasta convertirse en objetos evaluables. El aprendizaje se convirtió en una actividad memorística y de repetición. El objetivo ya no era la formación ética, sino conseguir un cargo público. Hubo entonces un movimiento de reivindicación del pensamiento confuciano original. Uno de los protagonistas, Zhu Xi, estableció a su vez una teoría del aprendizaje que influyó también en la cultura de aprendizaje china. El filósofo defendía un aprendizaje basado en la lectura reflexiva, en la memorización como estrategia para llegar al entendimiento y en la recitación.

Así, la historia de la educación china ha estado marcada tanto por la importancia de la formación moral, como por el afán de superar pruebas y alcanzar un buen trabajo. Estos dos objetivos los encontramos todavía hoy en los programas de formación, incluyendo los de enseñanza de lenguas extranjeras.

Podemos concluir que muchos de los rasgos atribuidos a los estudiantes chinos y a su cultura de aprendizaje no provienen únicamente del pensamiento original de Confucio, sino que hay que buscarlos en las interpretaciones y desviaciones del mismo que se han hecho a lo largo de la historia.

## **2.1.2 Contexto socio-político y económico de la educación china**

En segundo lugar, para entender ciertos aspectos de la cultura de aprendizaje de los estudiantes chinos vamos a exponer algunos rasgos del contexto político y económico en el que se ha enmarcado su sistema educativo. El contexto sociocultural, económico y político influye indudablemente en la tradición educativa y esta, en consecuencia, en las creencias y expectativas del estudiante. Por este motivo, vamos a hacer un breve repaso por los acontecimientos políticos y económicos más relevantes de la historia china, siempre bajo la óptica de su influencia en la educación.

### **APERTURA Y CONTACTO CON CORRIENTES EXTRANJERAS DE PENSAMIENTO**

Durante muchas generaciones, China excluyó toda enseñanza que no estuviera basada en el pensamiento confucianista. Existía una fe ciega en el valor moral de esta filosofía y una férrea resistencia a cualquier cambio.

Sin embargo, en el siglo XIX y tras varias derrotas con potencias extranjeras (entre ellas la de la Guerra del Opio contra los ingleses), China decidió romper su aislamiento y comenzó lo que se ha denominado, Movimiento de Occidentalización del siglo XIX.

Este movimiento surgió de la necesidad de abrir y modernizar el país. Se caracterizó por promulgar el desarrollo científico, pero sin olvidar las tradiciones chinas. La siguiente cita refleja claramente esta idea: «El estudio chino como estructura fundamental, el estudio occidental para uso práctico». (Hui, 2005). Esta idea ha estado y está todavía presente en campos como la política y la educación china.

¿Cómo se materializó este movimiento en la educación? Durante el siglo XIX y hasta la década de los 60 convivieron en China dos sistemas educativos. Por un lado, estaban las instituciones estatales. No eran exactamente escuelas, sino centros encargados de administrar el sistema de exámenes oficiales y de supervisar el progreso de los candidatos aspirantes al nivel más bajo del sistema público. En estos centros se preparaba a los futuros oficiales del imperio para que fueran leales al soberano. Tal premisa no era otra que el uso político que se venía haciendo del valor moral confuciano de la piedad filial. Por lo tanto, en estos centros se difundían y se exhortaba a seguir unos valores que no eran sino desviaciones de los ideales confucionistas originales.

El otro sistema educativo lo formaban las escuelas privadas, aquellas que se ocupaban de la educación formal de los estudiantes. Entre ellas podemos diferenciar dos. Por un lado existían las *su shu*, que se ocupaban de la instrucción de los examinandos y, por otro, las academias o *shuyuan*, dedicadas a la transmisión de los ideales confucionistas tradicionales. Estas últimas eran las únicas que continuaban difundiendo los valores originales de Confucio.

Con el Movimiento de Occidentalización surgen las primeras escuelas estatales de idiomas. La primera se creó en 1862 en Pekín y ofrecía inglés, francés, alemán y japonés. Pero el gran salto tuvo lugar en 1867 con la creación del Instituto de Traducción del Arsenal de Jiangman. Este centro se especializó en la traducción técnica y científica, permitiendo así el contacto con corrientes extranjeras de pensamiento en el campo de las ciencias naturales y de la sociopolítica.

Según Tai (2003), citado por Sánchez Griñán (2008), las escuelas de enseñanza de idiomas no solo contribuían a difundir conocimientos sobre culturas extranjeras, sino que estrechaban relaciones entre las mismas y la cultura china.

Así pues, el Movimiento de Occidentalización supuso un desarrollo del país y una apertura al mundo, pero no se dejó atrás la base tradicional cultural ni su influencia en la educación. La apertura tenía un claro fin utilitario, el desarrollo científico y la modernización para estar a la altura de otras potencias extranjeras, pero la base de la educación seguía siendo el confucionismo.

Durante los primeros cincuenta años del siglo XX se llevaron a cabo numerosas transformaciones en el sistema educativo chino. Los debates sobre el papel de la

educación, la influencia de Occidente y la importancia del confucianismo estaban a la orden del día. Se extendió la idea de que China debía ponerse a la altura de las otras potencias extranjeras y, para ello, la educación debía ser eminentemente práctica, orientada a la vida real.

Algunas de las medidas que se tomaron en el campo de la educación fueron las siguientes:

- En 1905 se suprimen los exámenes oficiales. Se rompe así con una tradición que existía desde hacía aproximadamente 1.300 años.
- Se crea una red de escuelas estatales con un nuevo currículo. Hasta este momento, la única fuente de conocimiento habían sido los textos clásicos. A partir de entonces se incorporan teorías modernas sociales, económicas y científicas de Occidente. Se aboga por una educación más pragmática.
- Se lleva a cabo el proceso de alfabetización de la lengua vernácula. Hasta entonces la educación había estado restringida a un parte minoritaria de la población que leía el chino clásico. En 1919 se establece un sistema fonético unificado, lo que mejoró la comunicación oral. Asimismo, se lleva a cabo la primera simplificación de la lengua escrita, reduciendo los 40.000 caracteres a 5.000.
- Se potencia el interés por las lenguas extranjeras, especialmente del inglés. De este modo se desarrollan los negocios comerciales con potencias extranjeras, fundamentalmente en las zonas costeras.
- En 1922, el sistema educativo se reforma, adoptando el siguiente esquema de origen norteamericano: seis años de educación primaria, seis de secundaria y cuatro de educación superior. El inglés se convierte en asignatura obligatoria.

No obstante, aunque en estos años el número de alumnos se incrementó notablemente, tanto en enseñanza secundaria como en universitaria, el índice de alfabetización todavía seguía siendo del 50%.

## IDEOLOGÍA COMUNISTA Y EDUCACIÓN

En 1949, tras la victoria del Partido Comunista de China en la Guerra Civil contra el bando nacionalista del Kuomintang, se instaura la República Popular de China y se inicia un periodo de profundas transformaciones en la política, la sociedad y la economía. La figura política más relevante de este periodo es Mao Zedong, figura venerada todavía en la actualidad por un sector de ciudadanos chinos.

La ideología comunista impregna todo el sistema educativo chino, convirtiéndose en asignatura obligatoria desde las primeras etapas de aprendizaje. La educación se convierte así en la herramienta más poderosa de propaganda política. ¿Qué cambios se produjeron en el sistema educativo? El aspecto más relevante es sin duda la implantación del modelo soviético en educación hasta 1958. Este modelo se materializó en las siguientes reformas:

- Introducción de manuales utilizados en el Unión Soviética.
- La imposición de la lengua rusa como asignatura obligatoria.
- El principio básico era que la educación debía estar conectada con la producción laboral. Un ejemplo de ello es que se crean universidades dirigidas a campesinos y obreros.
- En base a su ideal de igualdad de clase, se redujeron horas lectivas para que los escolares trabajasen en fábricas y en el campo, al mismo tiempo que los trabajadores daban charlas en universidades.

Sánchez Griñán (2008) sostiene que la continuación de la elevada tasa de analfabetismo, unida a las tensiones políticas entre la Unión Soviética y el Partido Comunista Chino, y las dificultades de implantar un sistema educativo extranjero en la realidad china provocaron la ruptura del modelo.

En este apartado no podemos dejar de mencionar otro de los hitos históricos que han influido en la tradición educativa china, la Revolución Cultural (1966-1976). Durante este periodo Mao se convirtió en el impulsor de un movimiento *revolucionario* que abogaba por destruir todo lo relacionado con el pasado: cultura, ideología, costumbres y tradiciones. De este modo, se instaba a criticar los ideales confucianos y los textos clásicos.

En el transcurso de este movimiento, la educación vuelve a tener un papel fundamental en el adoctrinamiento político. El maoísmo domina los libros de texto y las aulas chinas. La política impregna todos los ámbitos de la educación: materiales, currículos, contenidos, etc.

## APERTURA HACIA UNA ECONOMÍA DE MERCADO Y CAMBIO DE VALORES CULTURALES

A partir de 1980, China inicia la transición de una economía planificada a una capitalista o de mercado. Este hecho ha afectado, sin duda, a numerosos aspectos de la vida social y cultural, al mismo tiempo que plantea nuevos desafíos para el desarrollo educativo en el siglo XXI.

Este proceso de profundas transformaciones comienza tras la muerte de Mao en 1976 y la llegada al poder de Deng Xiaoping en 1978. Empieza aquí un periodo de apertura que se caracterizó por ser más pragmático que ideológico ya que buscaba nivelarse con el resto de potencias extranjeras.

El programa de Deng Xiaoping priorizaba la modernización de la agricultura y la industria, la defensa nacional y la ciencia y tecnología. No obstante, estas reformas debían ir unidas a los *Cuatro Principios Cardinales*: camino socialista, dictadura democrática del pueblo, liderazgo del Partido Comunista y pensamiento marxista-leninista-maoísta».

A partir de 1992 se produce una gran transformación económica, social y cultural que se extendió por toda China y que todavía hoy se puede apreciar. Es la época de la transformación de una economía comunista a una capitalista

Muchas empresas internacionales comenzaron a hacer inversiones en China y los ciudadanos chinos, especialmente de zonas urbanas, se hicieron consumidores de marcas transnacionales, vídeos de pop, artículos de moda, etc. De este modo, al abrirse económicamente, China empieza a recibir influencia de países vecinos como Japón, Taiwán y Corea y esta toma de contacto se refleja en la cultura popular (series de tv, música, la moda, etc.).

Hoy en día, China atraviesa procesos de globalización en los ámbitos económico, social y cultural. Todas estas transformaciones que se iniciaron a partir de la apertura del país a una economía de mercado, han dado lugar a cambios de valores en la sociedad china, especialmente entre los jóvenes. Li (2002) explica que estos cambios de valores pueden apreciarse en diferentes esferas de la vida: cómo afrontar el futuro profesional, qué valor dar al dinero y en nuevas opiniones sobre relaciones familiares y sentimentales.

En primer lugar, Li (2002) señala que actualmente el trabajo ya no es considerado exclusivamente un medio de vida, sino que se ha convertido en una oportunidad de desarrollo personal. Así, los jóvenes chinos de hoy en día ya no se sienten atraídos por ser funcionarios, dado que el mercado ofrece puestos que permiten más libertad y autonomía. En la actualidad, la juventud china siente que tiene más libertad a la hora de elegir y de cambiar de trabajo.

Ho (2009) cita un estudio realizado con estudiantes universitarios de Beijing cuyos resultados reflejaron que las profesiones más deseadas eran las de empresario, científico, estrella de cine, maestro, soldado y modelo.

En el aspecto económico, como en toda economía de mercado, Li (2002) sostiene que la sociedad china se ha vuelto más práctica y el valor del dinero ha aumentado considerablemente.

En tercer lugar, Li (2002) explica que los jóvenes de hoy en día son más tolerantes en cuestiones de relaciones sexuales, divorcio y maternidad.

Ho (2009) recoge los resultados de un estudio donde se analizan cuestionarios realizados a alumnos universitarios chinos. Los datos revelan que, para ellos, la mayor felicidad en la vida proviene de (por orden): una carrera exitosa, una familia feliz y buenos amigos. Como vemos, todos los aspectos mencionados se asocian al individuo mientras que, el hecho de contribuir a la sociedad, valor de tradición confucionista, aparecía en sexto lugar. La autora sostiene que el desarrollo de una economía de mercado ha dado lugar a una orientación materialista e individualista en los estudiantes.

¿Cómo afecta esta nueva economía de mercado y las nuevas estrategias políticas al sistema educativo? Ho (2009) cree que desde la época de Mao, donde el estado controlaba el sistema educativo por completo, se inicia un proceso de descentralización y diversificación. Un ejemplo de ello es la *Guía para la reforma curricular de la educación básica*, que publicó en 2001 el Ministerio de Educación.

Esta reforma buscaba acortar la distancia entre la escuela y la sociedad, lo que

permitiría a los estudiantes la adquisición de habilidades para las labores prácticas, mientras incorporaban los conocimientos básicos para ser útiles a la sociedad. Los cambios se orientaban hacia una educación más placentera, más útil y donde se estimulara a los alumnos a pensar de forma autónoma. En otras palabras, el objetivo era implantar un enfoque educativo más integrado y orientado a la vida real que ayudase a los estudiantes a la solución de problemas sociales cotidianos.

Actualmente, el sistema educativo chino sigue el siguiente esquema:

	Etapa	Duración	Edad	Autoridad educativa			
Educación preescolar (Xue qian jiao yu)	Educación Preescolar (You er yuan/ xue qian ban)	3 años	3-5	Consejo de Educación Municipal.			
Educación Primaria (Chu deng jiao yu)	Educación Primaria (Xiao xue)	6 años	6-11	Consejo de Educación Municipal.			
Educación Secundaria (Zhong deng jiao yu)	Obligatoria	Educación Secundaria 1er Ciclo (Chu ji zhong xue)	FP1er Grado (Zhi ye zhong zhuan)	Educación Adultos 1er ciclo (Cheng ren chu zhong)	3 años	12-14	Consejo de Educación Provincial.
	No obligatoria	Educación Secundaria 2º Ciclo (Gao ji zhong xue)	FP 2º Grado (Zhi ye gao zhong)	Educación Adultos 2º Ciclo (Cheng ren gao zhong)	3 años	15-17	Consejo de Educación Provincial.
Educación Superior (Gao deng jiao yu)	Primer Ciclo	Diplomatura (Zhuan Ke)	FP 3er Grado (Gao deng zhi ye jiao yu)	Educación adultos 3er Ciclo (Cheng ren ji xu jiao yu)	3 años	18-20	Ministerio de Educación
		Licenciatura (Ben ke)			4 años	18-21	
	Máster (Shuo Shi)				3 años	22-24	
	Doctorado (Bo shi)				3 años	25-27	

**Tabla 1** Esquema general del sistema educativo en China. (Sánchez Griñán, 2008)

Como podemos observar, el esquema educativo chino actual no se diferencia mucho del español. Sin embargo, debemos mencionar un aspecto que difiere notablemente y que, sin duda, influye en el estilo de aprendizaje chino: el sistema de exámenes.

En el sistema educativo chino existen dos pruebas de gran importancia. La primera tiene lugar en el paso de la Enseñanza Secundaria de 1er ciclo al 2º ciclo (el equivalente al paso de la ESO a Bachillerato). Del resultado de esta prueba depende que un estudiante vaya a un instituto o a otro. El segundo examen se realiza al terminar la Enseñanza Secundaria y de los resultados también dependerá el acceso a una universidad en concreto. Este sistema tan competitivo hace que los estudiantes empiecen a sentir presión desde muy jóvenes.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Sánchez Griñán (2008) señala que en Japón y China el índice de suicidio

La otra gran diferencia es la presencia, en prácticamente todas las etapas educativas, de asignaturas relacionadas con la moral, el patriotismo y la política.

La reforma educativa del 2001 mencionada antes exigía una renovación del material y unas nuevas prácticas docentes. Asimismo, requería la integración de la cultura popular y la inclusión de nuevas tecnologías que motivasen a las nuevas generaciones.

En relación a la creación de nuevos materiales, cabe resaltar un dato político importante. Desde 1949, el Partido Comunista Chino era el único responsable de la creación y aprobación de libros de textos. Con la reforma educativa, cualquier individuo o institución puede crearlos y es el Estado chino o el Gobierno local quien los aprueba. Esto nos lleva a pensar que debe de haber diferencias entre distintos manuales, y especialmente entre los utilizados en escuelas de grandes ciudades y los de zonas rurales o pueblos.

Como decíamos antes, uno de los cambios que introduce la reforma educativa es la integración de la cultura popular, más cercana a los estudiantes que los viejos textos. Esto se refleja, por ejemplo, en la aparición en los manuales de héroes contemporáneos (deportistas), textos de libros actuales, músicas extranjeras, temas de amor y sexualidad. Este último aspecto es muy interesante. En la cultura tradicional china, la sexualidad y el amor no han sido temas abiertos a discusión pública. En 2004, algunas escuelas secundarias de Shanghai empezaron a utilizar libros con textos donde se hacía referencia de forma explícita al amor. Estos libros estimulaban a hablar de este tema abiertamente. Además, desde 2001 se ofrecen cursos para el mejoramiento de educación sexual en escuelas secundarias de grandes ciudades. Algunas de ellas han editado sus propios libros de texto sobre comportamiento sexual, ética, procreación y anticoncepción, alertas contra la drogadicción y prevención del VIH-SIDA.<sup>3</sup> Con la adopción de estos manuales se ha roto un tabú nacional de milenios (Ho, 2009).

Otro aspecto que queremos destacar de la reforma educativa es el interés por desarrollar nuevos enfoques y técnicas de enseñanza en educación y planificadores de currículum. Estos enfoques fueron diseñados para eliminar la presión de los exámenes que sienten los alumnos y para inspirar su creatividad y aprendizaje autodirigido a través de las nuevas tecnologías.

En palabras de Ho (2009), las actualizaciones en los libros de texto, las nuevas publicaciones y las herramientas tecnológicas están pensadas para hacer de la educación algo verdaderamente significativo para los jóvenes chinos, para ayudarles a liberarse de las limitaciones de la educación tradicional y construir experiencias de aprendizaje vinculadas a la vida real.

---

en jóvenes es muy elevado.

3 Un ejemplo sería el manual titulado *Pensamientos para adolescentes*, utilizado en escuelas de la provincia de Zhejiang. Ho (2009)



No obstante, la aplicación de la ley para poner en práctica la reforma educativa se ve afectada por factores legales, políticos, económicos y culturales. Existe una tensión entre la transmisión de valores culturales y la ideología política o nacional en el sistema educativo. Ho (2009) resume estas dificultades en tres:

- Conflicto por la existencia en el currículum de una educación política comunista y las tendencias individualistas de la cultura popular.
- Conflicto entre la cultura y valores tradicionales chinos y las cuestiones morales que plantea la cultura popular.
- Conflicto entre las escuelas, la formación docente y la interacción con los alumnos frente a la presencia en el aula de la cultura popular.

En definitiva, hay una tensión entre los nuevos valores introducidos por la cultura popular y la economía de mercado y el énfasis del Estado en una ideología política nacional más colectivista.

A pesar de los cambios introducidos por la cultura popular y la economía de mercado, hay autores que sostienen que el confucianismo sigue dominando la educación china. Keane (2005) afirma que se puede observar un retorno a los valores del confucianismo. Según este autor, China fomenta el respeto a la familia como unidad de producción de valores, disciplina moral y ética personal, en línea con la tradición confucianista. Law (2002), citado por Ho (2009), añade que estos valores pueden llenar el vacío ideológico y moral que crean las fuerzas del mercado.

Por su parte, Ho (2009) sostiene que en esta era de la información, se vuelve más importante para China la conservación de sus tradiciones y virtudes, su tesoro nacional. La siguiente frase extraída de una canción china nos parece muy acertada para reflejar todo lo anterior: «Aunque vista ropas extranjeras, tengo un corazón chino; mis ancestros han marcado con un sello chino todo mi ser» –Jin (2003), citado por Ho (2009)–.

En conclusión, podemos afirmar que la sociedad china ha experimentado grandes cambios a partir de las transformaciones políticas y, en especial, con la entrada del país en una economía de mercado. La sociedad china, y en especial los jóvenes de grandes ciudades, están recibiendo la influencia de Occidente a través de series de televisión, literatura, música, etc. Este contacto con países occidentales capitalistas, unido a la transformación económica, ha permitido la entrada de unos valores más individualistas, materialistas y utilitarios en la mentalidad colectiva.

El campo de la educación también ha experimentado notables cambios. El sistema educativo se ha orientado hacia un aprendizaje más cercano a la realidad donde los estudiantes adquieren habilidades para resolver problemas cotidianos. Se han introducido cambios en manuales y se han adoptado nuevas herramientas que buscan fomentar la motivación en los alumnos.

Todos estos cambios han provocado tensiones y desafíos en la sociedad china, acostumbrada hasta ahora a unos valores tradicionales orientados a la colectividad. Un mapa complejo que evolucionará, sin duda, en los próximos años.

## 2.1.3 El contexto lingüístico y la cultura china de aprendizaje

### EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA

Algunos autores han señalado el aprendizaje del chino como otro de los elementos que conforman la cultura china de aprendizaje (Cortazzi y Jin, 1996; Chan, 1997; Liu, 2009; Sánchez Griñán, 2008). Liu (2009), siguiendo la teoría de determinismo cultural de Spiro (1984) señala que la lengua, como parte integral de la cultura, determina los modos de actuar y de pensar. Asimismo, Russell (en Smith, 1991) sostiene que el uso de los ideogramas es uno de los rasgos que distinguen a la comunidad china.

El aprendizaje del chino está estrechamente relacionado con la naturaleza ideográfica de la lengua. El primer aspecto que debemos considerar es que en chino no existe una correspondencia sistemática entre ideograma y fonética. Es decir, un mismo sonido puede representar diferentes ideogramas y, por lo tanto, diferentes significados. Por ejemplo, el sonido *chi* (con primer tono) puede representar 22 ideogramas con sus correspondientes significados.

Por si esto no fuera suficientemente complejo, hay que tener en cuenta la variedad dialectal china, que da lugar a diferentes pronunciaciones de un mismo ideograma. Cuando se produce algún momento de confusión debido a esta variedad dialectal, se suele recurrir a la lengua escrita, común para todos los ciudadanos chinos. Otra forma de solucionar problemas de comunicación sería integrando ese sonido en una unidad léxica mayor, de forma que lo contextualice en mayor grado.

El segundo aspecto a tener en cuenta es que el aprendizaje del chino es un proceso largo. Un niño chino termina su proceso de alfabetización alrededor de los 12 años, cuando ha aprendido alrededor de 2.000 caracteres (los necesarios para leer la prensa). Tal y como dice Smith (1991):

«En el aprendizaje del chino no hay atajos, se requiere grandes dosis de memorización. La adquisición de una fuerte base idiomática requiere la absoluta memorización de literalmente miles de caracteres. Por consiguiente, en China los niños que ingresan en el sistema escolar deben seguir el más básico de todos los modos de aprender el idioma: la memorización».

Tradicionalmente, el aprendizaje de los caracteres se ha basado en Dos Principios. El Primer Principio es usar los sentidos: ojos para ver la forma, oídos para escuchar el sonido, mano para escribir y boca para pronunciar. El Segundo Principio consiste en poner cada carácter dentro de una palabra y, cada palabra, dentro de una frase (Biggs, 1996).

A la hora de aprender la forma del ideograma, el niño chino debe memorizar cuántos trazos tiene un ideograma y en qué orden y dirección se han de realizar. Una vez que ha memorizado el ideograma, tiene que repetirlo hasta que lo haya automatizado. Como podemos ver, se trata sin lugar a dudas de un proceso de formación de un hábito. Este proceso se repetirá para el aprendizaje de cada ideograma. El niño deberá conocer y diferenciar una enorme cantidad de ideogramas. En segundo lugar, tal y como dijimos antes, no existe una relación sistemática entre el sistema escrito y el oral. Así, el niño chino deberá recordar qué sonido corresponde a cada ideograma.

Como podemos deducir de todo lo anterior, el aprendizaje del chino requiere muchas horas de estudio y grandes dosis de esfuerzo. Asimismo, exige el uso de estrategias de memorización y repetición.

No obstante, cabe resaltar que no se trata de una pura memorización mecánica ya que durante el proceso de aprendizaje el estudiante necesita entender cada carácter. Tal y como señala Gardner (1985), *«repetitive skill development comes first, followed by meaning and interpretation, with repetition being used as the tool for creating meaning»*.

Esta forma de aprender su LM influye en el modo en el que el estudiante chino concibe una lengua y su aprendizaje. Como dicen Cortazzi y Jin (1996) «las estrategias que han llevado al éxito en una primera etapa de aprendizaje serán utilizadas con probabilidad en etapas posteriores»

Los autores anteriores realizaron un estudio visitando y observando diferentes cursos en guarderías y escuelas de primaria en China. De sus observaciones llegaron a la conclusión de que la cultura china de aprendizaje está presente desde las primeras etapas de aprendizaje. Así se reflejaba en los cursos de lengua china observados, pero también en los del resto de materias. Igualmente, los autores sostienen que esta cultura china de aprendizaje deja impronta también en el contexto universitario en los cursos de inglés como LE.

En conclusión, el aprendizaje del chino requiere estrategias de memorización y repetición y grandes dosis de esfuerzo. Esta forma que tiene el estudiante chino de concebir el aprendizaje de su LM puede trasladarla fácilmente al aprendizaje de una LE.

## LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CHINA

En los apartados anteriores hemos visto cómo los aspectos culturales y los fenómenos políticos y económicos influyen en las creencias y valores chinos sobre la educación. En este apartado vamos a centrarnos en un aspecto más concreto del marco educativo chino, el de la enseñanza de lenguas extranjeras. De esta forma nos acercaremos cada vez más a nuestro ámbito de investigación.

Creemos que conocer cómo se enseñan las lenguas extranjeras en China nos ayudará a entender qué esperan nuestros alumnos chinos de su curso de español.

Tomaremos como ejemplo la enseñanza del Inglés, asignatura obligatoria en el sistema educativo chino. Si nos interesamos por ver cómo funciona la enseñanza de esta lengua en las instituciones chinas, estaremos más cerca de conocer las experiencias relacionadas con el aprendizaje de una LE que nuestros alumnos han vivido antes de llegar a Barcelona.

Como ya mencionamos anteriormente, la enseñanza formal de lenguas extranjeras en China se inicia a mediados del XIX con la fundación de la primera escuela oficial de idiomas en Pekín en 1862 orientada a fomentar la traducción. Sin embargo, hacía ya algún tiempo que existían escuelas privadas gestionadas fundamentalmente por misioneros ingleses y americanos. En estas escuelas los manuales y la metodología eran extranjeros, motivo por el cual se diferenciaban en algunos aspectos de los utilizados en las escuelas estatales.

El enfoque adoptado en estos centros privados priorizaba la expresión oral y la composición. Por el contrario, en las escuelas estatales el método que se utilizaba era el que después se ha denominado en el campo de enseñanza de lenguas de gramática-traducción. Este hecho no resulta extraño ya que era un enfoque similar al que se utilizaba en la enseñanza del chino clásico. No hay que olvidar que, en Europa, era el método que se había utilizado en la enseñanza del latín y que después se retomó en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta bien entrado el siglo XX.

El método de gramática-traducción se basaba en el análisis riguroso de textos escritos a partir de explicaciones gramaticales, traducción y listas de vocabulario. En China, este método encajó muy bien porque el objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras era la traducción de textos. El enfoque ha tenido mucha presencia en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China y todavía hoy sigue presente.

Posiblemente, una de las principales razones que explica su vigencia es el sistema de exámenes, tanto el de acceso a las universidades o el de obtención de diplomas expedidos por instituciones extranjeras. En la mayoría de estos exámenes se concede importancia a las destrezas escritas y al vocabulario y dejan de lado las destrezas orales.

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China, el inglés ha sido el idioma con mayor peso. La única excepción tuvo lugar en los primeros años de la República Popular, cuando Mao instauró el sistema educativo soviético y el ruso se convirtió en lengua obligatoria. A partir de este momento y en adelante, el adoctrinamiento político se ve reflejado en la enseñanza de lenguas, tanto en los contenidos como en los objetivos.

A finales de los años cincuenta se volvió a adoptar el inglés como idioma obligatorio y se produce una intensificación del método de gramática-traducción a través de la signatura de *Lectura intensiva*. Esta materia se convertiría en asignatura obligatoria en la enseñanza del Inglés hasta los años 90. El siguiente texto extraído de unos de los primeros manuales de Inglés en educación secundaria refleja a la

perfección el enfoque metodológico:

*«We have a new text every week. Our teacher reads the text and we read after her. Then she explains the text. We listen carefully because there are many new words in it. If we do not understand, we put up our hands, and she explains again. Our teacher asks us questions. When we answer her questions, we must try to speak clearly. We do a lot of exercises in class. We make sentences. We have spelling and dictation. Sometimes we write on the blackboard. Sometimes we write in our notebooks. We learn to write clearly and neatly. I like our English lessons. I think we are making good progress». (Junior English book 2, serie 1, lección 15. People's Education Press, 1957. (Adamson y Morris, 1997, p.9)*

Como podemos observar, el texto ocupa el protagonismo de la clase. Se comienza con la lectura del texto y la explicación del profesor. Durante este tiempo, los estudiantes adoptan el rol de oyentes. Posteriormente, los estudiantes deben responder a las preguntas del profesor. Otras actividades que se plantean en el citado manual son: repetición de ejercicios, construcción de frases y dictados. No se hace ninguna referencia a la interacción oral ni a la comunicación.

Entre 1960 y 1966, siguiendo la línea general de renovación y modernización del país, hubo un intento de actualización de las corrientes metodológicas de Occidente. La lengua extranjera se convirtió en asignatura obligatoria para el acceso a la universidad en 1962, siendo el Inglés la primera desde 1964. La enseñanza del español toma impulso también en los años 60 con la publicación de un manual específico llamado *Español*.

Durante estos años, China entra en contacto con corrientes metodológicas extranjeras, especialmente con Estados Unidos y el método audiolingual. Este método partía de la convicción de que la mejor forma de aprender una lengua era memorizar y repetir modelos. Así, a partir de la ejercitación oral repetitiva se lleva a cabo el aprendizaje de la lengua. Un ejercicio típico de este enfoque es el de repetir una misma estructura sintáctica modificando algunos de los elementos. También se concede importancia a la pronunciación y se ejercita más la oralidad, pero siguen predominando elementos del método de gramática traducción como la repetición y memorización de estructuras y la traducción.

La Revolución Cultural (1966-1976) supuso un paso atrás en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se obviaron las investigaciones en este campo y las referencias al método audiolingual y se volvió a la exclusividad de la gramática-traducción. Adamson y Morris (1997) sostienen que esto se debió a varias razones. Por un lado, al desprecio por parte del gobierno hacia todo lo que viniese de sociedades capitalistas. Por otro lado, a la falta de preparación metodológica de los encargados de diseñar el currículo. Esto hizo que se adoptase el único enfoque de enseñanza

que conocían, el de gramática-traducción.

Además, no hay que olvidar que durante esta época, el fin último de la educación era la propaganda política. El gobierno controlaba los manuales y toda referencia a ideas extranjeras. Así, se enseñaba una lengua pero sin hacer ninguna referencia a culturas e ideas extranjeras. El siguiente texto extraído de *La Lectura* refleja cómo se utilizaban los textos de manuales con un fin puramente propagandístico:

«El maestro Chang es miembro del Partido Comunista. Tiene 40 años. Trabaja en la fábrica de relojes de Shanghai. Lo conozco, porque es compañero de trabajo de mi padre. Es un obrero veterano. Además, estudia con aplicación la teoría revolucionaria. Todos los días va a la fábrica muy temprano y vuelve a casa muy tarde. Fuera de su trabajo, da clase de educación política en la escuela secundaria N° 54. Es un maestro amable. Enseña muy bien la historia del Partido Comunista de China a sus alumnos. Además, es exigente con ellos. Cuando tienen defectos, los critica con camaradería. Todos los alumnos lo quieren mucho». (Sánchez Griñán, 2008)

A partir de 1978, cuando se inicia el periodo de puertas abiertas con la llegada al poder de Deng Xiaoping, se producen transformaciones también en el campo de la enseñanza de lenguas. Se introducen cambios metodológicos al producirse un nuevo acercamiento a corrientes extranjeras. Poco a poco dejan de aparecer en los libros temas políticos y se hacen intentos por fomentar la comunicación intercultural.

No obstante, siguiendo con el espíritu chino de armonía, no se dejan de lado las prácticas tradicionales. Un ejemplo de ello es que las repeticiones corales siguen siendo una práctica habitual todavía en la actualidad.

A partir de los años 80 no se producen profundos cambios metodológicos, pero sí algunos intentos de implantar el enfoque comunicativo, fundamentalmente en el campo de la enseñanza de inglés. Rao (1996) señala que estos intentos combinaron prácticas chinas tradicionales y metodologías occidentales. Así, a finales de los años 80 muchos de los manuales utilizados en universidades chinas seguían un enfoque audiolingual, más centrado en diálogos, patrones de frases, estructuras, *drills* y al mismo tiempo invitaban a organizar debates en grupo. El objetivo era propiciar oportunidades para interactuar con otros compañeros y con el profesor y, de este modo, desarrollar la competencia comunicativa.

Según Rao (1996) la iniciativa de usar en exclusiva un enfoque comunicativo no dieron los resultados previstos; los estudiantes juzgaron el método ridículo e inapropiado. Sánchez Griñán (2008), por su parte, sostiene que hubo cambios en el contenido de los manuales, pero que la base metodológica seguía siendo la combinación del método de gramática traducción y el audiolingual. Este autor

considera que la reticencia a aceptar este enfoque y, por lo tanto, su continuidad, se debe en gran parte al ya comentado sistema de exámenes. El sistema de evaluación influye indudablemente en el método y en los materiales usados. Si el sistema de evaluación exige la repetición de contenidos, la memorización de listas de vocabulario y el análisis sintáctico, el estilo de enseñanza y de aprendizaje se orientarán a conseguir estos propósitos.

Como hemos podido ver en este apartado, la enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por momentos bien diferentes. Ha habido épocas de apertura a corrientes metodológicas extranjeras y ejemplo de ello fue la introducción del método audio-lingual durante el primer movimiento de modernización, y algunos intentos de introducir el enfoque comunicativo a partir de los años 80. Sin embargo, a causa en gran medida del tradicional espíritu chino que invita a no romper con todo lo anterior y a la vigencia del sistema de exámenes, el método tradicional sigue vigente en la actualidad. Este es el estilo de enseñanza al que están acostumbrados nuestros estudiantes chinos y esto indudablemente influye en las expectativas que tienen sobre el curso de español, las actividades de clase y el rol del profesor.

## 2.2 El aprendiz chino

Desde los años 80 se han realizado numerosos estudios sobre las características del estudiante chino (Harvey, 1985; Watkins, 1996; Cortazzi y Jin, 1996; Biggs, 1996; Salili, 1996; Lee, 1996; Kember, 2000; Littrell, 2009, *et al*). Teniendo en cuenta los numerosos estudios al respecto, vamos a exponer los principales rasgos que caracterizan al estudiante chino. Somos conscientes de que la comunidad estudiantes china es muy extensa y cualquier intento de homogeneización resulta, cuanto menos, peligroso. No obstante, tal y como afirma Worthley (1987), citado por Rao (2002):

«En el interior de una cultura donde la norma es la diversidad, la investigación demuestra que los individuos pertenecientes a la misma tienden a seguir patrones similares de aprendizaje y percepción cuando se les compara con miembros de otra cultura».

Al acercarnos y profundizar en la lectura de esta bibliografía nos hemos dado cuenta de que podíamos diferenciar dos puntos de partida a la hora de caracterizar al estudiante chino. La primera está basada en creencias y estereotipos provenientes en su mayoría de profesores y autores occidentales. La segunda es el resultado lógico de años de investigación sobre el estudiante chino y plantea, a través de estudios en China o en contexto de inmersión, nuevas interpretaciones de estas creencias. Estos dos puntos de vista es lo que se ha venido a denominar la *paradoja del estudiante chino* (Watkins y Biggs, 1996).

Tal y como hemos mencionado anteriormente, no es nuestra intención reducir la totalidad de estudiantes chinos a una lista de rasgos comunes. Nuestro objetivo es presentar una serie de características que nos ayudarán a conocer a nuestros estudiantes y su estilo de aprendizaje. No obstante, no debemos olvidar que en el proceso de aprendizaje de una lengua no intervienen solo factores de tipo socio-cultural, sino que están presentes factores individuales tales como la edad, el sexo, la motivación, la aptitud, etc. Por lo tanto y, a pesar de que hagamos un intento por generalizar con el objetivo de acercarnos a la forma de aprender de nuestros alumnos, tenemos que tener siempre presente los factores individuales, aquellos que diferencian a nuestros estudiantes de otros compañeros, de otros aprendices chinos.

Como dijimos en el apartado anterior, las características que describen el estilo de aprendizaje chino y sus expectativas en el aula vienen enmarcadas dentro de su cultura de aprendizaje. Hemos visto que la cultura de aprendizaje china ha recibido influencias de diferente naturaleza: confucianismo, factores socioeconómicos y políticos, el aprendizaje del chino, el sistema educativo, etc. Todos estos fenómenos se han visto reflejados en la educación china y en la forma de aprender de los estudiantes chinos. Por este motivo, a la hora de presentar los rasgos que caracterizan al aprendizaje chino, debemos considerar su relación con los fenómenos mencionados.

### 2.2.1 La memoria

En la bibliografía encontramos muchas referencias a la relación entre memorización y estilo de aprendizaje (Rao, 1996; Lee, 1996; Biggs, 1996; Goh y Foong, 1997, Kember, 2000, Wang, 2009).

La primera cuestión que debemos plantearnos es qué entendemos por memorización y/o qué ideas asociamos a esta estrategia de aprendizaje. Desde una óptica occidental, la memorización está asociada a un estilo de aprendizaje mecánico y repetitivo alejado de cualquier intento de reflexión. Sin embargo, como desarrollaremos más adelante, la memorización no excluye necesariamente un proceso de comprensión. En algunos casos, la memorización no es un fin en sí mismo, sino un paso para una comprensión más profunda.

Ambas formas de entender la memorización están presentes en la tradición educativa china y forman parte, por lo tanto, de su cultura de aprendizaje. La cuestión es entonces distinguir qué tipo de memorización tiene más peso en el estilo de aprendizaje chino.

Como hemos mencionado, la memorización entendida como aprendizaje mecánico y repetitivo está presente en la tradición educativa china. Wang (2009) y Sánchez Griñán (2008) sostienen que el origen de la importancia de la memorización como estrategia relevante de aprendizaje no debemos situarlo en el pensamiento original de Confucio. El filósofo abogaba por un aprendizaje basado en la lectura, la comprensión y la reflexión constante. Tal y como apuntamos en el primer apartado



de este marco teórico, Confucio no creía que el aprendizaje consistiera en una acumulación de conocimiento teórico, sino en la práctica de unos principios clásicos.

El origen de un aprendizaje basado fundamentalmente en la memorización mecánica hay que situarlo en la implantación del sistema de exámenes oficiales. A partir de este momento, la enseñanza y aprendizaje en las escuelas estatales se orienta a memorizar los textos clásicos con el objetivo de reproducirlos en el examen. No importa tanto si el aspirante ha asimilado los principios que dicta el texto, sino que sea capaz de reproducirlos con la mayor fidelidad.

Hay autores (Kennedy, 2002; Wang, 2009) que sostienen que el sistema actual de exámenes en China sigue fomentando el aprendizaje memorístico y por este motivo el estilo de enseñanza se adapta a este fin. Hay que recordar que el sistema educativo chino obliga a los estudiantes a superar duras pruebas para optar a un buen instituto y, después, a una buena universidad. Wang (2009) y Gao y Watkins (2002) sostienen que la preparación para estos exámenes se basa en un aprendizaje superficial porque las pruebas siguen adoptando sistemas de evaluación que exigen grandes dosis de memorización. Por lo tanto, aunque el sistema de exámenes oficiales lo abolieron en 1905, la importancia de la memoria como estrategia de aprendizaje todavía prevalece entre los estudiantes chinos debido a las pruebas de acceso a los institutos y universidades.

Por otro lado, ya hemos dicho que el aprendizaje del chino ha jugado un papel muy importante en la tradición educativa china. La forma en que los niños aprenden su LM, basada en la repetición y memorización de un gran número de ideogramas, ha influido sin duda en la noción que tienen los estudiantes chinos de aprendizaje, en especial de una lengua.

Sin embargo, hay muchos autores que afirman que en la tradición educativa china hay claros ejemplos de modelos de aprendizaje basados en la reflexión y comprensión. Ya hemos mencionado a Confucio y su ideal educativo, pero hubo otros filósofos posteriores que intentaron recuperar sus enseñanzas después de la desviación que originó la implantación de los exámenes oficiales. Uno de estos maestros, del que ya hablamos en el capítulo anterior, fue Zhu Xi. Es cierto que Zhu Xi destacó la memorización como factor importante en el proceso de aprendizaje. No obstante, para este pensador la memorización era entendida como una familiarización al texto, un paso previo al entendimiento y a la reflexión. Por lo tanto, su forma de entender la memorización no se identifica con un proceso mecánico.

Así pues, podemos ver que la memorización ha jugado un papel importante en gran parte de la tradición educativa china, bien a través del sistema de exámenes o bien en el aprendizaje del chino. Pero, ¿qué papel tiene en la actualidad? ¿Podemos afirmar que el estudiante chino se caracteriza por su habilidad memorística? ¿Qué importancia le concede en su proceso de aprendizaje? Hay autores que consideran que la memorización no es un rasgo que caracteriza la forma de aprender

del estudiante chino, sino que es el resultado de la influencia del contexto de aprendizaje.

Kember (2000) sostiene que el contexto educativo (la metodología, los manuales, el sistema de evaluación) influye notablemente en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por decirlo con otras palabras, si un profesor considera que la memorización es una estrategia de aprendizaje excelente, adaptará su estilo de enseñanza a fomentar esta estrategia y sus alumnos, de este modo, la adoptarán en su estilo de aprendizaje. Si un estudiante observa que, para superar las pruebas o hacer las actividades de clase, la memorización es la estrategia que mejor resultado da, no dudará en utilizarla.

En definitiva, lo que Kember (200) sostiene es que la memorización mecánica no es necesariamente una característica propia del estilo de aprendizaje chino, sino una consecuencia de la influencia del contexto educativo. La relación entre el estilo de aprendizaje de un estudiante y el contexto educativo en el que se desenvuelve no es un rasgo propio de los alumnos chinos, sino un fenómeno natural en la adquisición de primeras y segundas lenguas.

En la bibliografía relativa al aprendizaje y adquisición de lenguas se ha discutido mucho sobre la relación entre memorización y éxito de aprendizaje. Creo que estaremos de acuerdo en que actualmente, desde nuestra óptica occidental, la memorización no es considerada como una estrategia de aprendizaje provechosa y rentable. Si tenemos en cuenta que los estudiantes chinos, debido a su contexto educativo, hacen mucho uso de la memorización, ¿cómo se explican los éxitos académicos de estudiantes chinos, también en matemáticas y ciencias, materias donde la capacidad de razonamiento y reflexión resultan fundamentales? Algunos autores han intentado responder a esta cuestión.

Goh y Foong (1997) realizaron un estudio sobre el uso y la frecuencia de estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos. Los resultados apuntaron a que las estrategias más frecuentes eran las metacognitivas, es decir, aquellas destinadas a coordinar, planificar y evaluar el aprendizaje. Por el contrario, las menos frecuentes eran las de memoria. Los autores señalan que una explicación podría ser que los estudiantes sí que utilizarían la memorización, pero no ninguna de las técnicas que se presentaron en los cuestionarios.

Por otro lado, encontramos muchos autores que han señalado que el proceso de memorización podría ir acompañado de un proceso de comprensión (Biggs, 1996; Marton, Dall'Alba y Kun, 1996; Watkins, 1996; Kember, 2000).

Kember (2000) sostiene que los buenos resultados académicos de los estudiantes chinos se deben a que, en el proceso de aprendizaje, la memorización va acompañada de un proceso de comprensión. Watkins y Biggs (2001) coinciden con Kember (2000) al señalar que el alumno chino utiliza la memorización para alcanzar el entendimiento. Romano y Russo (2009) sostienen que «en la cultura china, el entendimiento es un largo proceso mental y no una súbita claridad como

para el occidental».

Sánchez Griñán (2008) realiza un completo resumen de los estudios sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos chinos. En este análisis se observan dos cosas. En primer lugar, que las estrategias de memoria estarían entre las menos utilizadas, coincidiendo con los resultados del estudio de Goh y Foong (1997). En segundo lugar, que el uso de estrategias varían dependiendo de factores como el sexo, la edad y el contexto de aprendizaje.

Por su parte, Biggs (1996) sostiene que ver al estudiante chino como un mero repetidor mecánico es una concepción errónea. Los estudiantes chinos pueden ser estudiantes repetitivos pero según este autor, no hay evidencia de que lo sean más que los occidentales.

Por lo tanto, podemos concluir que la memorización sí está presente como estrategia de aprendizaje entre los alumnos chinos, pero esto no significa que sea una memorización reducida a una mera repetición mecánica donde no hay comprensión ni reflexión. Por otro lado, deberíamos tener en cuenta que esta estrategia de aprendizaje no sería inherente al estudiante chino, sino que puede ser promovida y fomentada por el sistema educativo.

### 2.2.2 El esfuerzo

Hay autores que sostienen que las culturas asiáticas atribuyen el éxito al esfuerzo y el fracaso a la falta del mismo, mientras que en Occidente se tiende a atribuir el esfuerzo a la habilidad y el fracaso a la falta de ella (Stigler y Stevenson, 1991).

Entre los rasgos positivos del aprendiz chino, el esfuerzo ha sido resaltado por muchos profesores occidentales. Los orígenes de este rasgo lo encontramos, sin duda, en la filosofía confucianista. Como hemos visto en el capítulo anterior, Confucio creía que con el trabajo y el esfuerzo cualquier habilidad podría ser mejorada. Según este filósofo, todas las personas podían ser educadas hacia la perfectibilidad humana con voluntad y esfuerzo.

*«Is not a pleasant to learn with a constant perseverance and application?».*  
*Analectas.*

*«If another man succeeds by one effort, he will use a hundred efforts. If another man succeeds by ten efforts, he will use a thousand. If a man proceeds in this way, and, though dull, he will surely become intelligent; though weak, he will surely become strong».* (The Mean, XX)

Xunxi, filósofo confucianista y defensor de los principios originales del maestro también otorgaba un papel fundamental al esfuerzo y a la diligencia en el proceso de aprendizaje.

*«Sagehood is a state that any man can achieve by cumulative effort».*

*«Sincerely put forth your efforts, and finally you will progress. Study until death and not stop before. For the art of study occupies the whole of life; to arrive at its purpose, you cannot stop for an instant. To do that is to be a man; to stop is to be a bird or a beast».*

Pero no solo los profesores, chinos y occidentales, han señalado este rasgo como algo propio de los estudiantes chinos. Los propios alumnos han reconocido la importancia del esfuerzo en el proceso de aprendizaje. Hau y Salili (1993) realizaron un estudio donde recogieron las opiniones de estudiantes de secundaria de Hong Kong sobre las claves del éxito en el aprendizaje. Según estos, las claves serían, por orden: el esfuerzo, el interés en el estudio, la destreza de estudio, el estado de ánimo y, en quinto lugar, la capacidad o habilidad.

Por su parte, Cortazzi y Jin (1996) realizaron un estudio en China donde preguntaban a estudiantes universitarios qué entendían por ser un buen estudiante. Los autores señalan que el 43% de los estudiantes consideraron que ser trabajador era la cualidad más importante de un buen estudiante.

¿Qué consecuencias tiene esta importancia otorgada al esfuerzo en el aprendizaje? En primer lugar, creemos que hay una consecuencia directa en la actitud de los estudiantes. Si enfrentamos a un estudiante occidental a una tarea complicada, este puede llegar a la conclusión de que no tiene la capacidad suficiente para llevarla cabo y es fácil que se resigne y la abandone. Por el contrario, un estudiante chino, debido a la importancia del esfuerzo en su cultura de aprendizaje, cree que con voluntad y esfuerzo puede mejorar sus resultados y llevar a cabo cualquier tarea.

Consideramos que es muy importante tener en cuenta lo anterior a la hora de proponer actividades a estudiantes chinos. Como señala Biggs (1996), si enfrentamos a un estudiante chino a una actividad que va más allá de su capacidad, las consecuencias serán devastadoras ya que estaremos enfrentando al estudiante a una situación donde, por mucho esfuerzo que ponga, no le valdrá de nada. Esto no hará otra cosa que generar frustración en el alumno.

En segundo lugar, la importancia dada al esfuerzo se refleja en las horas de trabajo y de estudio de profesores y alumnos. Algunos autores han destacado la gran cantidad de tiempo que dedican los profesores asiáticos a preparar sus clases, a debatir con colegas y a interactuar con sus estudiantes (Stevenson y Stigler, 1991; Biggs, 1996). Por su parte, los estudiantes dedican muchísimas horas de estudio fuera de la clase.

Por último, creemos que el aprendizaje del chino contribuye a potenciar la importancia de la diligencia y el esfuerzo en el aprendizaje de una lengua. El enorme esfuerzo a la hora de memorizar los caracteres, las numerosas horas de estudio necesarias y los años invertidos en el aprendizaje de su propia lengua es un ejemplo clarísimo de la actitud diligente de los estudiantes chinos.

En definitiva, el esfuerzo ha estado presente en las teorías de aprendizaje desde

tiempos de Confucio. La idea de que con esfuerzo y diligencia se puede superar cualquier prueba está presente en la cultura china de aprendizaje. Ejemplo de ello es las horas de estudio dedicadas al aprendizaje del chino y a superar las duras pruebas de admisión a institutos y universidades.

### 2.2.3 La pasividad

En la bibliografía hay numerosas referencias a la pasividad del alumno chino (Cortazzi y Jin, 1996; Rao, 1996, Littlewood, 2000). Un ejemplo de ello es el estudio que realizaron Cortazzi y Jin (1996) donde entrevistaron a profesores de inglés con experiencia en China y cuyos resultados reflejaron un acuerdo general en mencionar este rasgo entre la comunidad estudiantil china.

No obstante, hay investigaciones que ofrecen una visión contraria. Cortazzi y Jin (1996) realizaron otro estudio donde recogen las opiniones de estudiantes chinos sobre lo que es un buen profesor y un buen alumno. Los resultados demostraron que un 18% afirmó que el buen estudiante es sociable y aprende de/con otros y un 14 % señaló que debe ser activo.

¿A qué se debe esta contradicción entre las opiniones de profesores occidentales y la de estudiantes chinos? Creemos que la explicación más acertada es la de la diferencia en la interpretación de algunos conceptos. Para una gran parte de profesores occidentales, ser activo significa trabajar en grupo y participar en clase, haciendo preguntas y dando la opinión. Por el contrario, un estudiante pasivo se caracteriza por no trabajar en grupo, no interactuar con compañeros, no hacer preguntas durante la clase ni expresar su opinión.

Sin embargo, para los estudiantes chinos, el tiempo de clase es para escuchar las explicaciones del profesor y, por lo tanto, no para hablar con compañeros y expresarse. Este comportamiento está presente y se fomenta desde las primeras etapas de escolarización. Desde el punto de vista chino, esta actitud del estudiante no significa que sea pasivo, ya que, mientras escucha al profesor está reflexionando y recordando ideas.

Por otro lado, Cortazzi y Jin (1996) explican que para un estudiante chino ser sociable es una virtud moral y social y se plasma ayudando a otros cuando tienen dificultades. Esto ocurre fundamentalmente fuera de clase ya que, en ella, el tiempo es para atender y escuchar al profesor.

En definitiva, consideramos que a la hora de describir o juzgar a nuestros estudiantes debemos tener en cuenta las diferencias que existen, una vez más, entre su cultura de aprendizaje y la nuestra como docentes. Debemos tener presente que nuestros conceptos de pasividad y participación en el aula no se corresponden con lo que ellos esperan de una clase y, por lo tanto, también de nosotros como docentes. Sin duda, tener esto en cuenta nos ayudará a evitar malentendidos y frustraciones.

## 2.2.4 La obediencia y el respeto

La idea de pasividad comentada en el apartado anterior se relaciona directamente con la de obediencia y respeto.

El origen de estas características debemos situarlo en la filosofía confucionista. Como dijimos en el apartado anterior, para Confucio el respeto por los antecesores era una virtud fundamental y fomentaba de esta forma la piedad filial. Sin este respeto y amor hacia los padres no se podían sostener la benevolencia ni las conductas sociales. Por este motivo, los estudiantes chinos han sido educados en el respeto a la sabiduría, al conocimiento y a la experiencia de padres y maestros. Para los alumnos chinos, la obediencia y el respeto se muestra también en el aula escuchando al profesor mientras este explica.

La idea de obediencia y respeto se manifiesta también en la creencia de lo que significa ser un buen profesor para los alumnos chinos. Estos consideran que el profesor es una fuente de conocimiento y que el buen docente debe tener un conocimiento profundo de la materia (Cortazzi y Jin, 1996; Rao, 1996, Liu, 2009). Wang (2009) sostiene que en China, los maestros son considerados una categoría muy respetada y su conocimiento se acepta sin cuestionamiento. Así pues, le dan más importancia al conocimiento que a las cuestiones metodológicas. Los estudiantes esperan que sus clases sean formales y que el maestro controle la clase. Esperan que el profesor se prepare bien la explicación y se anticipe, así, a las preguntas de los estudiantes. Ese hecho explica que no necesiten hacer preguntas en clase y que, si en alguna ocasión tuvieran la necesidad de hacerla, prefiera acudir al profesor fuera del aula.

*«A common Western stereotype is that the Asian teacher is an authoritarian purveyor of information, one who expects students to listen and memorize correct answers and procedures rather than to construct knowledge themselves. This does not describe the dozens of elementary school teachers that we have observed». Stigler y Stevenson (1991).*

Una vez más, encontramos ejemplos en la bibliografía que corroboran la teoría de la *paradoja del estudiante chino*, en este caso sobre el rol pasivo y obediente.

Littlewood (2000) realiza un estudio con estudiantes asiáticos y europeos y se plantea las siguientes cuestiones: *¿Realmente los estudiantes chinos solo quieren escuchar y obedecer? ¿Están solo sometidos a las limitaciones impuestas por sus tradiciones culturales y educativas? ¿Esta idea es solo un estereotipo?*

Para responder a estas preguntas, analizó las respuestas de los estudiantes a las cuestiones indicadas en el cuadro de abajo. Los estudiantes debían marcar el grado de acuerdo con las afirmaciones que aparecen a la izquierda. A la derecha comparamos los resultados de China con países occidentales.

Afirmaciones	Comparación
En la clase veo al profesor como alguien cuya autoridad no debe ser cuestionada.	Los estudiantes chinos están menos de acuerdo que los españoles, alemanes y finlandeses.
Ve el conocimiento como algo que el profesor me transmite más que como algo que debo descubrir por mí mismo.	Los estudiantes chinos están menos de acuerdo que los españoles y alemanes pero más que los finlandeses.
Espero que el profesor (más que yo mismo) se responsabilice de evaluar cuánto he aprendido.	Los estudiantes chinos están menos de acuerdo con los españoles pero más que los alemanes y finlandeses.

**Tabla 2** Estudio comparativo entre estudiantes asiáticos y europeos sobre el papel de la obediencia en el aprendizaje. Littlewood (2000)

Los resultados del estudio apuntaron que el estereotipo que describe al estudiante asiático como un oyente obediente no refleja el papel que a ellos les gustaría adoptar en clase. Ellos no ven al profesor como fuente de conocimiento ni quieren adoptar la actitud pasiva de oyente. En opinión de Littlewood (2000), si adoptan esa actitud es consecuencia del contexto educacional donde han crecido, no a inherentes disposiciones de ellos mismos. Resulta también curioso deducir de estos datos que los españoles son los que, entre los países occidentales y China, están más de acuerdo con las tres afirmaciones.

Una explicación posible a esta paradoja la encontramos en la siguiente teoría de Cortazzi y Jin (1996). Estos autores sostienen que, por lo general, destacan dos percepciones de la enseñanza. Una percepción es jerárquica y considera al docente como una fuente de conocimiento que debe transmitir de forma directa al alumno. La otra visión concibe la relación entre profesor y alumno de manera más igualitaria, y considera que el profesor debe fomentar un aprendizaje basado en la participación y el pensamiento independiente. Los autores creen que ambas percepciones están presentes en todas las culturas, pero que lo que las diferencian unas de otras es el énfasis que se le otorga a cada una de ellas. Ellos consideran que la cultura china tiende a priorizar la primera.

Bouvier (2002), citada por Hinojosa y Pastor (2011), realiza una interesante comparación entre las características del profesor chino y el francés. Hemos creído oportuno incorporar esta comparación ya que los rasgos que la autora atribuye al enseñante francés bien podrían ser los de un profesor español.

Profesor chino	Profesor francés
----------------	------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrige más y, en particular, la gramática.</li> <li>• Las clases de gramática son mucho más teóricas que prácticas.</li> <li>• Controla y dirige mejor lo que los estudiantes deben aprender y saber.</li> <li>• Proporciona a los estudiantes todos los documentos (fichas, textos, etc.) que deben estudiar.</li> <li>• No suscita preguntas ni aprecia ser interrumpido. Interroga individualmente a los estudiantes sobre la lección.</li> <li>• Hace repetir (frases, palabras...).</li> <li>• Hace aprender de memoria.</li> <li>• Escribe más en la pizarra y hace copiar.</li> <li>• Da modelos o esquemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrige más ideas y expresiones.</li> <li>• Favorece la expresión y la comunicación.</li> <li>• No sigue el orden del manual. Utiliza textos y documentos auténticos.</li> <li>• Pide hacer investigaciones a los alumnos.</li> <li>• Suscita preguntas, hace preguntas al grupo y discute con facilidad otros temas diferentes a los del libro.</li> <li>• Estimula la expresión oral en forma de debates, discusiones...</li> <li>• Habla más y da por supuesto que los estudiantes toman apuntes.</li> <li>• Hace dibujos o mímica para hacerse entender.</li> <li>• Pide «imaginar» situaciones.</li> </ul>
--	--

**Tabla 3** Análisis comparativo del profesor chino y el profesor francés. Bouvier (2002)

Por otro lado, hay otros autores que sostienen que la relación estudiante-profesor en China no es siempre tan distante y jerárquica. Debemos tener en cuenta que, en Asia es muy frecuente que los profesores y los estudiantes convivan en el campus. Esto hace que haya muchas más oportunidades de interacción fuera del aula. Por este motivo, aunque la relación está fuertemente jerarquizada, si la comparamos con la realidad occidental, hay que decir que también está marcada por la cercanía y un sentido de responsabilidad mutuo (Biggs, 1996).

Por su parte, Cortazzi y Jin (1996) sostienen que las relaciones docente-alumno pueden ser menos frías y autoritarias de lo que parecen en una primera aproximación.

Wang (2009) también sostiene que en la clase la conducta del maestro puede parecer formal y distante, pero fuera de clase se espera que sea más informal.

Así pues, debemos volver a tener en cuenta algunos rasgos propios de la cultura y la realidad china a la hora de afirmar que los estudiantes chinos son alumnos pasivos y obedientes. Hemos visto que su concepto de respeto juega un papel determinante a la hora de determinar su comportamiento en clase y que la relación con el profesor se desarrolla bajo parámetros diferentes a los que estamos acostumbrados en estas latitudes.

## 2.2.5 La falta de preguntas

Muchos de los profesores de ELE que han trabajado con estudiantes chinos han notado que estos no suelen hacer preguntas en clase y lo relacionan con el ya comentado carácter pasivo de estos alumnos.

En la bibliografía hemos encontrado algunos autores que relacionan esta costumbre con la tradición confucionista y a su influencia en la tradición educativa. Por ejemplo, Guo (1996), citado por Wang (2009), señala que «las tradiciones educativas chinas han consistido en un proceso de transmisión de información y habilidades de maestro a alumno».

Por su parte Pratt (1992), citado por Wang (2009), sostiene que bajo la



concepción educativa china, la responsabilidad del maestro es transmitir contenido y la responsabilidad del alumno es absorberlo.

Sin embargo, si tenemos en cuenta las desviaciones que se han llevado a cabo de las teorías confucianas, esto no sería del todo cierto. Confucio fomentaba un aprendizaje basado en la reflexión y utilizaba un método en el que animaba constantemente a preguntar y a debatir. Tal y como recuerda Cheng (2000), el término chino *conocimiento* se construye con dos caracteres: *xue* (aprender) y *wen* (preguntar).

Por eso, hay estudios que aportan diferentes explicaciones al hecho de que los estudiantes no hagan preguntas y que no se identifican con el carácter pasivo.

Cortazzi y Jin (1996) realizaron un estudio donde analizaban este aspecto entre estudiantes universitarios. Los resultados reflejaron que los estudiantes chinos justificaban el hecho de no hacer preguntas a varios motivos: timidez, miedo a que se rían de ellos, tradición en la cultura china y a la intención de no interrumpir en clase.

El hecho de no hacer preguntas por no interrumpir lo relacionamos con la idea de concepto de obediencia y respeto que ya hemos explicado antes. El miedo a cometer errores y a hacer el ridículo también existe entre estudiantes de otras culturas. Sin embargo, en China tienen una importancia mayor ya que están estrechamente relacionados con la noción de *perder la cara* que desarrollaremos más adelante.

Biggs (1996) resalta las diferencias en el concepto de interacción que existe entre la cultura china y la occidental. Este autor señala que los profesores occidentales conciben la interacción con sus alumnos a través de preguntas rápidas y cortantes dentro del aula. Además, no dedican mucho tiempo a la interacción individual. Sin embargo, sostiene que los profesores chinos sí invierten tiempo en interactuar de forma individual con cada uno de sus alumnos y que esto pasa, muchas veces, fuera de clase. Este autor opina que de ahí viene el malestar o la incompreensión de algunos profesores occidentales que enseñan en China ante la falta de interacción y de preguntas de sus alumnos. En realidad, los alumnos chinos sí desean hacer preguntas al profesor, pero muchos de ellos esperan hacerlo tan pronto termine la clase, cuando tienen la oportunidad de interactuar de forma individual con el profesor.

Cortazzi y Jin (1996) sugieren también que puede ser que los estudiantes chinos tengan especial cuidado a la hora de valorar qué preguntas son oportunas hacer y cuáles no. Según estos autores, los alumnos chinos se preocupan por que sus preguntas sean inteligentes y esto les obliga a llevar a cabo una cuidadosa reflexión antes de formular una pregunta en clase.

En definitiva, no podemos concluir que la falta de preguntas por parte de nuestros estudiantes chinos se deba a su carácter pasivo, sino que hay detrás motivos culturales (respeto al profesor, miedo a *perder la cara*, etc.) que explicarían este comportamiento.

## 2.2.6 El silencio chino. El miedo a perder la cara

En el ámbito de la enseñanza de lenguas son muchos los profesores que señalan la poca participación o el silencio que se produce frecuentemente entre el alumnado chino. Tal y como apuntan Romano y Russo (2009), es frecuente que «el estudiante chino no hable en clase espontáneamente, y que en general no pregunte y no responda».

Xiaojing He, autora de *El silencio y la imagen china en el aula de ELE* (2008), realiza un interesante análisis del silencio en clase de lengua.

En primer lugar, la autora diferencia entre error sociocultural y error pragmático. Para ello, se basa en la clasificación de errores que hace Jenny Thomas (1983), quien diferencia entre error gramatical, error pragmalingüístico, error sociolingüístico y error social; y en los estudios sobre el comportamiento de alumnos chinos basados en las propuestas de la Pragmática Cognitiva y la Comunicación Intercultural.

Por otra parte, el silencio, entendido como rechazo de signos verbales, ha sido objeto de numerosos estudios basados en corrientes filosóficas y en modelos socioculturales y cognitivos. En este trabajo seguiremos la línea de He (2008) y partiremos de la doble clasificación de silencio que hace Kurzon (1995 y 2007).

Kurzon (1995 y 2007) diferencia entre silencio *intencional* y no *intencional*. El primero responde a cuestiones culturales de una determinada comunidad y en el aula de LE este podría interpretarse como un error pragmático. El segundo, *no intencional*, se produce por la falta de recursos lingüísticos del alumno para responder a una determinada pregunta o seguir una conversación. Este segundo tipo de silencio es común y *normal* en aulas de lenguas extranjeras, así que intentaremos explicar las causas del silencio *intencional*, más característicos de estudiantes chinos y el más desconcertante a la vez para un profesor de lengua.

El silencio chino está estrechamente relacionado con el concepto de *imagen*. La *imagen* china se basa en dos conceptos, el *miánzi* y el *lian*. El primero hace referencia a la reputación basada en el estatus (profesional, económico, etc.); el segundo se refiere al carácter moral público de cada individuo. Según He (2008) «el peso de la imagen china juega un papel esencial en los estudiantes ya que estos tienen que ser ante todo individuos socialmente reconocidos que cumplen las reglas básicas de toda sociedad. Sólo así pueden conseguir el respeto de los demás». Por lo tanto creemos que es importante conocer estas reglas para así entender el porqué del silencio chino.

Una característica muy importante de la sociedad china es la jerarquía en las relaciones interpersonales. En la tradición china ha sido frecuente valorar más la obediencia que la consecución de la libertad de comportamiento o incluso de pensamiento. Esta idea se puede traducir en el aula en la relación jerárquica entre profesor-alumno, en el respeto a la figura docente y a la obediencia ciega a este.

En China, el profesor es visto como autoridad moral. Las funciones del profesor en China se resumen en una frase que se vienen repitiendo desde tiempos remotos:

«El que ejerce el oficio de profesor, educa con las normas de la moral, transmite los conocimientos y soluciona las dudas» (He, 2008).

Como autoridad moral, los estudiantes tiene que mostrarle respeto y el silencio es, muchas veces, muestra de este respeto. Por este motivo un estudiante, aunque no esté de acuerdo con la opinión del profesor se mantiene callado.

Otro rasgo importante en la imagen china es la búsqueda de la armonía en las relaciones interpersonales; de ahí la importancia del acuerdo común colectivo y del reconocimiento dentro del mismo. He (2008) lleva esta idea a las aulas resaltando la práctica de los estudiantes chinos de no hablar mucho ni muy alto para ser respetuoso con el compañero, y de hablar cuidando los modales, con corrección, fluidez y mostrando sus virtudes para no perder la imagen. Del mismo modo, en muchas ocasiones, aunque no compartan la opinión del compañero, no muestran su desacuerdo.

La modestia es otro de los componentes fundamentales en el pensamiento chino. Según Mao (1994, en He, 2008), las palabras *individuo* y *libertad* no existían en chino hasta que las introdujeron las lenguas occidentales. En el pensamiento chino no es una virtud sobresalir ante los demás mostrando sus ideas personales, y sí que lo es mostrarse en el anonimato<sup>4</sup>. Los alumnos, por un lado, quieren demostrar que merecen el respeto del profesor y de los compañeros, pero tienen que mostrarse a su vez modestos. Por eso un estudiante, aunque hable con fluidez, se suele mantener silencioso cierto tiempo.

Además de estos aspectos culturales fundamentales para entender el silencio chino, resulta esencial la opinión tradicional del lenguaje y de la acción de hablar que se tiene en el imaginario chino. Lao Zi, un célebre filósofo chino, afirmó que «las palabras tienen límites y no son fiables para describir todo lo que acontece».

Por su parte, el taoísmo muestra su desconfianza en el lenguaje en frases como éstas: «Las palabras confiables no suenan bonitas y las palabras bonitas no son confiables».

Confucio proponía también prudencia al hablar afirmando que antes de hacerlo había que pensar mucho. Según éste, las personas rectas tienen que ser lentas en el lenguaje pero rápidas en las acciones.

Si tenemos en cuenta todos estos aspectos culturales, es fácil entender por qué muchos estudiantes chinos deciden no participar en clase y mantenerse en silencio gran parte de ella. Una vez más, conocer el contexto cultural de nuestros alumnos nos ayudan a entender su comportamiento en la clase de español.

En definitiva, caracterizar al estudiante chino no es una tarea fácil. Por un lado, debemos tener en cuenta aspectos de su cultura de aprendizaje, donde los valores

---

<sup>4</sup> Un modismo chino muy famoso para educar al pueblo resalta este hecho: *Qiāng dǎ chū tóu niǎo*. 枪打出头鸟, Las pistolas se apuntan a los pájaros que asomen la cabeza.

confucionistas desempeñan un papel primordial. El contexto cultural, sociopolítico y económico han configurado la cultura china de aprendizaje y conocer todo este panorama resulta esencial si queremos entender a los estudiantes chinos, su estilo de aprendizaje y su comportamiento en clase.

Pero, al mismo tiempo, debemos tener en consideración que las características del sistema educativo chino han influido e influyen en el estilo de aprendizaje del estudiante chino. Muchos de los rasgos que lo caracterizan se deben a la tradición educativa y a la implantación de un sistema que fomenta un aprendizaje memorístico, repetitivo y pasivo. No debemos caer, por lo tanto, en la fácil y rápida descripción del aprendiz chino a partir de rasgos inherentes como la memorización, la pasividad, la obediencia, la repetición, etc., sino que debemos tener en cuenta el papel tan crucial que desempeña el sistema educativo (el currículo, los exámenes, el profesor, etc.) a la hora de fomentar estos rasgos.

## 2.3 Distancia interlingüística y cultural entre el chino y el español

«El español y el chino son dos lenguas muy diferentes tanto en las formas lingüísticas como en la sustancia cultural, y el aprendizaje de uno presenta diferentes aspectos y grados de dificultad para los hablantes del otro». (Lu, 2008)

Tal y como apunta Lu (2008), existe una enorme distancia lingüística y cultural entre el chino y el español. En este apartado vamos a analizar cómo esta distancia influye en el proceso de aprendizaje y enseñanza del español a estudiantes chinos. Como veremos, las grandes diferencias lingüísticas y culturales conllevan una serie de dificultades que debemos tener en cuenta como profesores si queremos ayudar a nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje.

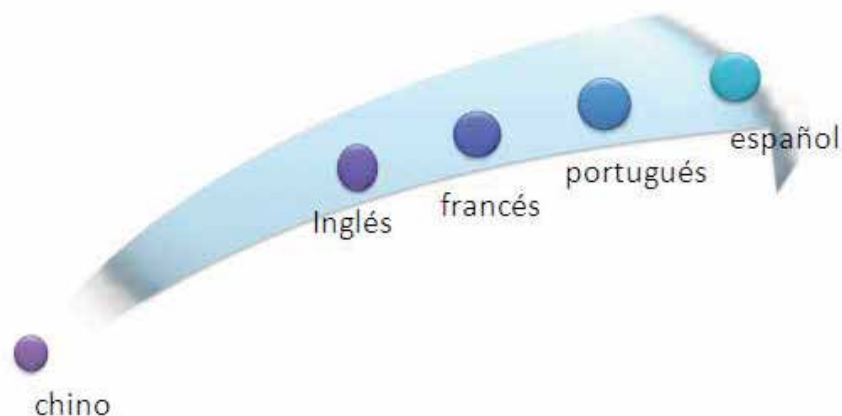
En primer lugar, analizaremos la distancia interlingüística entre el chino y el español y las dificultades más frecuentes que podemos observar a partir de ella. En segundo lugar, trataremos los posibles problemas originados por los diferentes referentes culturales y sus posibles soluciones.

### 2.3.1 La distancia interlingüística

«Es obvio que no será igual, en términos cualitativos, la dificultad de un estudiante español para aprender francés que para aprender ruso, pues siendo el español y el francés dos lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, la distancia entre ambas será menor que la existente entre una lengua romance, el español, y una lengua eslava, el ruso».

(Santos Gargallo, 1993)

Lu (2008) refleja la distancia interlingüística entre el chino y el español a través del siguiente gráfico basado en los conceptos de lenguas *analíticas* y lenguas *flexivas*.



**Diagrama 4** Distancia interlingüística. Lu (2008)

Según vemos en el gráfico, el chino se situaría en un extremo, como representante de lengua aislante o analítica. En el otro extremo de la cadena estaría el español como ejemplo de lengua flexiva. Esta imagen nos da una idea clara de las grandes diferencias que existen entre estas dos lenguas y de cuán diferente es el funcionamiento de ambas.

En la bibliografía encontramos algunos autores (Arriaga, 2002; Ming, 2006; Yan, 2006; Lu, 2008; Cortés, 2009) que afirman que la distancia interlingüística entre el chino y el español es el origen de buena parte de las dificultades a las que se enfrenta un estudiante sinohablante de español.

Lu (2008) sostiene que esta distancia interlingüística provoca que los estudiantes chinos cometan errores debido a los procesos de interferencia de su LM. Además, este autor cree que debido a esta enorme distancia entre el chino y el español, el ritmo de aprendizaje de los estudiantes sinohablantes es más lento que el de otras nacionalidades, fundamentalmente en las primeras etapas. En otras palabras, estos autores parten de la base de que cuánto más lejana es la LE de la LM, más difícil es aprender la primera. Por este motivo, el ritmo de aprendizaje también se ralentiza ya que el esfuerzo del estudiante es mayor.

En este trabajo estamos de acuerdo con los autores mencionados y sostenemos que la distancia interlingüística supone un gran reto para los estudiantes chinos. Con el afán de facilitarles la tarea, creemos oportuno que el profesor tenga unos conocimientos básicos de la LM de sus alumnos. Pensamos que conocer las diferencias más importantes entre el chino y el español ayudará en gran medida al

profesor a la hora de poder comprender y ayudar a sus alumnos en su proceso de aprendizaje.

No es nuestra intención realizar un análisis riguroso del chino ni de su funcionamiento, sino exponer aquellas diferencias más relevantes que existen entre las dos lenguas y que son en gran parte las que más dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes chinos. Para ello, nos hemos basado en los rigurosos y completos estudios de Lu(2008) y Cortés (2009).

## NIVEL FÓNICO

### Fonemas consonánticos

Tanto en español como en chino existen seis fonemas oclusivos agrupados en tres parejas. La diferencia radica en que en español la oposición dentro de cada pareja se basa en sorda/sonora, mientras que en chino los seis fonemas son sordos y la oposición se basa en aspirada/no aspirada.

Por este motivo, a los estudiantes chinos les suele costar mucho diferenciar y reproducir los siguientes pares de sonidos: /b/ y /p/, /d/ y /t/ y /g/ y /k/.

Otras diferencias relevantes:

- confusión entre /s/ y /q/ ya que /q/ no existe en Chino.
- confusión entre /l/, /r/ /r/ ya que /l/ y /r/ son alófonos en chino y /r/ no existe.

### Prosodia

Tanto en chino como en español hay acentuación y entonación. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el chino es una lengua tonal mientras que el español no lo es. Esta diferencia hace que los alumnos chinos tiendan a pronunciar sílaba por sílaba, en lugar de agruparlas en palabras o grupos fónicos cuando leen. Cortés (2009) opina que esto impregna su discurso de un ritmo *staccato* que, unido a la entonación de su propia lengua, llega a plantearles dificultades de comunicación.

### Entonación

Tanto el chino y el español emplean valores tonales altos en las oraciones interrogativas. La diferencia entre estas dos lenguas es que, en español, estos valores aparecen fundamentalmente en la última sílaba del enunciado en una inflexión ascendente. Por el contrario, en chino aparece al principio del enunciado en un registro semialto. Estas diferencias explican por qué los alumnos chinos producen enunciados interrogativos con una entonación final insuficiente desde nuestro punto de vista.

## NIVEL ORTOGRÁFICO

Debido a las confusiones tanto en la percepción como en la pronunciación de los fonemas consonánticos anteriormente descritos, los estudiantes chinos tienen

problemas a la hora de escribir palabras que contengan dichas grafías. A continuación mostramos algunos ejemplos:

Fonemas españoles que no existen en chino ...	b	d	g	q	r
...y que fácilmente se confunden con...	p	t	k	s	l, r
Dando lugar a, p.ej.,	Pilpao	Vertat	Canar	Sapato	Loma
En lugar de	Bilbao	Verdad	Ganar	Zapato	Roma

**Tabla 4** Dificultades ortográficas de los estudiantes chinos. Cortés (2009)

Además de las dificultades ortográficas anteriores, Cortés (2009) señala la importancia que requiere la enseñanza de la escritura de los números, no sólo de su lectura, ya que las diferencias entre la forma de representarlos en chino y en español pueden producir graves problemas de lectura para un hispanohablante. Por ejemplo, es fácil confundir un *siete* por un *uno* o un *punto* por un *cero*.

Por su parte, Blanco (2010) resalta algunos problemas relacionados con los signos de puntuación que suelen tener los estudiantes chinos, especialmente en las primeras etapas de aprendizaje. A continuación hemos resaltado los más frecuentes:

- omisión de los signos de apertura de interrogación y de admiración.
- uso de los puntos suspensivos; tienden a poner más de los necesarios ya que en chino son seis.
- uso de la coma. En chino existe la coma pero no se usa para separar en una enumeración. Para esta función tienen un símbolo especial, denominado *signo de pausa*.
- el símbolo del punto chino es diferente al español. Además, tienen un punto llamado *medio* para separar palabras de nombres propios de personas extranjeras

## NIVEL MORFOSINTÁCTICO

En este plano, debemos tener en cuenta dos aspectos. En primer lugar, que la categorización gramatical en chino es mucho más versátil que en español. Esto explicaría por qué los alumnos chinos usan de forma errónea un adjetivo en lugar de un sustantivo o viceversa.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que el chino es una lengua analítica y el español una lengua flexiva. Así, mientras que en español existen accidentes gramaticales que marcan el género, número, modo, tiempo y persona, el chino carece de conjugación o de otra forma de flexión comparable.

Todo lo anterior nos ayuda a entender los siguientes aspectos que debemos tener en cuenta cuando enseñemos a estudiantes chinos.

## El sustantivo

En chino no se suele marcar gramaticalmente el plural del sustantivo, aunque otros elementos del contexto lo dejan claro. Asimismo, tampoco existe el concepto de género gramatical ya que todos los sustantivos que denotan objetos, ideas, sentimientos, etc. carecen de cualquier tipo de marca gramatical de género. Esto explica muchos de los errores de concordancia en las producciones de nuestros estudiantes.

## El pronombre

En chino una única sílaba puede equivaler al pronombre personal sujeto *yo*, a los de complemento *me*, *mí* y al posesivo *mi*. Añadiéndole a esta sílaba un morfema de plural se obtiene la equivalencia a *nosotros*, *nosotras*, *nos*, *nuestro*, *nuestra*, *nuestros* y *nuestras*. Lo mismo ocurre con la 2ª y la 3ª persona. De ahí que sean frecuentes las producciones como *Nosotras ciudad está al sur*.

En chino también existe el pronombre de cortesía *usted*, aunque su uso es mucho más restringido que en español. Cortés (2009) destaca que con frecuencia los alumnos alternan entre *tú* y *usted* en un mismo discurso oral o escrito.

Otra diferencia entre las dos lenguas y que da lugar a confusión es el orden de los pronombres interrogativos. Mientras que en español estos tienden a colocarse al principio de las preguntas, en chino aparecen con frecuencia al final. Esto origina producciones como ¿Tú vives dónde?

## El adjetivo

En chino el adjetivo se antepone siempre al sustantivo. También un sustantivo puede anteponerse a otro sustantivo para modificarlo, funcionando así como adjetivo. Esta característica explica enunciados como *Tú eres España profesor*.

## El artículo

En chino no existen ni artículos definidos ni indefinidos. Por eso a veces los estudiantes omiten un artículo necesario, *Próxima semana voy a Taipéi*; y otras veces insertan uno innecesario *Ahora no tengo el tiempo libre*.

## El verbo

En español el verbo se compone de la raíz, que contiene la información semántica y la desinencia, parte flexible que contiene la información gramatical (persona, número, tiempo, modo). Sin embargo, en chino el verbo consta sólo de raíz. Por lo tanto, para expresar la información gramatical hay que recurrir a pronombres, adverbios, etc. Esto explica que la conjugación verbal sea una de los mayores quebraderos de cabeza de los estudiantes chinos.

El verbo *ser* tiene su equivalente en chino, pero sólo cuando la oración es de tipo nominal. Ejemplo: *Soy profesor*. Sin embargo, en chino, cuando la oración es de



predicado adjetival, no se emplea ningún verbo. De ahí que muchos sinohablantes digan *Ella muy guapa*.

Los mismo ocurre con el verbo *estar* + predicado adjetival, dando lugar a enunciados como *Nosotros muy cansados*.

## Orden de los elementos de la oración

En chino existe un orden bastante estricto de las estructuras sintácticas. Por ejemplo, en un sintagma nominal chino todos los modificadores deben colocarse delante del núcleo, mientras que en español pueden ir antes o después. También hay que tener en cuenta que los adverbios chinos deben colocarse detrás del sujeto y delante del verbo.

Teniendo en cuenta la rigidez en el orden de su lengua, es normal que la mayor flexibilidad del español produzca confusión en nuestros alumnos chinos.

## Concordancia

Concordancia del artículo y el adjetivo con el sustantivo. Como hemos dicho anteriormente, en chino no existe marca de género y normalmente tampoco de número así que, aunque conozcan la regla de que el artículo y el adjetivo concuerda con el sustantivo en género y número, son frecuentes enunciados como *Nosotras no sabemos la primero preguntas*.

Concordancia ente el verbo y el sujeto. En chino existe una misma palabra que sirve para todas las personas de un tiempo verbal. Esto puede ayudar a explicar producciones como *Nosotros empieza ahora*. No obstante, Cortés (2009) señala que este error también puede deberse a los conocimientos de inglés que tengan nuestros estudiantes, donde todas las personas excepto la 3ª son iguales.

Concordancia temporal. Es seguramente la más problemática por su complejidad, pero pensamos que no sólo lo es para sinohablantes, sino para alumnos de otras nacionalidades.

## Complemento directo y complemento indirecto

En chino existen también oraciones con complemento directo y/o complemento indirecto. El problema principal está en las oraciones en las que, en español, duplicamos. Por ejemplo: *Le daré a mi compañero la fotocopia*.

## La oración interrogativa

En chino existen varios tipos de preguntas, alguna de las cuales no existe en español. En este apartado destacaremos el tipo de pregunta X-no-X. Un ejemplo sería la traducción literal en español de *tú querer o no querer*. A veces los alumnos la traducen por ¿quieres o no?, lo que en nuestra lengua puede sonar un tanto agresiva.

## La oración condicional

En chino sólo existe un tipo de oración condicional en el que no es obligatoria la conjunción *si*, (*Si estás cansado, yo tampoco quiero ir*). Esto explica que se sientan confusos cuando se enfrentan a las diferentes oraciones condicionales en español y que, muchas veces, opten por evitarlas creando enunciados como *Mi novio tiene otra novia, voy a separar de él*.

## La oración de relativo

Cortés (2009) afirma que sí existen oraciones de relativo en chino, pero que se diferencian a la construcción española en dos aspectos importantes.

En primer lugar, en las oraciones especificativas la oración adjetiva se antepone al antecedente español. Cuando en español diríamos *Los alumnos que han llegado más temprano esta mañana...*; en chino se traduciría literalmente por *hoy mañana más temprano llegado alumnos...*

En segundo lugar, en chino no existen los pronombres relativos *que*, *quien*, etc., de ahí que los estudiantes tiendan a omitirlos.

## La voz pasiva

En chino la voz pasiva se utiliza tanto en conversaciones formales como en las coloquiales y familiares. Por este motivo nuestros estudiantes recurren a ellas habitualmente dando como resultado enunciados inadecuados en términos de pragmática.

La estructura sintáctica española también es muy diferente a la china. La primera se basa en la oración (sujeto-predicado) mientras que la segunda se orienta al discurso (tópico-comentario). Así, la oración china puede verse como una secuencia de conceptos cuyas relaciones dependen del orden y el contexto en el que se encuentren. Sin embargo, la relación sintáctica española es más rigurosa y complicada. El cuadro siguiente ilustra muy bien esta diferencia:

Esp:	<i>El gobierno nos llamó a redoblar nuestros esfuerzos por incrementar la producción.</i>
Port.	<i>O governo chamou-nos a redobrar os nossos esforços para incrementar a produção.</i> (con abundantes relacionantes)
Ing.:	<i>The government called on us to redouble our efforts to increase production.</i> (con menos relacionantes que español)
Chin.:	<i>...政府号召...我们...加倍努力...增加生产。</i> ...gobierno llamar...nosotros...redoblar esfuerzo ...aumentar...producción (sin relacionantes)

**Imagen 1** Comparación de estructuras sintácticas en español, portugués, inglés y chino. Lu (2008)

## NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

Según Brown (2002) en Lu (2008), el 60% del léxico en español es de origen grecolatino. Por lo tanto, podemos entender que para un alumno sinohablante, deducir y entender el significado de un término en español sea mucho más complicado que para alumnos cuya lengua tenga una influencia grecolatina. Tal y como señala Ming (2006) «ser conscientes de que hay palabras que no se pueden dividir (como *mar*) y de otras que están compuestas por la raíz más sufijos y/o prefijos (como *incomprensible*) puede resultar de gran ayuda a un estudiante chino». De este modo, consideramos que conocer la carga léxica de los prefijos/sufijos y el significado de la raíz resulta muy práctico a la hora de deducir y entender el léxico.

Por otro lado, en chino existe un único término para designar a un hermano mayor, a un primo de mayor edad e incluso a un compañero de estudios de un nivel superior. Ello explica enunciados como *Este libro me lo ha prestado un hermano mayor*, en lugar de *Este libro me lo ha prestado un alumno/ un amigo de 4º*.

En chino existe un único verbo para traducir *haber* y *tener*. Por este motivo se producen errores del tipo *En China tiene muchos dialectos porque China muy grande*.

Existe un único verbo chino para *decir* y *hablar*. Esto da lugar a confusiones como *Mi hermano dice ruso muy bien*.

En chino sólo existen dos demostrativos, uno para *este, esta, estos, estas y estas*, y otro para *ese, esa, esos, esas, aquel, aquella, aquellos y aquellas*. A su vez, existen también sólo dos adverbios de lugar, uno para *aquí* y otro para *ahí/allí*.

Los adverbios *sí* y *no* pueden dar lugar a confusiones ya que sus significados pueden invertirse en determinadas preguntas. Por ejemplo: ¿Tú tampoco eres de Taipéi? - Sí, soy de *Káohsiung*.

En chino existe un adverbio que puede significar *muy* y *demasiado*. Por este motivo algunos estudiantes dicen que una comida riquísima está *demasiado rica*.

Lu (2008) afirma que «es conveniente establecer un sistema didáctico basado en las características contrastivas de las dos lenguas y adecuado al aprendizaje de los alumnos chinos». Asimismo, Yan (2006) opina que «el Análisis de Errores es un método muy adecuado para mejorar el aprendizaje del español por parte de alumnos chinos».

En este trabajo consideramos que la metodología que aplicamos en una clase con estudiantes chinos no debe estar basada exclusivamente en el contraste entre las dos lenguas y en un análisis constante de errores. No obstante, sí creemos que el conocimiento de estos aspectos contrastivos ayuda al profesor a entender mejor de dónde vienen los errores de sus alumnos para, posteriormente, trabajar con ellos creando actividades y material específico para sus estudiantes chinos.

Además, no hay que olvidar que el contraste entre el chino y el español no es la única fuente de errores de los estudiantes chinos. Tal y como señalan Arriaga (2002) y Cortés (2009) también hay que considerar los errores debido a la influencia de una tercera lengua, como el inglés, o los problemas propios de desarrollo intralingüísticos.

### 2.3.2 Los referentes culturales

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

En el apartado anterior hemos analizado la amplia distancia interlingüística que existe entre el chino y el español y las dificultades de aprendizaje que ello conlleva para el alumno sinohablante. A continuación vamos a tratar algunas dificultades a las que tienen que enfrentarse nuestros alumnos chinos y que se deben a la distancia cultural que separa China y España.

En primer lugar queremos aclarar que no es nuestra intención reducir la rica y compleja cultura china, y española, en un listado de características o lugares comunes. Somos conscientes de la variedad cultural que existe en ambos países así que nuestro propósito es llamar la atención sobre aspectos que pueden resultar difíciles de trabajar para nuestros alumnos chinos y que están relacionados con los referentes culturales que aparecen en muchos manuales de ELE. Este es un tema que ha sido, y es, recurrente en la bibliografía sobre enseñanza a estudiantes sinohablantes y consideramos que también merece una atención especial en nuestro estudio.

Romano y Russo (2009) afirman que antes de preparar al alumno para la convivencia intercultural, los profesores tenemos que relacionarnos con la cultura del alumno. Según estas autoras,

«...debemos ser capaces de construir puentes entre la lengua y la cultura de origen y la meta, diagnosticar con precisión errores e interferencias y estructurar situaciones y actividades que lleven al alumno a aproximarse de lo más conocido a lo menos familiar».

Muchos profesores de español a estudiantes chinos observamos diariamente en las aulas las dificultades que nuestros alumnos tienen a la hora de realizar ciertas actividades. Algunas de estas dificultades se deben a los referentes culturales que aparecen en las actividades que proponen los manuales ya que muchos de estos referentes son totalmente desconocidos para los alumnos. Según Donés (2009), «estos manuales parten de un punto de vista muy occidental y no tienen en cuenta

el perfil del alumno de origen chino». En especial, la autora llama la atención sobre aquellas actividades previas a realizar una tarea. No obstante, los manuales no son la única fuente de posibles dificultades. Donés (2009) resalta que en pruebas acreditativas como el examen DELE podemos encontrar también problemas relacionados con los referentes culturales para nuestros alumnos chinos.

Los dos principales problemas relacionados con los referentes culturales que podemos observar en clase son dos. El primero es que el estudiante desconozca los contenidos que aparecen en la actividad y esto, lógicamente, le impide realizar la tarea. Estamos de acuerdo con Donés (2009) y pensamos que esto se debe a que la mayoría de los manuales comunicativos que usamos en España están pensados para alumnos occidentales. Vamos a ver algunos ejemplos analizados por Donés (2009) y Blanco y Jing-Jy (2009).

El primer ejemplo lo encontramos en el manual *Gente 1*, de la editorial Difusión.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Imagen 2 Actividad extraída del manual *Gente 1*

Los personajes propuestos en la actividad provienen en su mayoría de países occidentales. Es cierto que son personajes muy conocidos por la mayoría de los alumnos, pero puede ocurrir que los estudiantes chinos desconozcan quiénes son, especialmente si provienen de pequeñas ciudades o zonas rurales. Otra posibilidad con la que el profesor se puede encontrar es que los estudiantes sí conozcan a los personajes propuestos, pero solo los reconozcan por su nombre en chino.

Sea por una u otra razón, lo importante aquí es que los alumnos chinos no podrían realizar esta actividad ya que al no saber quiénes son las personas, no pueden relacionarlas con las acciones.

Otro ejemplo, esta vez relacionado con un comportamiento propio de la cultura española, es el que aparece en la siguiente actividad del manual *Nuevo ELE* de la editorial SM.

**En una fiesta**

**B Escuche y lee.**

Paco ● ¡Hola! ¡Felicidades!

Lola ● ¡Hola! Gracias, Paco.

Paco ● ¡Feliz cumpleaños!

Tomar, esto es para tí.

Lola ● Hmm... Muchas gracias.

¡A ver, a ver qué es...

¡Unos pendientes! ¡Qué bonitos!

Paco ● ¿Te gustan?

Lola ● Me encantan. Ahora te presento a la gente, pero antes vamos a comer algo.

Paco ● ¡Buena idea!

Lola ● Coge, coge.

Paco ● Sí, gracias... Hmm... ¡qué buenos!


Lola ● ¿Quieres un poco de vino?

Paco ● Sí, pero solo un poco.

(...)

Lola ● Coge un trozo de tarta, que está muy buena.

Paco ● No, de verdad, gracias. Es que ya no puedo más.



**Imagen 3** Actividad extraída del manual *Nuevo ELE*

Tal y como señalan Blanco y Jing-Jy (2009), la costumbre española de abrir los regalos en cuanto los recibes choca con la costumbre china de no abrirlos en presencia de la persona que te lo ha dado. De este modo, el diálogo que propone el manual puede crear confusión entre el alumnado chino y necesita, por lo tanto, de una explicación previa por parte del profesor.

En la gran mayoría de los manuales de enseñanza de ELE se proponen actividades relacionadas con los viajes donde aparecen ciudades o monumentos típicos de países europeos o latinoamericanos. Un ejemplo es el que aparece en el manual *Nuevo ELE, Inicial 2* de SM.



**Imagen 4** Actividad extraída del manual *Nuevo ELE, Inicial 2*

Como podemos imaginar, muchos de los estudiantes chinos que no están familiarizados con la geografía europea no sabrían responder a las preguntas que propone la actividad.

Blanco y Jy (2009), realizan una interesantísimo análisis de los manuales anteriores y llaman la atención sobre la dificultad que tienen los alumnos chinos para reconocer en ocasiones las imágenes que aparecen en algunos libros de ELE. Como prueba de ello, ponen el siguiente ejemplo del manual *Nuevo ELE Inicial 2*.

1 Lee este anuncio. ¿Entiendes los nombres de estos productos?

GALLETAS 1,08 euros  
 PAN 0,27 euros  
 JAMÓN 23,45 euros  
 POLLO 1,62 euros  
 SAL 0,27 euros  
 VINO 1,74 euros  
 CHORIZO 10,22 euros  
 CHALETAS DE CORDERO 9,92 euros  
 ARROZ 1,22 euros  
 LECHE 0,75 euros  
 QUESO 8,65 euros  
 MERLUZA 11,42 euros  
 AZÚCAR 0,90 euros  
 ACEITE DE OLIVA 2,54 euros  
 HUEVOS 1,24 euros  
 LECHUGAS 0,51 euros  
 NARANJAS 1,05 euros  
 MANZANAS 1,20 euros  
 PLÁTANOS 1,68 euros  
 PATATAS 0,54 euros  
 YOGUR 0,29 euros  
 SARDINAS 0,66 euros

**DELTA**  
supermercados

Imagen 5 Actividad extraída del manual *Nuevo ELE, Inicial 2*

Los autores explican que la imagen señalada con un círculo puede resultar confusa para un alumno chino. Mientras el manual asocia la imagen a la palabra *arroz*, es muy probable que el alumno chino vea el dibujo que aparece en la caja y lo relacione lógicamente con la palabra *gamba*. Esta confusión se debe a que el estudiante chino desconoce que es la imagen típica para representar la paella ya que el ingrediente básico de este plato es el arroz.

Por último, en la inmensa mayoría de los manuales actuales, a la hora de presentar y trabajar los tiempos pasados en español, proponen actividades donde aparecen



acontecimientos históricos españoles o europeos. Estos, sin duda, pueden no resultar familiares para un alumno chino. Donés (2009) pone de ejemplo la siguiente actividad extraída del manual *Aula 3* de la editorial Difusión.

### 11. VIAJE AL PASADO

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

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

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

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

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

La tecnología: los medios de transporte...

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

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

• A vosotros ¿os gustaría viajar a los años 20 en París? En aquellos años, París era una ciudad muy interesante.



Imagen 6 Actividad extraída del manual *Aula 3*

Tal y como comenta la autora, son momentos históricos que los estudiantes chinos pueden haber estudiado, pero que resultan bastante lejanos a su realidad histórica. Creemos que la elección de proponer estas etapas históricas, tan ligadas al mundo occidental, no hace más que dificultar la realización de la tarea a estos estudiantes.

El segundo de los problemas que comentábamos es la reacción que provoca en el alumno estas discordancias culturales. Donés (2009) realiza un interesante análisis de las posibles reacciones que pueden tener nuestros alumnos chinos ante actividades como las que hemos comentado más arriba.

TIPO DE CONTENIDO CULTURAL	REACCIÓN EN EL ALUMNO
Contenidos desconocidos para el estudiante	<p><b>Silencio o ausencia de respuesta</b> por parte del alumno, no por falta de nivel, sino porque la realidad aportada en el material de la actividad resulta desconocida para él.</p> <p><b>Sentimiento de inseguridad</b> por parte del alumno. El alumno puede preguntarse a sí mismo: ¿soy peor alumno por no conocer estos contenidos? (Obviamente, la respuesta es no).</p> <p><b>«Pérdida de la cara»:</b> el alumno teme perder el respeto de sus compañeros por el hecho de no conocer esos referentes culturales. (Aunque en realidad, en la mayoría de los casos, no es el único que no los conoce: suele ser algo general).</p> <p><b>Desmotivación:</b> el alumno puede preguntarse: ¿para qué tengo que trabajar con algo que no conozco y que no necesito para aprender español y saber más sobre la cultura hispana?</p>
Contenidos culturales que afectan a la imagen social del alumno	<p><b>Posibilidad de «perder la cara»</b> (a la que aludíamos más arriba): el alumno puede sentir que pierde el respeto frente a sus compañeros por el hecho de no poder responder al mismo patrón occidental marcado en la actividad. (Sin embargo, esto no tiene por qué ser así de ningún modo).</p> <p><b>Modestia cultural:</b> puede que el alumno no vea conveniente participar activamente en la actividad propuesta por temor a sobresalir individualmente por encima de los demás.</p>

**Tabla 5** Posibles reacciones del alumnado chino ante problemas de referentes culturales. Donés (2009)

Después de observar el cuadro, hemos extraído varias conclusiones. En primer lugar, que las discordancias culturales es una de las posibilidades que podrían explicar la falta de respuesta de nuestros alumnos o su poca participación en clase. Como es lógico, si el alumno desconoce el tema que se está tratando, no puede participar en la actividad.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que el desconocimiento de los referentes culturales puede provocar sentimientos negativos en el alumno, lo cual va a influir directamente en su proceso de aprendizaje y en el ambiente de clase. Estamos convencidos de que no conocer muchos de los referentes culturales que se proponen en clase puede perjudicar el componente afectivo y, como ya sabemos, ese es un factor de gran importancia a la hora de aprender una LE.

Ante los problemas descritos, diversos autores apuntan algunas soluciones. En este trabajo nos quedaremos con la propuesta de Donés (2009), quien propone dos alternativas: *ampliar* la actividad o *modificarla*.

La autora considera que el profesor debe *ampliar* la actividad solo cuando los referentes culturales que aparecen en ella sean, aunque desconocidos, interesantes para nuestros alumnos desde el punto de vista metodológico y desde el punto de vista del propio contenido cultural.

Dependiendo de la actividad, podemos *ampliar* de varias formas. Por un lado, podríamos introducir apoyo visual o audio para que los estudiantes reconozcan referentes de los que quizás hayan oído hablar pero a los que no conocen profundamente. El material añadido aportaría información relevante para poder hacer posteriormente la actividad. Otra posibilidad es buscar el nombre del referente cultural en chino porque muchas veces conocen el contenido, en especial cuando

se trata de nombres propios, pero solo en su LM. Por último, también se podría utilizar un texto adaptado al nivel del alumno donde se presente el tema que va a aparecer en la actividad.

La otra opción, la de *modificar*, la llevaremos a cabo cuando el tema no sea de gran interés para nuestros alumnos. Se trataría de modificar los referentes dados por otros que resultasen de mayor interés o que fueran más familiares para el alumno.

En definitiva, podemos concluir que el profesor de ELE a estudiantes chinos debe ser consciente de la distancia cultural entre su cultura y la china y los problemas que esto puede acarrear a la hora de trabajar ciertas actividades. El profesor debe reconocer que la gran mayoría de los manuales actuales están dirigidos a un público occidental y que por eso muchos de los referentes culturales les resultan desconocidos o poco interesantes a los alumnos chinos. De esta forma, se propone adaptar o modificar los materiales para evitar problemas a la hora de realizar la actividad y de generar desmotivación o frustración entre los alumnos.

## 2.4 Propuestas metodológicas para enseñar a estudiantes chinos

Después de acercarnos a la cultura de aprendizaje de los estudiantes chinos y de ver algunos de las características que describen su estilo de aprendizaje, la siguiente pregunta es inevitable para cualquier profesor de ELE: ¿Qué método es el más apropiado para enseñar a estudiantes chinos? En esta parte del marco teórico vamos a exponer diferentes propuestas que hemos clasificado en dos grandes líneas.

La primera de ellas tiene en cuenta la enorme distancia interlingüística entre el chino y el español y defiende una metodología basada en el análisis de estas diferencias (Lu, 2008), en el Análisis de Errores (Yan, 2006) y en un enfoque más estructuralista. Estos autores consideran que el profesor debe fomentar en clase ejercicios de repetición, memorización y corrección, teniendo en cuenta las dificultades debidas a las diferencias entre el chino y el español. Se trata, pues, de un método que parte del análisis de las diferencias y que se basa en actividades «tradicionales» orientadas a superar dichas dificultades. Esto no quiere decir que rechacen otros métodos y tipos de actividades más orientadas a la comunicación, pero sí que la distancia interlingüística debe ser el punto de partida.

La segunda gran línea es la que propone una mayor sensibilidad a la cultura de aprendizaje de los alumnos chinos, pero sin rechazar la aplicación de un enfoque más occidental. Bajo este punto de vista el profesor debe acercarse a la cultura de aprendizaje del alumno y debe tenerla en cuenta a la hora de proponer y llevar a clase nuevas formas de enseñar. Por supuesto, dentro de esta línea hay diferentes propuestas y matices que analizamos a continuación.

Uno de los autores que defienden esta segunda línea es Harvey (1985). Este

autor critica la actitud de supremacía que tienen algunos profesores occidentales europeos al afirmar que el método de aprendizaje chino es primitivo y no fomenta objetivos que, para la metodología occidental, son fundamentales: la comunicación oral y la lectura extensiva. Harvey (1985) considera que esto es esencialmente verdad y que la opinión de los profesores extranjeros está bien justificada. Sin embargo, recuerda que durante los años ochenta se realizaron en algunas instituciones chinas intentos de adoptar pautas metodológicas basadas en el enfoque comunicativo. Harvey (1985) hace una llamada de atención ante la crítica de algunos profesores occidentales y señala que los métodos de aprendizaje chino no son primitivos o equivocados, sino que existen razones históricas, pedagógicas y psicológicas que lo justifican. Así, reconoce que la enseñanza de lenguas extranjeras necesita la experiencia de profesores occidentales, pero recomienda que estos dejen a un lado cualquier visión dogmática. El autor considera que hay que tener en cuenta las necesidades y características de los estudiantes a la hora de diseñar e impartir un curso y enfatiza en la idea que prácticas tradicionales son perfectamente compatibles con un enfoque más moderno.

Cortazzi y Jin (1996) proponen el concepto de *sinergia cultural*. Estos autores consideran que si en una clase conviven diferentes culturas de aprendizaje, el camino a seguir es tomar conciencia de las diferencias, aprendiendo y entendiendo qué las une y qué las separa, pero nunca sin perder la propia identidad. Es decir, habría que trabajar para un conocimiento más consciente de las diferentes culturas de aprendizaje, haciéndolas explícitas de modo que los estudiantes y los profesores expresen qué esperan del otro. Siguiendo esta línea, los profesores no solo deben enseñar lengua y cultura en clase, sino deben estar preparados para dar a conocer su cultura de aprendizaje y hacer que los estudiantes reflexionaran sobre la suya propia.

Rao (1996) apuesta por una integración de métodos. El autor considera que la enseñanza de inglés como LE en China tiene deficiencias ya que se basa en el método tradicional gramatical y esto hace que los estudiantes no sean capaces de interactuar en la LE. Desde su punto de vista, el enfoque comunicativo solucionaría estos problemas en la competencia comunicativa de los estudiantes. Sin embargo, reconoce que en China sería un fracaso eliminar simplemente el enfoque tradicional y sustituirlo por el comunicativo ya que profesores y estudiantes han construido un estilo de aprendizaje a lo largo de los años y están acostumbrados a él. Por lo tanto, no cree que una ruptura radical sea apropiada y defiende la integración de ambos enfoques con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes chinos, sin eliminar prácticas tradicionales de la educación china.

Chan (1997) está de acuerdo con Rao y señala que el éxito de utilizar enfoques occidentales con alumnos chinos depende de lo conscientes que seamos de sus valores culturales. La autora señala que los profesores occidentales no deberíamos utilizar exclusivamente enfoques occidentales y deberíamos adaptar materiales y actividades teniendo en cuenta las diferencias entre la cultura de aprendizaje de

nuestros alumnos y la nuestra.

Kember (2000), por su parte, rechaza la postura de algunos profesores occidentales quienes consideran que los estudiantes chinos son reacios a adaptarse a un nuevo enfoque metodológico y no aceptan con agrado nuevas formas de aprender. El autor considera que los estudiantes chinos pueden reaccionar positivamente ante nuevas formas de enseñanza, pero que es necesario un periodo de adaptación. Para demostrarlo, recoge los datos de 90 proyectos de investigación en acción en diferentes universidades de Hong Kong. En estos proyectos se introdujeron diferentes estilos de enseñanza y después evaluaron las reacciones de estudiantes, colegas de departamento y jefes de departamento. La conclusión a la que llegaron es que los estudiantes apoyaron más los cambios que los propios colegas de departamento.

Gieve y Clark (2005) hacen una interesante reflexión sobre la relación entre cultura de aprendizaje y preferencias metodológicas. Estos autores consideran que no existe una cultura china de aprendizaje homogénea, sino que hay que tener en cuenta la influencia que el contexto educativo ejerce sobre el estilo de aprendizaje de los chinos. De ahí, afirman que diferentes estudiantes chinos pueden reaccionar de distinta forma ante enfoques diferentes de aprendizaje. Consideran que un estudiante chino podría preferir un enfoque de aprendizaje *occidental*, solo que no está acostumbrado porque en su contexto educativo no lo han fomentado. De esta forma, propone que el profesor debe tener en cuenta en qué contexto de aprendizaje se encuentra y, a partir de aquí, podría probar y analizar cómo reaccionan los estudiantes ante nuevos enfoques metodológicos.

Riutort y Villafañe (2007) parten de la hipótesis de que algunos de los componentes del método comunicativo pueden implementarse en la enseñanza de LE a estudiantes chinos siempre que se tengan en cuenta sus particularidades y el contexto educativo. Los autores intentan demostrar cómo determinados elementos tradicionalmente rechazados en la enseñanza de LE a estudiantes chinos (autonomía, interacción oral) pueden trabajarse de forma satisfactoria. Para ello, abogan por una enseñanza basada en una pedagogía *postmetodológica*, aquella que intenta ser una alternativa al método y no una visión ecléctica. Siguiendo esta línea, el profesor, a través de la observación de clase, de la reflexión y del análisis, llevaría a cabo las acciones necesarias para que sus estudiantes aprendan de forma satisfactoria teniendo siempre en cuenta sus necesidades y el contexto en el que se encuentran. Littrell (2009) propone armonizar los estilos de aprendizaje del profesor y de los estudiantes. Para ello, el profesor debe, en primer lugar, conocer tanto su propio estilo de enseñanza, como el/los estilo/s de aprendizaje de sus alumnos. Una vez analizados los estilos de aprendizaje, el profesor está en condiciones de elaborar el material didáctico que mejor se adapte a su aula.

Alberto Sánchez Grifán (2008) realiza un interesante estudio sobre la relación entre el enfoque comunicativo y la enseñanza de ELE a estudiantes chinos. El autor reconoce que desde los años ochenta ha habido intentos de aplicación del enfoque

comunicativo en China, pero afirma que estos no han sido muy satisfactorios.

En opinión del autor, en China las causas de esta difícil adaptación recaen principalmente en dos aspectos. Por un lado, en la cultura china de aprendizaje, es decir, en las creencias y valores sobre el buen método de enseñar y aprender una lengua que existen entre profesores y alumnos. Entre las creencias y valores sobre el buen método de enseñar y aprender, el autor diferencia aquellas relacionadas con el concepto del buen aprendiente. Estas creencias derivan de la concepción educativa de Confucio y de las posteriores desviaciones del confucionismo y podríamos resumirlas en: respeto al profesor, aceptación incuestionable de su saber, no sobresalir y actitud pasiva y coleccionista. No obstante, el autor nos recuerda que esta caracterización tan frecuente del estudiante chino describe a la comunidad de aprendientes como una masa homogénea, y nada está más lejos de la realidad.

Por otro lado, el autor también hace referencia a las condiciones del sistema educativo chino. Según Sánchez Griñán (2008), existe poca formación del profesorado, masificación en las aulas y falta de recursos. Como podemos deducir, ninguno de estos elementos facilita la puesta en práctica de metodologías innovadoras, centradas en el alumno y en la comunicación. Pero, a pesar de todas estas dificultades, un aspecto que debemos resaltar es que la administración china sí reconoce la importancia de la comunicación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Ministerio de Educación, 2003). En las universidades donde se imparten lenguas extranjeras, existe la figura del profesor nativo. Este profesor tiene cierta libertad a la hora de elegir método y material, pero las asignaturas que imparte (audiovisual, conversación) son de pocas horas a la semana. Además, Sánchez Griñán (2008) resalta que existe una total descoordinación entre los profesores chinos y nativos y esto se traduce en una sensación de confusión en los alumnos en cuanto a métodos, dinámicas, etc.

Teniendo en cuenta, por un lado, la continuidad de la tradición en la educación china y, por otro, la intención de implantar métodos más comunicativos, Sánchez Griñán (2008) propone que la vía más adecuada es la reconciliación metodológica. Es decir, un enfoque donde se tengan en cuenta aspectos de la cultura de aprendizaje y factores contextuales educativos.

Pérez Villafañe (2009) realiza un estudio con estudiantes chinos universitarios en España y muestra cómo las estrategias de aprendizaje de los estudiantes pueden adaptarse a un contexto occidental de forma satisfactoria. Los resultados de su estudio demostraron que los estudiantes chinos cooperan con el profesor y el resto de compañeros, son reflexivos y conscientes de que el estudio intensivo de la gramática, la fonética o el léxico son les permite un acceso limitado a la lengua. Así, demostraron conceder importancia al aspecto comunicativo y a un aprendizaje significativo e interactivo. La autora concluye que las dificultades de adaptación del estudiante chino a entornos académicos más occidentales son superables siempre que se preste al estudiante un apoyo en las etapas iniciales.

Como vemos, la gran mayoría de autores se sitúan en la segunda de las líneas comentadas y reconocen que es posible implantar formas de enseñar más acordes con el enfoque comunicativo entre los estudiantes chinos. En este trabajo seguimos esta línea y consideramos que el profesor debe tener presente la cultura de aprendizaje de sus alumnos y el sistema educativo al que están acostumbrados si quiere llevar con éxito al aula formas de aprender nuevas para sus estudiantes.

En esta primera parte del marco teórico, hemos analizado la cultura china de aprendizaje y los rasgos más relevantes del estilo de aprendizaje del estudiante chino con la intención de conocer en mayor profundidad a nuestros alumnos, en definitiva, saber de dónde vienen y qué esperan de su clase de español. Asimismo, creemos que, como profesores de ELE a estudiantes sinohablantes, debemos tener en cuenta la distancia interlingüística entre el chino y el español para conocer cuáles son sus principales dificultades en el aprendizaje de la lengua. Por último, creemos que debemos ser rigurosos a la hora de seleccionar el material que usamos en clase con estudiantes chinos ya que la mayoría de los manuales de ELE están enfocados a un público occidental.

En conclusión, después de estudiar la bibliografía sobre la enseñanza de ELE estudiantes chinos, nuestra reflexión final es que debemos acercarnos a nuestros alumnos, cruzar la frontera cultural que muchas veces nos separa e integrar nuestros conocimientos en el aula. Estamos convencidos de que solo así podremos ayudarlos en su aprendizaje, adelantándonos a muchas de sus dificultades y adaptando nuestra enseñanza a sus necesidades.

## 2.5 La enseñanza reflexiva

«Tanto mejores profesionales serán los profesores cuanto más conscientes sean de sus prácticas y cuanto más reflexionen sobre sus intervenciones». Oberg (1990), citado por Zabalza (2004)

Como dijimos en la introducción a este trabajo, a partir de nuestra experiencia con estudiantes chinos, los profesores de la escuela nos encontramos con una situación completamente nueva para la que no teníamos formación ni experiencia suficiente o adecuada. El conocimiento teórico que habíamos adquirido en nuestra formación nos resultaba insuficiente y, en ocasiones, contradictorio a la hora de enfrentarnos a nuestra realidad del aula. A partir de aquí, nos dimos cuenta de que debíamos tomar las riendas de la situación para intentar mejorar nuestra práctica. La necesidad de entender y mejorar nos llevó a observar el aula, a reflexionar sobre lo que estaba ocurriendo y a hacer intentos de mejora.

Tanto la dirección del centro como la investigadora estamos convencidas de que la reflexión es una actividad fundamental para comprender mejor los procesos de

enseñanza-aprendizaje y para desarrollarse como profesional docente. Mediante la reflexión nos detenemos a observar nuestra actuación, la de los alumnos y, en general, la de todos los elementos que intervienen en el aula. El proceso reflexivo nos ayuda a conocer nuestros problemas y creencias, en definitiva, nos ayuda a conocernos como profesionales docentes. Tal y como afirma Torres Santomé (1986): «mediante la reflexión constante el docente somete a permanente contraste crítico cualquier comportamiento, creencia o teoría, y de la forma en que estos afectan a su práctica docente». Solo así estaremos en condiciones de mejorar nuestra práctica profesional.

La enseñanza reflexiva ha sido descrita y analizada por numerosos autores (Dewey, 1933; Bartlett, 1990; Wallace, 1991; Schön, 1992, Richards y Lockart, 1998; Fierro *et al.*, 1999; Latorre, 2003; Esteve, 2004; González y Pujolà, 2007, etc.).

Dewey (1933) fue uno de los pioneros en criticar la tendencia en el desarrollo educativo de ir de una técnica pedagógica a otra. Como alternativa, propuso que el profesor debía aprender a moverse por sus propias ideas e inteligencia. Este autor creía que era importante que el docente reflexionase sobre su práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dewey (1933) pensaba que el profesor debía ser más que un mero aplicador de recetas pedagógicas y le otorga un papel más activo en la construcción de teoría educativa a partir de sus observaciones de clase.

La enseñanza reflexiva está estrechamente ligada a la idea de profesor-investigador, que nace en Gran Bretaña en la década de los sesenta en el marco de la reforma curricular del sistema educativo inglés. El pionero de este movimiento fue Stenhouse y su *Humanities Curriculum Project* (1981). Stenhouse (1981) fue bastante crítico con el sistema educativo y formativo y defendió un modelo donde el profesor fuera parte indispensable de la construcción de teorías educativas. Según este autor:

«Los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. Profesionalmente no dependen de investigadores, directores, innovadores o inspectores. Esto no quiere decir que no estén abiertos a las ideas creadas por otras personas en otros lugares y en otras ocasiones. Ni tampoco rechazan el consejo, la consulta o la ayuda. Pero ellos sí saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad práctica hasta que se han digerido y están bajo el juicio del propio profesor. En una palabra, es deber de todo educador fuera del aula servir al profesor; porque sólo los profesores pueden crear una buena enseñanza». (Stenhouse, 1984)

Elliott (1990) colaboró con Stenhouse (1981) en las reformas del sistema británico y posteriormente toma el relevo. El sistema educativo británico era claramente



diferenciador y fomentaba la segregación de alumnos desde los 11 años. Con la idea de superar los problemas causados por la segregación, fundamentalmente el fracaso escolar, surge un movimiento de reformas en algunas escuelas.

Elliott (1990) dirigió la reforma curricular de la escuela secundaria donde trabajaba. El equipo docente llevó a cabo una reforma curricular donde se reflejaban nuevas concepciones de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación. El autor se da cuenta de que organizaban nuevas teorías de aprendizaje, de enseñanza y evaluación a partir de los intentos de los profesores por introducir cambios, y no a partir de su formación profesional en universidades. Los docentes del centro no aplicaban teorías educativas, sino producciones teóricas derivadas de las tentativas de cambiar la práctica curricular en la escuela. Dicho de otro modo, la teoría se derivaba de la práctica y constituía un conjunto de abstracciones efectuadas a partir de ella. De esta forma, Elliott y su equipo rompen con la idea imperante hasta el momento en la formación del profesorado según la cual la buena práctica consistía en la aplicación de los conocimientos y principios teóricos comprendidos conscientemente antes de realizarla.

Elliott (1990) sostiene que todas las prácticas llevan implícitas teorías. Cree que la elaboración teórica se origina sometiendo a crítica estas teorías implícitas y organizándolas en un discurso profesional libre y abierto. De este modo, en el proyecto de reforma ya comentado, recogieron datos empíricos sobre los efectos de estas prácticas, y utilizaron estos datos para fundamentar sus elaboraciones teóricas.

El proyecto de Elliott (1990) es un claro ejemplo de cómo la enseñanza puede ser una práctica reflexiva y una forma de investigación educativa. El papel del profesor deja de ser el de un recitador de conocimiento o un aplicador de teorías construidas en ámbitos externos a las escuelas. El profesor toma protagonismo en las investigaciones educativas llevando a cabo proyectos originados, diseñados y ejecutados por ellos mismos.

En realidad, lo que Elliott (1990) proponía no era más que la necesidad de llevar a cabo proyectos de investigación en acción que ayudaran a mejorar la práctica educativa. Por lo tanto, vemos que la enseñanza reflexiva, el concepto de profesor investigador y el de investigación en acción van íntimamente unidos. A lo largo de este apartado vamos a ver cómo aquellos autores que defienden un modelo de enseñanza reflexiva son aquellos que sostienen que el profesor debe ser un investigador en su propia clase con el objetivo de mejorar su práctica y generar nueva teoría.

Hopkins (1985) señala que ,con demasiada frecuencia, los profesores son simples servidores de pautas que dictan los directores, inspectores, investigadores, libros de texto, programadores, tribunales de exámenes o del Ministerio de Educación, entre otros. Este autor sostiene que el profesor, al adoptar una postura investigadora, se autolibera del ambiente de control en el que a menudo se encuentra. A través de la observación de sus aulas y de la reflexión, el profesor puede llegar a

perfeccionar su enseñanza y la calidad de vida en las aulas.

Schön (1992) es otro de los grandes defensores de la enseñanza reflexiva. Contribuyó a la diferenciación entre técnica y reflexión práctica distinguiendo entre *racionalidad técnica* y *reflexión en la acción*. Según este autor, la racionalidad técnica parte de la base de que el profesor es un experto técnico que se ocupa de resolver los problemas a través de la aplicación de teorías. De esta forma, el docente es visto como un usuario del saber, un experto en llevar a la práctica los conocimientos científicos. En contraposición, Schön (1992) habla de la reflexión en acción como el medio más adecuado para estudiar la práctica educativa. Desde la reflexión en acción el profesor es visto como profesional que intenta ocuparse de redefinir situaciones problemáticas prácticas, que es capaz de examinar y explorar nuevas situaciones. Una vez más, se defiende el protagonismo del profesor en la construcción del saber educativo y, como consecuencia, de la mejora de la calidad de la enseñanza.

Richards y Lockhart (1998) señalan que el enfoque reflexivo en la enseñanza es un enfoque en el que profesores expertos y noveles recogen datos acerca de su labor, examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza. Los autores parten de la base de que la reflexión implica hacerse preguntas y es a través de la formulación de preguntas y buscando respuestas cuando los profesores se encuentran en disposición de evaluar su enseñanza, decidir si algunos aspectos de esta pueden cambiar, desarrollar estrategias para el cambio y supervisar los efectos producidos al poner en marcha estas estrategias.

En España también encontramos representantes en el campo de la enseñanza reflexiva y del modelo de profesor-investigador. Porlán (1987) hace aportaciones muy importantes al concepto de profesor-investigador y a la relación entre la teoría y la práctica educativa. El autor sostiene que la tarea profesional esencial del profesor es la de enseñar, pero añade que existe una enorme dificultad de realizarla con éxito si no va acompañada de un conocimiento consciente y racional de los procesos y elementos del aula.

Gonzalo Prieto (2003), siguiendo la línea de autores como Porlán (1987, 1991), Torres (1986), Zabalza (1991) y otros, afirma que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario formar a profesionales autónomos, críticos y reflexivos. El autor resalta la importancia de fomentar el espíritu reflexivo ya desde la formación del profesorado.

Latorre (2003) plantea algunas cuestiones que nos han parecido interesantes a la hora de plantearnos nuestro papel como profesores. El autor afirma que el aula es un espacio de investigación y desarrollo profesional donde el docente debe cuestionar su papel y cuál debe ser su compromiso. De este modo, se pregunta: ¿debe el docente jugar el papel de profesional técnico que repite y reproduce conocimiento generado por otros? ¿O el papel de profesionales reflexivos, autónomos,

que piensan, toman decisiones, interpretan su realidad y crean situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla?

Siguiendo las consideraciones de los autores mencionados y nuestra experiencia docente, es fácil suponer que nos sentimos más identificados con el papel de profesor que plantea Latorre en la segunda pregunta.

Otro de los aspectos que debemos analizar a la hora de entender en qué consiste la práctica reflexiva y la investigación en el aula es la relación entre teoría y práctica educativa. Es conocido por todos los profesionales que nos dedicamos a este campo que, en el ámbito educativo, la actividad investigadora y la enseñanza han ido y todavía van separadas en muchas ocasiones.

Latorre (2003) cita tres causas que nos parecen oportunas mencionar. Por un lado, considera que en ocasiones se ha hecho una elección errónea de los problemas de investigación debido a que los que se dedican a la teoría se han planteado cuestiones que no se han preguntado los profesionales que tienen contacto en el aula. Latorre (2003) señala que muchas veces los investigadores están más preocupados por un conocimiento universal y validado experimentalmente; mientras los profesores están centrados en un conocimiento educativo validado en la práctica.

Por otro lado, el autor llama la atención sobre la escasa atención a la forma en que los resultados de una investigación se vinculan a la práctica. Bajo nuestro punto de vista, en ocasiones los resultados de las investigaciones no son realmente útiles para solucionar muchos de los dilemas con los que los profesores nos encontramos en el aula. Consideramos que la actividad investigadora se sitúa en un plano a veces demasiado alejado de la realidad docente. Además, tal y como señala Stenhouse (1993), si admitimos que la naturaleza de la enseñanza es complicada, nos resulta difícil entender que investigadores externos a un centro educativo puedan entender su realidad en un corto periodo de tiempo.

No obstante, debemos reconocer que los profesores no ponemos siempre el interés y el esfuerzo por tratar de investigar qué ocurre en nuestras clases y cómo podemos mejorar nuestra actividad docente. Creemos que la mayoría de las veces nos quedamos en un tratamiento superficial de los problemas que nos permiten salir del paso y solucionar la situación de la manera más sencilla posible. Somos conscientes de que el camino no es sencillo ya que implica un esfuerzo de autogestión, de introspección, de autocrítica, de autovaloración y de compromiso. Fierro *et al.* (1999) utilizar el término *admirar* para expresar esta distancia que es necesaria tomar de sí mismo para poder mirar críticamente, desde dentro, los hechos en los que nos encontramos inmersos.

No es nuestra intención enfrentar ni mucho menos la figura del investigador con la del profesor, sino todo lo contrario. Tampoco es nuestro propósito menospreciar los estudios realizados desde ámbitos académicos a pesar de que hayan sido llevados a cabo por expertos que no tienen un contacto diario con el aula. En este

estudio sostenemos, tal y como afirma Camps (2000) que :

«la relación entre teoría y práctica no es una relación externa, sino intrínseca al conocimiento y que tampoco hay una prioridad entre los ámbitos, sino que son componentes de una misma actividad humana, la de enseñar y aprender».

Por todo lo anterior, creemos que es fundamental que investigación y enseñanza se unan y que el profesor tome las riendas del control de su clase y dedique una parte de su actividad a investigar qué pasa en el aula, qué problemas observa y cómo puede superarlos. Esto no significa que renuncie a la teoría, sino, como afirma Fons (2000):

*«qualsevol recerca d'aquest tipus, que parteix de la pràctica quotidiana desenvolupada en un context molt definit- un aula a una escola-, necessita sortir del seu àmbit estricte per poder tirar endavant, per poder agafar un bom camí. Cal sortir del marc de l'escola per anar a buscar els sabers que es guarden i s'elaboren, en aquest cas, en la disciplina de la didàctica de la llengua».*

A partir de aquí, el profesor estará en condiciones de elaborar pautas teóricas que, sin duda, ayudará a mejorar el campo de la didáctica de la lengua.

Una vez dejado claro nuestra postura sobre cuál debe ser nuestro papel como profesor y nuestra visión sobre la investigación educativa, no podemos dejar de lado la repercusión que tiene la reflexión en la formación docente.

Nuestra investigación también parte de la siguiente convicción: la única forma de que un docente mejore su práctica es a través de la formación continua a lo largo de la vida. Tal y como señalan Sevillano *et al.* (2007),

«la investigación educativa ha demostrado constantemente que el profesorado es la piedra angular de la excelencia de la enseñanza y que su formación marca la diferencia en los servicios que puede prestar».

Según estos autores, la formación y apertura del profesorado es condición indispensable para que la enseñanza y aprendizaje encuentren los cauces que pide y demanda nuestro tiempo.

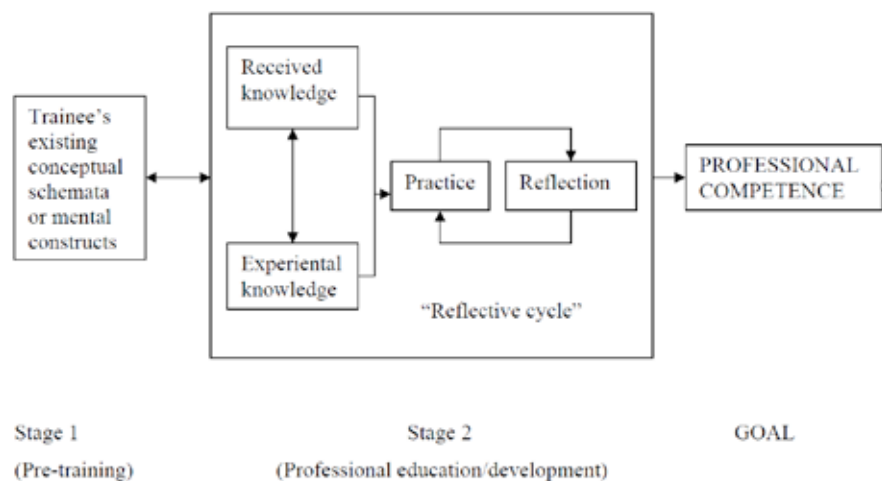
En nuestro estudio sostenemos que la formación docente no debe centrarse en una formación unidireccional basada en la transmisión de conocimientos. Creemos que tampoco puede limitarse a una demostración de técnicas y actividades que, aunque muy útiles a nivel práctico, no aseguran que funcionen en todas las realidades del aula. Estamos convencidos de que la formación debe partir de la realidad

cotidiana del profesor y que debe ser él quien seleccione aquellos aspectos sobre los que quiere formarse. Por eso estamos de acuerdo con Fierro *et al.* (1999) cuando afirman que los cursos de formación deben adoptar un enfoque que vaya más allá de los centrados en la adquisición de conocimientos y habilidades sin tener en cuenta los elementos que permiten comprender la lógica que da sentido a las prácticas cotidianas en el aula y la escuela. Los autores consideran que los formadores deben trabajar con los profesores considerando sus intereses y preocupaciones.

Este modelo de formación está estrechamente ligado con la teoría constructivista. Bajo el marco constructivista, el alumno es un agente activo en la construcción de conocimiento y el aprendizaje es la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos (Camps, 2000). Si asumimos que los docentes somos unos continuos aprendices de nuestra profesión, ya que permanentemente nos enfrentamos a situaciones nuevas y complejas, estaremos en condiciones de afirmar que nuestra formación depende del conocimiento que construyamos a partir de nuestra experiencia y de la relación entre teoría y práctica.

En la bibliografía encontramos diversos autores que han relacionado la enseñanza reflexiva y la formación docente.

Wallace (1991) defiende la idea de una enseñanza reflexiva en el campo de segundas lenguas y, más concretamente en el campo de la formación. Este autor propuso un modelo de formación basado en la reflexión.



**Diagrama 5** Modelo de práctica reflexiva en el desarrollo del profesional en educación

El modelo de Wallace (1991) tiene como meta final la competencia profesional y diferencia dos estadios.

El primer estadio corresponde al *background* de los alumnos en formación. Este *background* lo conforman sus vivencias como persona, como estudiante y como

profesor, en el caso de tener una experiencia previa. Todo este conocimiento es el que le empuja a actuar de determinada forma, pero sin llevar a cabo un proceso de reflexión previo a la actuación.

El segundo estadio lo conforman tanto el conocimiento recibido, es decir, el conocimiento teórico o técnico, y el conocimiento experimental, basado en la observación y en la acción. Con el término *reflective cycle*, Wallace (1991) hace referencia a una forma de enseñar en la que el conocimiento recibido y el conocimiento experimental están en permanente diálogo. A través de la reflexión sobre la práctica, el estudiante en formación irá construyendo un conocimiento basado tanto en lo teórico como en lo práctico, lo cual le llevará a ser un profesional competente.

Este modelo de desarrollo profesional de Wallace (1991) es el que permite al profesor estar en un proceso de formación continua ya que a través de la observación y la reflexión sobre la práctica podrá ir construyendo conocimiento a lo largo de su carrera profesional. Es lo que Latorre (2003) denomina profesor- investigador.

Esteve (2000, 2004) habla de un proceso de transformación en el campo de la formación docente que provoque un cambio cualitativo y que acabe con un modelo de formación alejado de la realidad docente. El modelo tradicional de formación está basado en la transmisión de conocimientos y provoca que el profesor tenga un mero conocimiento *conceptual*. El nuevo modelo que propone debe ir ligado a la experiencia del profesor, el cual, a partir de sus vivencias y de la reflexión sobre su práctica, irá construyendo un conocimiento *preceptual*. Esteve (2000, 2004) señala que se trata de una formación basada en la teoría constructivista ya que el aprendizaje se basa en los conocimientos que vamos construyendo a partir de nuestras experiencias.

Sánchez (2009) también ha realizado aportaciones muy interesantes en el campo de la formación. En palabras de la autora, en estos momentos nos encontramos ante la defensa de un modelo de formación continua. Este modelo no es unidireccional ya que no se basa en la transmisión de conocimientos, ni en la demostración de recetas o técnicas de carácter práctico que no aseguran siempre que funcionen en el aula. Está vinculado a la experiencia ya que los temas formativos surgen de los problemas e intereses de los profesores, es decir, de su realidad del aula. El profesor acude a la teoría, pero la reelabora en un discurso propio.

Este modelo promueve la reflexión, que guía y moviliza el proceso de formación. Sánchez (2009) sostiene que la reflexión nos ayuda a entender nuestra realidad, a cuestionar esquemas de pensamiento que nos han transmitido y actuaciones que casi tenemos mecanizadas y que responden a creencias y valores de los que muchas veces no somos conscientes. La autora sostiene que a partir de la introspección y de una reflexión dialogada se establecen planes de mejora.

Somos conscientes de que la reflexión puede ser un término muy amplio y, al mismo tiempo, vago. Muchos profesores piensan sobre lo que ha pasado en la

clase cuando salen del trabajo, durante la vuelta a casa. No obstante, este tipo de reflexión no nos lleva a descubrir los orígenes de una posible dificultad en el aula, las causas de una decisión que hayamos tomado en clase, etc. Sánchez (2009) sostiene que, para que una reflexión sea útil, debe ser crítica. Así, en primer lugar, debe verbalizarse a través de relatos escritos o de intervenciones orales. Este paso lo podremos llevar a cabo a través de instrumentos como el diario, el portafolio, el informe de clase, la entrevista, etc.

La segunda característica de una reflexión crítica es la inter-subjetividad. Debemos compartir con otros compañeros y profesionales nuestras impresiones de lo que pasa en el aula, nuestras dificultades y nuestras opiniones. Pensamos que sometiendo todo ello a la discusión podremos re-intepretar la realidad de forma que nos lleve a poder mejorarla.

Sin embargo, creemos que, por mucho esfuerzo y empeño que ponga el profesor en poner en práctica una enseñanza reflexiva y un papel de investigador en su práctica, este debe ir acompañado de un apoyo institucional. Tal y como afirma Latorre (2003): «la investigación en el aula debe ser una empresa colaborativa en la que todos pueden y deben implicarse». El autor considera que la investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos y de esta forma mejorar la calidad institucional.

En conclusión, en esta investigación hemos partido de la convicción de que la enseñanza no debe ser la simple aplicación de unos principios o recetas que otros expertos consideran adecuadas. Creemos que la enseñanza debe ser algo más que un saber aplicar reglas y conceptos, debe incorporar un proceso reflexivo sobre la propia práctica. Siguiendo las consideraciones de los autores mencionados, sostenemos que si queremos mejorar nuestra práctica docente debemos aceptar que esto implica deliberar y analizar nuestras ideas sobre la enseñanza.

## **2.6 El portafolio reflexivo del profesor**

En la actualidad, la formación continua del profesor tiene una gran importancia ya que la sociedad requiere de profesionales que estén al día de los conocimientos relacionados con su materia y de las habilidades para llevarlas al aula. Así, se está promoviendo desde diferentes ámbitos un modelo de profesor capaz de tomar las riendas de su formación y de mejorar su práctica a través de la reflexión y el análisis de la misma.

Pero, ¿cómo se materializa este espíritu reflexivo? El docente necesita herramientas que le permitan recoger aquellos dilemas que más le preocupan, analizarlos y establecer planes de acción que les ayude a solventarlos. En definitiva, necesita herramientas que le ayuden a incorporar la reflexión crítica a su labor docente. Una de estas herramientas es sin duda el portafolio ya que, como veremos a continuación, constituye un instrumento de recogida de datos y de reflexión muy potente.

### 2.6.1 Definición y orígenes del portafolio

La RAE define el portafolio o portafolios como «una cartera de mano para llevar libros, papeles, etc».

En la bibliografía encontramos varios términos: *portfolio*, *portafolios/portafolio*. Aunque hagan referencia a ámbitos diferentes, todos tienen en común que son un compendio de trabajos y experiencias que reflejan el proceso y el estado profesional o formativo en el que se encuentra el profesional que lo realiza. En este trabajo hemos optado por el término portafolio por ser al que más familiarizados estamos en la escuela donde se desarrolla la investigación..

El origen del portafolio se sitúa en Canadá y EE.UU en los portafolios, carpetas o *dossiers* de profesionales artísticos como arquitectos, fotógrafos y diseñadores. Estos profesionales los utilizaban para mostrar sus mejores trabajos y evidenciar de esta manera sus habilidades y las competencias adquiridas a lo largo de su desarrollo profesional (Esteve, Keim, Carandell, 2006). A través de estos portafolios el profesional mostraba su mejor *yo* ante potenciales clientes.

En el ámbito educativo, Rastrero (2007) sitúa los orígenes del portafolio en una serie de reformas educativas que se llevaron a cabo en Estados Unidos en la década de los ochenta. Los encargados de dicha reforma sostenían que la clave de la mejora del sistema educativo era la formación de los docentes. Sin embargo, los sistemas de evaluación de la eficiencia docente no satisfacían a los expertos ya que consideraban que eran demasiado genéricos y conductistas y no permitían captar la complejidad del aula ni tener en cuenta el contexto de enseñanza.

Shulman trabajaba en este proyecto y, junto con algunos colegas como Bird, hizo que se creara en 1989 la *National Board for Professional Teaching Standards* (Junta Nacional para la Determinación de Estándares en la Profesión Docente). Shulman y sus colegas intentaban averiguar cómo trabajaban los docentes en el aula, qué filosofía de trabajo tenían. A medida que investigaban y experimentaban modelos de evaluación, se dieron cuenta de que necesitaban poner más énfasis en alguna forma en que los docentes documentaran sistemáticamente lo que hacían en sus clases. Esto les hizo pensar en los portafolios que profesionales de otros ámbitos utilizaban para documentar y presentar su trabajo para ser evaluados y consideraron la posibilidad de adaptar esa idea al ámbito educativo. Lo que buscaban era un modelo de evaluación que pudiera reflejar lo más fidedignamente posible la práctica docente de un profesor para poder evaluarla en consecuencia.

Rastrero (2007) señala que fue Bird (1997) quien empezó a reflexionar sobre la forma y estructura que debía tener este portafolio docente. Este autor consideró que el profesor debía tener una serie de carpetas donde documentar su trabajo incluyendo todo tipo de documentos (fotocopias, actividades, exámenes, *feedback* de alumnos, etc.) El profesor podría ir modificando y ampliando estas carpetas a lo largo del tiempo. A través de estas carpetas, se podría evaluar el trabajo del profesor y analizar cuáles eran sus carencias y limitaciones. Como vemos, el portafolio



constituía en este contexto un instrumento de evaluación del trabajo docente.

A su vez, Bird (1997) establece unas pautas a la hora de estructurar el portafolio. En su opinión, este debía seguir cinco actividades del profesor: impartición de una clase, planificación y preparación, evaluación de alumnos, intercambio profesional e intercambio en la comunidad escolar. Este intercambio permitía al profesor compartir sus dilemas o problemas con compañeros de profesión o con tutores de formación.

Shulman (1992) considera que la realización de este portafolio no solo constituía una extraordinaria herramienta de evaluación, sino que era un instrumento de formación muy potente. El autor va más allá de la idea de portafolio como simple carpeta para recoger documentos, y sostiene que la selección que hace el profesional debe ser reflexionada y comentada. Así pues, vemos como casi desde sus orígenes, el portafolio docente ha ido ligado a la idea de reflexión y mejora profesional.

## 2.7 Tipos de portafolios

Existen diferentes tipos de portafolios según atendamos al sujeto que los realice, a la función que tenga y al formato en el que se haga.

### 2.7.1 El portafolio del estudiante

En el campo de segundas lenguas, el término *portfolio* hace referencia fundamentalmente al Portfolio Europeo de Lenguas (PEL). El PEL es un documento promovido por el Consejo de Europa a través del cual el estudiante de lenguas puede registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas<sup>5</sup>. El PEL tiene dos funciones. La primera es informar del nivel de competencia del estudiante en la o las lenguas metas que ha aprendido o que está aprendiendo en el momento de su realización. La segunda función es pedagógica ya que a través de su elaboración, el estudiante reflexiona sobre su proceso de aprendizaje, se autoevalúa y se marca objetivos.

El PEL tiene como propósito promover la autonomía y la reflexión del estudiante. Se divide a su vez en tres partes:

- Pasaporte de Lenguas: en ella el estudiante describe el nivel de competencia, según las directrices de MCER<sup>6</sup>, que tiene en diferentes LE. En otras palabras, expresa lo que sabe hacer en diferentes lenguas. Es una autoevaluación que hace el estudiante de su nivel de lengua y al mismo tiempo puede adjuntar títulos, certificados, etc.

---

<sup>5</sup> Más información en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

<sup>6</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

- Biografía Lingüística: el estudiante relata sus experiencias en cada una de las lenguas metas. Está pensada para servir de guía al estudiante a la hora de planificar y evaluar su progreso.
- Dossier: el estudiante recoge muestras de diferentes experiencias de aprendizaje (expresiones escritas, exámenes, audios, etc.).

Existen dos formatos de PEL, el de papel y el electrónico. Barberà (2008) considera que el formato papel no permite actualizar y manipular con facilidad y que tiene una capacidad de almacenamiento limitado. Por el contrario, la versión electrónica permite el acceso universal desde la web, ofrece mayor flexibilidad y la posibilidad de una presentación personalizada y es integrable en otras plataformas web.

## 2.7.2 El portafolio del profesor

Como dijimos antes, el origen del portafolio docente tiene sus orígenes en una serie de reformas educativas llevadas a cabo en EE.UU con el objetivo de mejorar la calidad docente y, por ende, la calidad de la educación. Actualmente, podemos diferenciar varios tipos de portafolio docente según su formato y función.

Esteve, Carandell y Keim (2006) distinguen entre portafolio *acreditativo* y *reflexivo*.

El portafolio *acreditativo* tiene la función de evidenciar las competencias del profesor. En él, el profesor incluye varios elementos (Valero, 2003, en Esteve, Kleim y Carandell, 2006):

- Breve biografía con información académica del contexto en el que trabaja.
- Descripción de sus responsabilidades docentes.
- Descripción de materiales didácticos desarrollados.
- Formulación de su propia filosofía docente
- Objetivos pedagógicos, estrategias metodológicas y de evaluación.
- Evidencias de la evaluación de los estudiantes.
- Actividades de desarrollo profesional o formación continua.
- Planificación para el futuro.

El portafolio *reflexivo* se usa en el ámbito de la formación docente y permanente y es una herramienta que acompaña al proceso de aprendizaje en la cual la reflexión sobre lo que se hace, por qué se hace y cómo se podría cambiar constituye el eje vertebrador.

El portafolio reflexivo se enmarca dentro de la corriente metodológica de la investigación en acción, la enseñanza reflexiva y el modelo de profesor investigador. No nos vamos a detener a describir las características de estos conceptos ya que lo hicimos en el capítulo anterior. Solo diremos que este carácter reflexivo del portafolio ha sido analizado por diferentes autores Kimball (2003); García, (2005); Pujolà y González (2007).

García (2005) destaca tres aspectos acerca de lo que supone un portafolio

educativo:

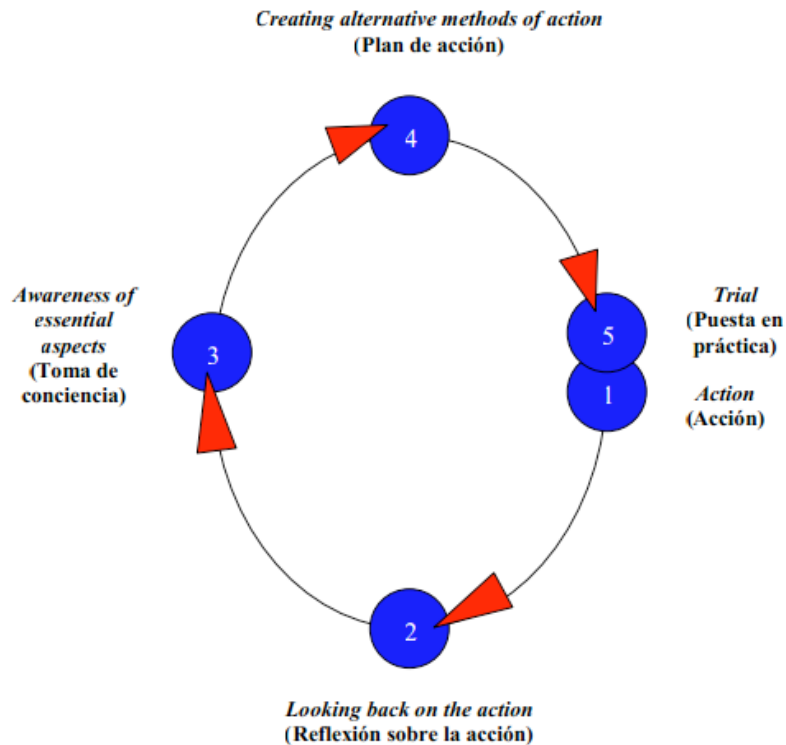
- Es una selección deliberada del alumno o del docente que busca dar a conocer los esfuerzos, progresos y estrategias que sigue para lograr determinados objetivos.
- La selección de trabajos que crea el portafolio se realiza de manera sistemática al constituir una secuencia cronológica que permite observar la evolución de conocimientos, habilidades y actitudes del alumno o del docente en una o más asignaturas.
- Los trabajos contenidos en el portafolio están acompañados de una narrativa reflexiva por parte del autor que posibilita la comprensión de su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Kimball (2005; en Rastrero, 2007) va más allá argumentando que «ni la colección ni la selección de muestras para ser incorporadas a un portafolio son tareas de aprendizaje valiosas si no se parte de la reflexión. La reflexión asegura toda la pedagogía de los portafolios».

Esteve, Carandell y Keim (2006) consideran que el portafolio se basa en un ciclo reflexivo en el que se tienen en cuenta tres acciones claves:

- Análisis reflexivo de la situación de partida.
- Desarrollo y realización de un plan de acción para cambiar la situación y mejorarla.
- Análisis reflexivo de la nueva situación.

Este proceso cíclico se observa muy bien en el denominado modelo de formación ALACT desarrollado por Korthagen (2001) que presentamos a continuación en el siguiente cuadro.



**Diagrama 6** Ciclo reflexivo en la formación. (Esteve, 2004)

Según este modelo de formación, el proceso de un docente en formación, en su camino hacia la concienciación de la propia práctica profesional, recorre las siguientes fases:

- c) Se parte de la experiencia de la persona y de su actuación (*action*) en prácticas concretas, una actuación que se caracteriza por estar sumida en procesos más intuitivos o inconscientes.
- d) En la segunda fase se inicia un lento proceso de concienciación, el profesor empieza a tomar conciencia de su práctica porque se fija en la actuación llevada a cabo: *attention* (reflexión sobre la acción).
- e) En la tercera fase, se sube a un nivel superior de concienciación, *awareness* (toma de conciencia): la persona empieza a retener y verbalizar aquellos aspectos de su actuación que son más susceptibles de experimentar un cambio.
- f) En la cuarta fase, ya de forma consciente, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de acción que mejoren los anteriores: *creating alternative methods of action* (plan de acción).

Finalmente, estos nuevos métodos se aplicarán, conscientemente, en actuaciones posteriores (puesta en práctica) y se observarán y evaluarán sus resultados. A partir

de esta última fase se iniciará un nuevo ciclo.

Rastrero (2007) relaciona la necesidad y el uso del portafolio reflexivo del profesor con la distancia que, como vimos, existe muchas veces entre la teoría y la práctica educativa. El autor sostiene que:

«Esta situación ha creado que el profesorado haya recibido en su formación teorías de relativo interés práctico que no lo capacitan para ejercer una labor de calidad. Por consiguiente, el docente puede sentir la necesidad de ampliar su formación buscando caminos alternativos, caminos que converjan en su competencia docente y que siempre están señalizados con varios «postes», como por ejemplo el de la «reflexión».

Por su parte, Pujolà y González (2007) sostienen que el portafolio reflexivo del profesor es un instrumento que posibilita analizar los procesos para el desarrollo profesional del docente a nivel inicial (profesores en formación) como en nuestra formación permanente (profesores en ejercicio). Bajo esta óptica, los autores presentaron en el Encuentro Práctico de Profesores de ELE celebrado en Barcelona en 2006, un modelo de portafolio reflexivo del profesor (PRP).

El PRP es una herramienta que permite analizar los logros obtenidos hasta el momento de la realización del portafolio y al mismo tiempo reflexionar sobre los procesos de la actuación que nos marcamos en nuestro desarrollo personal.

### 2.7.3 El portafolio reflexivo del profesor (PRP)

En palabras de Pujolà y González (2007), «el PRP surge de la necesidad de buscar una herramienta de desarrollo profesional que sea coherente con los cambios metodológicos que se están viviendo en el ámbito de la educación en estos momentos». Estos autores sostienen que *el PRP* y su implementación con profesores en ejercicio, persigue el objetivo de dotar al profesor de medios que le faciliten el análisis de su propia actuación docente con el fin de que de ella pueda obtener la información suficiente para poder iniciar un proceso de práctica reflexiva que lo conduzca a la autoevaluación de los procesos seguidos. De ese proceso de reflexión se ha de derivar su evolución profesional.

Los objetivos del PRP son:

- Analizar los logros obtenidos hasta el momento del inicio de la realización del PRP.
- Reflexionar sobre los procesos de actuación que se marca el profesor en su desarrollo profesional.
- Explicitar objetivos realistas y factibles que pueda llevar a cabo en su contexto docente.
- Seleccionar muestras de su labor docente con el objetivo de extraer información sobre dicha labor.

- Analizar e interpretar la información extraída.
- Proponerse un plan de trabajo a partir de sus objetivos y de la información extraída del análisis de las muestras.
- Evaluar las acciones derivadas de su plan de acción.

Este modelo de PRP presenta una estructura dividida en cuatro secciones. En el cuadro que presentamos a continuación podemos ver la descripción general de cada una de ellas.

<b>Punto de Partida</b>	<b>¿Quién soy?</b> Formación Experiencias Creencias: rol del profesor, rol del alumno, procesos de aprendizaje/adquisición, práctica docente.	<b>¿Dónde estoy?</b> Logros Necesidades Inquietudes: preocupaciones, curiosidades
<b>Objetivos</b>	<b>¿Adónde voy?</b> Expectativas Objetivos Plan de acción	
<b>Repertorio de Muestras</b>	Muestras de logros	Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí?
	Muestras de procesos de los objetivos marcados	Reflexión: ¡Ya estoy en camino!
<b>Visión global</b>	<b>Mi evolución</b> Evaluación general de mi desarrollo profesional	

**Tabla 6** Estructura del PRP. Pujolà y González (2007)

Vamos a pasar a comentar cada una de estas secciones.

- **Punto de partida.** El autor se define a partir de la información relativa a su formación y a su experiencia profesional. En esta parte expone sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre el rol del profesor y sobre el del alumno. Asimismo, el docente puede exponer cuáles han sido hasta ese momento sus logros y cuáles considera que son sus necesidades e inquietudes. Esta sección es como una fotografía del momento profesional en el que se encuentra el profesor.
- **Objetivos.** En esta sección el profesor expone sus objetivos teniendo en cuenta el contexto social e individual. Es el inicio del plan de acción. González y Pujolà (2007) señalan que los objetivos deben ser realistas y viables para que se frustre el plan iniciado.
- **Repertorio de muestras.** En este apartado el profesor recogerá todas aquellas muestras que considere necesarias para llevar a cabo su plan de acción y mejora. González y Pujolà (2007) consideran que cada muestra debe ir acompañada de una reflexión ya que el mismo hecho de seleccionar la prueba supone un ejercicio reflexivo. Además, los autores resaltan la importancia de seguir unas pautas para que la reflexión sea sistematizada y evitar así la vaguedad y la inconexión.
- **Visión global.** En esta parte el profesor evalúa su propia evolución desde el

momento que comenzó su portafolio hasta el que considere que ha conseguido el objetivo que se había propuesto.

La versión electrónica de este PRP permite al profesor decidir qué parte quiere hacer pública y cuál no. Pujolà y González (2007) afirman que el formato bitácora del PRP permite asimismo la comunicación constante entre el autor y los posibles lectores ya que en su página principal (*Front Page*) el profesor puede ir publicando mensajes que a modo de diario reflejan tanto los procesos iniciados como sus inquietudes diarias. Estas entradas del blog pueden ser comentadas por los lectores lo que motiva al profesor a seguir y no abandonar el proceso.

En definitiva, podemos concluir que el PRP es una herramienta de reflexión muy útil para la formación y el desarrollo de los profesores. A través de un ciclo reflexivo en el que el profesor observa su práctica, la analiza y la modifica, está poniendo las bases para su permanente mejora profesional. La versión electrónica permite al profesor, además de incluir todo tipo de datos, poner en discusión su proceso de mejora y beneficiarse de este modo de las reflexiones y opiniones de otros compañeros.

En nuestro estudio hemos optado por este modelo de portafolio docente ya que consideramos que su estructura posibilita, por un lado, reflejar las creencias de los profesores en torno a diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro, permite plasmar de forma clara y ordenada los objetivos de mejora del profesor y recoger las muestras necesarias para el posterior análisis y reflexión.







### **3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

*«L'objectiu del coneixement didàctic no és simplement descriptiu, sinó que intenta interpretar i comprendre la realitat d'ensenyament i aprenentatge de la llengua. Aquesta comprensió no és un fi en ella mateixa, sinó que s'orienta a la transformació de la pràctica. La didàctica de la llengua és una disciplina d'intervenció: els seus resultats han de conduir a millorar l'aprenentatge de la llengua i els seus usos». (Camps, 2000, p.12)*

Siguiendo las palabras de Camps (2000), en esta investigación nos hemos propuesto estudiar profundamente la realidad del aula de una escuela de ELE con el propósito de comprenderla y mejorarla. Estamos convencidos de que el estudio riguroso de la realidad de la clase nos dará las pautas para transformar la práctica docente y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Teniendo en cuenta este propósito final, nos hemos marcado dos objetivos.

El primer objetivo de esta investigación es mejorar la práctica docente en los cursos con alumnos chinos de la escuela Mediterráneo y materializar los resultados en un trabajo escrito que sirva de ayuda a aquellos profesores que se enfrentan por primera vez a un aula con alumnos sinohablantes. Por lo tanto, además de intentar mejorar la práctica docente en la escuela Mediterráneo, esperamos que esta investigación también sirva de apoyo y oriente a profesores de otros centros que afrontan por primera vez el reto de enseñar a estudiantes chinos. Confiamos en que nuestro trabajo les sirva de guía en su propio proceso de reflexión y de mejora profesional.

Para alcanzar este objetivo partimos de la hipótesis de que, identificando y analizando cuáles son las dificultades y los problemas a los que se enfrentan los docentes de la escuela Mediterráneo en sus aulas con alumnos chinos, estaremos en condiciones de establecer pautas y propuestas que favorezcan la resolución de estos problemas y mejorar, por lo tanto, la práctica docente. Partiendo de esta

hipótesis, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. *¿A qué dificultades relacionadas con la enseñanza de ELE a estudiantes chinos se han enfrentado los profesores de la escuela?*
2. *¿Qué propuestas y acciones llevan a cabo los profesores y la dirección de la escuela para superar dichas dificultades, y cómo las valoran?*

Nuestro trabajo se centra en el estudio de estas dificultades, de las propuestas de los profesores y de los cambios introducidos por la dirección de la escuela para mejorar la calidad de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos. Para ello, hemos realizado un seguimiento pormenorizado de estos aspectos durante cuatro cursos académicos.

Por otro lado, tal y como apuntamos en la introducción, en esta investigación partimos de la convicción de que la reflexión es una actividad fundamental para comprender lo que ocurre en el aula y para conocerse a sí mismo como profesional.

Debido a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mera observación no es suficiente para comprender en profundidad todo lo que sucede en nuestras clases. Creemos que, si queremos entender la complejidad del aula y llevar a cabo un análisis que nos permita mejorar nuestra práctica docente, el enfoque reflexivo es la opción más recomendable.

Con frecuencia, los profesores tendemos a enfrentarnos a nuestras dificultades de manera solitaria o, como mucho, compartiéndolas con los colegas de nuestro centro. En nuestra opinión, el mero hecho de pensar en nuestras dificultades o hablar sobre ellas no es suficiente para resolver problemas complejos. Hace falta ir un paso más allá, y el enfoque reflexivo lo consigue introduciendo las herramientas necesarias para analizar nuestro contexto de manera sistemática y científica. Dentro del ciclo reflexivo descrito en el capítulo anterior, el profesor analiza cuáles son las dificultades de su contexto docente y acude a las teorías existentes en busca de respuestas.

Como ya hemos apuntado anteriormente, para llevar a cabo un estudio basado en el enfoque reflexivo es menester disponer de un espacio y las herramientas adecuadas. En nuestro caso, hemos optado por el portafolio reflexivo del profesor, del cual hemos hablado en el capítulo precedente.

Nuestro segundo objetivo en esta investigación es valorar el uso del portafolio por parte de los profesores de la escuela donde se lleva a cabo este estudio. Dado que era la primera vez que en el centro se utilizaba el portafolio de manera generalizada, consideramos oportuno aprovechar la coyuntura para estudiar su uso.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, añadimos a las arriba mencionadas las siguientes preguntas de investigación:

3. *¿Estaban interesados los profesores de la escuela en la mejora profesional, la reflexión docente y la autoevaluación antes de empezar su portafolio?*

4. *¿Qué opinión sobre el portafolio del profesor tienen los profesores de la escuela antes de empezar a realizarlo?*
5. *¿Cómo fue la implantación del portafolio en los primeros momentos?*
6. *¿Qué uso hicieron los profesores del portafolio?*
7. *¿Qué opinión tienen los profesores del portafolio después de su experiencia?*
8. *¿Qué problemas tuvieron los profesores a la hora de llevar a cabo su portafolio?*



## **4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1 Justificación del enfoque etnográfico**

Hemos considerado que el enfoque etnográfico es la metodología más adecuada para esta investigación por varias razones.

En primer lugar, porque los estudios etnográficos aplicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje no tienen como objetivo probar la eficacia de un método ni extraer conclusiones universales. Las investigaciones de este tipo se interesan por conocer en profundidad un contexto específico y tienen como fin último el estudio y la interpretación de algunos de los elementos que lo conforman. La etnografía se propone penetrar en un contexto, analizarlo, estudiarlo cuidadosamente e interpretar los datos recogidos. El fin es llegar a conocer con la mayor profundidad posible algún fenómeno del aula y sacar a la luz las conclusiones para colaborar en la construcción del saber educativo.

En nuestro caso, nos hemos propuesto realizar un estudio profundo de las dificultades a las que se enfrentan los profesores de la escuela Mediterráneo en sus clases de ELE a estudiantes chinos. Asimismo, hemos querido indagar cuáles han sido las motivaciones y limitaciones del uso del portafolio reflexivo del profesor por parte de dichos profesores. Así pues, se trata de un estudio de un contexto y una situación muy concreta, pero cuyos resultados esperamos que sirvan para orientar a profesores que se enfrenten a retos similares.

El segundo motivo por el que hemos optado por este enfoque es porque la etnografía es una investigación émica, es decir, se sitúa en el mismo punto de vista de los participantes e intenta usar las mismas categorías que ellos utilizan para conceptualizar los fenómenos y guiar su comportamiento. (Cambra, 2003, p.17). Así sucede en esta investigación, pues la investigadora participa de forma activa en el hecho social que investiga desde el marco conceptual de esa misma cultura.

En definitiva, la etnografía se propone estudiar los sucesos de clase para conocer lo que puede permanecer opaco (Cambra, 2000). A través de la observación y de

otros instrumentos de investigación, el investigador recoge los puntos de vista de la realidad de los participantes y el significado que ellos dan a los sucesos de clase. En nuestro caso hemos recogido los puntos de vista de los profesores participantes para conocer sus dificultades y cómo las afrontan.

A continuación vamos a citar algunos autores relacionados con la metodología etnográfica en los que nos hemos basado a la hora de llevar a cabo esta investigación.

Fueron los antropólogos quienes crearon la palabra etnografía sumando los términos griegos *etnoi* (los otros, los que no son griegos) y *graphie* (escritura). Así, el término etnografía vendría a significar *escribir a los otros* o *escribir una cultura*.

Malinowski (1922), en su trabajo sobre los habitantes de las islas Trobriand, hizo enormes aportaciones al campo de la antropología social. Palou (2008, p.108) señala que la importancia de estas aportaciones se debe al hecho de que, en el informe realizado por este antropólogo sobre la cultura de estos habitantes, no solo transmitió la información explícita de la cultura que observó, sino que transmitió la información implícita que este infería de los datos obtenidos.

Pero las aportaciones de Malinowski (1922) no se limitaron al terreno de la antropología social. El investigador revolucionó el campo de la lingüística sentando las bases del análisis del discurso al definir la lengua como un instrumento de acción que siempre tiene un significado en un contexto de situación.

«Si la primera y más fundamental función del habla es pragmática—dirigir, controlar y hacer correlato de las actividades humanas—, entonces es evidente que ningún estudio del habla que no se sitúe en el interior del contexto de situación es legítimo». Malinowski (1936), citado por Calsamiglia y Tusón (2007).

En nuestra investigación hemos seguido la línea que inició Malinowski ya que una de nuestras tareas fundamentales ha sido indagar la información implícita que hay en los discursos de los profesores a través de análisis de sus discursos escritos y orales.

En sus reflexiones escritas en la introducción de la obra *Argonauts of the Western Pacific* (1922), Malinowski describe los propósitos de su método de investigación. El autor sostiene que el investigador no debe acercarse al objeto de estudio a partir de ideas preconcebidas, sino que debe plantearse problemas en el proceso y saber adaptar las ideas a la realidad que observa, y no al revés. Sin embargo, esto no significa que parte con las manos vacías. Las conjeturas, intuiciones y conocimientos sólidos guían la actuación del investigador.

Consideramos que nuestra posición como investigadora y participante al mismo tiempo de este estudio nos ha permitido utilizar nuestros conocimientos sobre el contexto y sobre los participantes a la hora de guiar la investigación. Ha sido justamente esta posición la que nos ha permitido ir adaptándonos a las situaciones

que han ido surgiendo a lo largo de estos cuatro cursos académicos y que nos ha hecho modificar o, mejor dicho, adaptar nuestro estudio a la nueva situación.

Las aportaciones de Hymes (1999), fundador de la etnografía de la comunicación, nos han guiado también a la hora de orientar esta investigación etnográfica. Este autor señala que este tipo de investigaciones parten de un conocimiento general y substancial de la cultura que se quiere estudiar con el objetivo de plantear preguntas cada vez más precisas.

Watson-Gege (1988) añade que, si la observación no es guiada por una teoría implícita, será guiada por una ontológica implícita, es decir, por los valores del investigador, por sus actitudes y por las certezas que tiene sobre el fenómeno que quiere observar. Sin duda, nuestro conocimiento del contexto y de los participantes de este estudio a raíz de la experiencia de la investigadora como profesora en la escuela nos ha ayudado a plantear las hipótesis y las preguntas de investigación, y a interpretar los datos recogidos. Asimismo, la lectura de la bibliografía relacionada con la enseñanza de lenguas a estudiantes chinos y a su cultura de aprendizaje ha sido esencial a la hora de plantearnos cuestiones relacionadas con la práctica docente.

Wolcott (1999) sostiene que el propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural. Palou (2008, p.109) añade que la investigación etnográfica consiste en penetrar en la vida de las cosas con la intención de proponer una nueva lectura o, como sostiene Geertz (2000), explorar los estratos de significados diferentes que se entrelazan y se superponen y que a veces son implícitos y es necesario inferirlos.

Nuestro propósito en este trabajo ha sido ese, describir e interpretar el comportamiento de los profesores y alumnos de la escuela donde trabaja la investigadora con el objetivo de profundizar en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos. Estamos convencidos de que este conocimiento nos ayudará a mejorar nuestra práctica docente.

Ahora bien, a fin de que esta nueva lectura pueda ser compartida es necesario generar un discurso, es necesario escribir un texto. El trabajo del etnógrafo es hacer una descripción densa. Una descripción densa es aquella que entra en detalles penetrando en la complejidad de las situaciones hasta el punto que ella misma se convierte en una explicación. Es una descripción microscópica porque penetra con todo el detalle posible en aspectos puntuales de un contexto social. Es una descripción interpretativa porque persigue estructuras de significado a partir de aquello que dicen y que hacen las personas.

Velasco y Díaz (1997) sostienen que el discurso de un etnógrafo implica, además de describir y explicar, traducir e interpretar. El etnógrafo traduce cuando transcribe lo que observa en función de los conocimientos que dispone sobre el tema estudiado y según sus parámetros culturales. Asimismo, añaden que las conclusiones de cualquier estudio etnográfico no son la realidad, sino una manera de



generar discursos sobre la realidad; son una interpretación de la realidad. Por su parte, Palou (2008) considera que los textos etnográficos nunca deben darse como cerrados y completos, sino que permanecen a la espera de obtener nuevas respuestas de futuros lectores.

A la hora de escribir esta tesis, hemos tenido en cuenta las recomendaciones de los autores mencionados anteriormente. Hemos intentado escribir un texto donde se manifiesta de forma clara los discursos de los participantes y nuestra interpretación de los mismos. De esta forma esperamos haber transmitido una visión clara y detallada de la realidad de la enseñanza a estudiantes chinos en nuestra escuela, con el deseo de que pueda resultar útil para otros profesores y/o investigadores interesados en el tema.

## 4.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

*«Si acceptem que a qualsevol situació educativa els esdeveniments que s'hi produïxen estan íntimament relacionats amb el context, en una relació d'influència recíproca, i que aquest context superposa diferents nivells del més proper al més llunyà, com, per exemple, la classe, l'escola, la institució educativa, les exigències socials, etc., (...)» Cambra (2000, p.167)*

Como dijimos en el apartado anterior, en una investigación etnográfica, conocer el contexto es primordial para poder comprender e interpretar las acciones y las interacciones que estudiamos. Por este motivo, hemos considerado oportuno dedicar un apartado del trabajo a describir los elementos que conforman el contexto de esta investigación.

A la hora de decidir cómo afrontar esta descripción hemos tenido en cuenta las acepciones y los diversos tratamientos que se han hecho del término contexto desde diferentes disciplinas: la antropología (Malinowski, 1936); la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1964,1972); la lingüística (Jakobson, 1960); la pragmática y el análisis del discurso (Levinson, 1983; Brown y Yule, 1983; Kerbrat-Orrecchione, 1990).

En primer lugar, hemos querido partir de la idea de naturaleza holística que algunos investigadores reconocen en los estudios etnográficos (Ogbu, 1999; Woods, 1995; Van Lier, 1988; Watson-Gegeo, 1988). Palou (2008, p.115) recoge una imagen de Watson-Gegeo (1988) que, a nuestro modo de ver, ilustra a la perfección el concepto holístico del que hablamos. El autor utiliza la imagen de los círculos concéntricos que se forman en la superficie del agua. Cada círculo necesita de los otros, de la misma manera que para comprender las interacciones en el aula de LE debemos tener en cuenta el conjunto de la clase, y para entender la clase hay que valorar el currículum del centro, y para valorar este habrá que partir de aspectos

que las políticas lingüísticas han establecido.

La siguiente cita de Ogbu (1999) refleja a la perfección nuestro modo de entender el papel que desempeña el contexto en esta investigación:

«La etnografía escolar necesita disponer de una buena teoría de la estructura social de la escuela y de la comunidad en general en la que la escuela está situada. La etnografía escolar debe ser holística. Debe mostrar cómo la educación está conexcionada con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela sirve».

Por su parte, Cambra (2003) señala el debate que existe a nivel metodológico sobre cómo utilizar el contexto dentro del análisis y qué nivel del contexto se debe tener en cuenta. Hemos seguido las pautas de Watson-Gegeo (1988) cuando afirma que una descripción densa debe tener en cuenta los rasgos más relevantes del micro y del macrocontexto.

En primer lugar nos vamos a referir al macrocontexto. La mayoría de nuestros estudiantes chinos son inmigrantes o hijos de algunos de ellos que llegaron a España por motivos de trabajo, así que en esta parte vamos a describir el panorama de la inmigración china en Cataluña y Barcelona.

En segundo lugar nos centraremos en el microcontexto, es decir, en la escuela en la que trabajan los profesores y participantes y donde se han obtenido la totalidad de los datos.

Por último, haremos una presentación general de los cursos específicos de estudiantes chinos que existen en la escuela ya que constituyen el contexto más cercano, la onda de agua más pequeña, de los datos recogidos en esta investigación.

Para concluir, nos parece importante decir que en este estudio la investigadora se sitúa en un lugar privilegiado a la hora de describir el microcontexto ya que es al mismo tiempo participante de esta investigación. Consideramos que el hecho de ser profesora del centro donde se desarrolla la investigación y compañera de los profesores participantes, nos proporciona una serie de conocimientos que resultarán muy valiosos a la hora de describir e interpretar el microcontexto.

## 4.2.1 La inmigración china en Cataluña

El número de inmigrantes procedentes de China en España ha crecido notablemente en los últimos treinta años. En 1980 había en toda España 677 chinos censados y en septiembre de 2012 eran 176.335.<sup>1</sup> Desde el año 2000, Cataluña

---

<sup>1</sup> Datos proporcionados por el Observatorio Permanente de Inmigración (30-09-2012). Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

es el principal destino de la comunidad china en España. En julio de 2011, la población china empadronada en Cataluña era de 50.336, lo que representa el 4,1% del total de la población extranjera asentada en este territorio<sup>2</sup>.

## BREVE HISTORIA DE LA MIGRACIÓN CHINA EN ESPAÑA

En España encontramos ejemplos de presencia de población china desde finales del siglo XIX, pero es a partir de los años ochenta y noventa del siglo XX cuando experimenta un notable aumento. Beltrán (2009) sitúa las primeras referencias de población china en Barcelona alrededor de 1870 en el antiguo barrio de Pekín. El barrio era un asentamiento de barracas situado en el Poblenou, en el límite norte del municipio de Sant Martí. Este autor señala que era un barrio habitado por familias chinas que habían emigrado de Filipinas. No obstante, Beltrán (2009) afirma que la primera llegada significativa de inmigrantes chinos tiene lugar en la década de los veinte del siglo pasado y durante la II República (1931-1936). Los protagonistas eran buhoneros que viajaban por toda la geografía europea y española con maletas cargadas de pequeñas mercancías. La actividad de estos vendedores ambulantes terminó al estallar la Guerra Civil (1936-1939). El autor señala que durante la guerra llegaron a España estudiantes chinos procedentes de otros países de Europa (fundamentalmente de Francia) para mostrar solidaridad con la República uniéndose algunos de ellos a las Brigadas Internacionales.

La fundación en 1949 de la República Popular de China trajo consigo la expulsión de la mayoría de los extranjeros en este país, entre ellos los misioneros españoles que vivían allí. Estos misioneros decidieron trasladarse a Hong Kong y Taiwán, donde se dedicaron a ayudar a estudiantes chinos a viajar a España para completar sus estudios.

Entre 1953 y 1973 el régimen Franco mantuvo relaciones diplomáticas con Taiwán, reconociéndola durante estos años como representante de China en el mundo. Estas relaciones dieron lugar a una serie de becas para estudiantes chinos que decidían venir a España, en especial Madrid y Cataluña, para ampliar su formación.

Durante la década de 1970 llegaron taiwaneses y chinos de Hong Kong (provenientes en algunos casos de otros países europeos) que abrieron restaurantes de comida china. Poco a poco estos restaurantes se popularizaron hasta consolidarse en los años ochenta, sobre todo a partir de la entrada de España en la Comunidad Económica Europea (1986). Beltrán (2010) señala que este hito supuso una mejora del nivel económico en España y los restaurantes chinos se convirtieron en una opción económica y exótica para comer fuera de casa. La mayor parte de estos

---

<sup>2</sup> Datos proporcionados por el *Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya*.

restaurantes eran empresas familiares y, en algunos casos, eran expansiones de negocios europeos abiertos por inmigrantes chinos asentados anteriormente en los Países Bajos, Bélgica, Francia y Reino Unido.

Durante los años ochenta los inmigrantes chinos optaron por establecerse en zonas del litoral mediterráneo (Alicante, Valencia, Málaga), en algunas islas (Menorca, Gran Canaria) y en Madrid. No será hasta la llegada de los Juegos Olímpicos de 1992 cuando Cataluña vuelva a ser un destino preferente de la emigración china. El acontecimiento ofrecía nuevas oportunidades empresariales; es la época del boom de los restaurantes chinos en Barcelona. Durante estos años comienza a venir un nuevo flujo de inmigrantes chinos procedentes de Qintiang y Wenzhou (provincia de Zhejiang).

Si nos fijamos en el siguiente cuadro sobre la evolución de la presencia de la comunidad china en Cataluña, observamos que ha habido un aumento extraordinario desde el año 2000<sup>3</sup>. Beltrán (2009) señala que algunas de las causas que explican los picos de aumento serían los procesos de regularización extraordinarios, las entradas de nuevos ciudadanos por reagrupación familiar y el nacimiento de niños chinos en nuestro país.

Año	Número de ciudadanos chinos en Cataluña
1990	387
2000	8.547
2005	26.183
2008	42.291
2011	50.336

**Tabla 7** Evolución del número de ciudadanos chinos en Cataluña (1990-2011)

## CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN CHINA QUE RESIDE ACTUALMENTE EN CATALUÑA

### Sexo

La comunidad china asentada en Cataluña está bastante equilibrada en cuestión de sexo, con un índice ligeramente superior de presencia masculina (52%).

<sup>3</sup> Datos extraídos de Beltrán (2010) y del *Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya*.

## Edad

La población china en Cataluña es una población joven. En la tabla que sigue podemos observar las franjas de edad con mayor peso.

EDAD	Ciudadanos chinos	Porcentaje
0-14	11.004	21,9%
15-29	13.503	26,8%
30-44	17.966	35,7%
45-59	6.944	13,8%
60-74	753	1,5
+ 75	166	0,3%

**Tabla 8** Distribución por edad de los ciudadanos chinos en Cataluña. *Departament de Benestar Social y Família*. Julio, 2011

La amplia presencia de jóvenes de entre 15-29 años podría deberse a dos factores. En primer lugar, a la naturaleza del sistema educativo chino. Como explicamos en el marco teórico, el sistema educativo chino marca la edad de 15 años como el fin de la etapa de enseñanza obligatoria. A esta edad los estudiantes están obligados a realizar una dura prueba de cuyo resultado dependerá el acceso a un instituto o a otro. Por este motivo, muchos de los jóvenes chinos esperan a cumplir esta edad para venir a Cataluña y reagruparse con sus familiares. La segunda causa es precisamente esta, la llegada de muchos jóvenes chinos que vienen por reagrupación familiar.

La comunidad china es una de las que más ha recurrido a la reunificación familiar como modo de entrada en nuestro país. La reagrupación se realiza siempre que hay posibilidades y se reúnen las condiciones necesarias para llevarla a cabo. En valores absolutos solo ha sido superada por Marruecos durante el periodo 2000-2005. Sáiz. (2006) piensa que en la comunidad china, el proyecto migratorio es un proyecto familiar. Es bastante frecuente que los miembros de una misma familia se encuentren repartidos por diferentes ciudades españolas o que muchos jóvenes vivan con tíos o primos mientras sus padres trabajan en otra localidad.

El alto porcentaje también de niños de entre 0-14 años refleja sin duda el aumento de nacimientos de niños chinos. Según los datos proporcionados por el *Departament de Benestar i Família*, en el año 2011 había cerca de 5.000 niños chinos nacidos en Cataluña.

A partir de los sesenta años, vemos un notable descenso del número de ciudadanos chinos. Esto se debe a que los inmigrantes chinos prefieren volver a su país cuando se jubilan y /o cuando enferman.

## DISTRIBUCIÓN

Según los datos de junio de 2011 proporcionados por el *Departament de Benestar Social i Família* de la *Generalitat*, Barcelona y su zona metropolitana son el principal destino de la comunidad china en Cataluña.

La tabla que presentamos a continuación muestra las zonas con mayor

concentración de ciudadanos chinos en las comarcas catalanas de Mataró y Barcelonès.

	Barcelona	Santa Coloma de Gramanet	Badalona	Hospitalet de Llobregat	Mataró
Total de residentes chinos	16.283	5.565	3.761	1.884	1.879
%	32,3%	11,1%	7,5%	3,7%	3,7%

**Tabla 9** Distribución de la población china en el Barcelonès y Mataró. Departament de Benestar Social y Família. Julio 2011

Nos parece interesante resaltar que el municipio de Santa Coloma es el único en el territorio español donde la comunidad china es el colectivo extranjero más numeroso. De hecho, Fondo, una de las zonas de esta localidad, es el lugar con mayor concentración residencial china de toda España.

Beltrán y Sáiz (2006) explican detalladamente cómo Santa Coloma y Badalona han llegado a convertirse en zonas densamente pobladas por ciudadanos chinos. Los autores señalan que en 1990, estas dos áreas constituían lugares óptimos para invertir y abrir empresas propias. De este modo, surgen numerosos restaurantes chinos. En los años posteriores empezaron a llegar inmigrantes chinos procedentes de la ciudad de Barcelona y de otras regiones de España, de Europa y de China. Muchos de estos inmigrantes no contaban con el dinero suficiente que requería la apertura de un restaurante y decidieron invertir en negocios más modestos, los talleres de confección. Poco a poco proliferaron talleres familiares dedicados a diferentes actividades del proceso textil como planchar, coser botones, etc.

Por otra parte, algunas zonas fuera del Maresme como Mataró y Olot (Girona) están cobrando importancia desde el año 2003 debido a nuevas dinámicas de inserción laboral en el tejido empresarial. En el caso de Mataró es la industria textil y en el de Olot la industria cárnica. Estas zonas son el destino principal de personas procedentes de las provincias de Zhejiang, Fujian, Shandong, Jilin, Liaoning y Heilongjiang, inmigrantes que se insertan en el mercado general, no chino, dando lugar a lo que Beltrán (2010) denomina trasnacionalismo desde abajo.

Dentro de la ciudad de Barcelona, el barrio del Eixample, en concreto Fort Pienc, es la zona con mayor concentración de población china residencial. La siguiente tabla refleja la distribución de la población china empadronada en la ciudad de Barcelona:

		% Total chinos	%Total población
Total	12.938	100	
Fort Pienc	868	6,7	2,7
Nova Esquerra Eixample	727	5,6	1,2
Sagrada Família	630	4,8	1,2
Dreta Eixample	614	4,7	1,4
Antiga Esq. Eixample	573	4,4	1,4
Camp Arpa	459	3,5	1,2
Sants	445	3,4	1,1
Poble Sec	435	3,3	1,1

**Tabla 10** Distribución de la población china empadronada en Barcelona. Beltrán (2009)

Otro aspecto interesante de la distribución de la población china en Cataluña es que cuanto mayor es el número de ciudadanos chinos, mayor es la dispersión por barrios y localidades. Beltrán (2006) apunta que en 1991 la población china estaba presente en 34 municipios, en 1996 en 106 y en 2006 en 270 localidades. Esto hace que algunos se cuestionen la idea de una posible *Chinatown* en Cataluña.

## ZONAS DE ORIGEN

El 70% de los inmigrantes chinos en Cataluña proceden de la comarca de Qingtian y de la municipalidad de Wenzhou, ambas situadas al sur de la provincia de Zhejiang. Precisamente, este era el origen de los buhoneros que viajaban por Europa a finales del siglo XIX. Esta provincia es una de las más ricas de China por su posición costera y por la población emigrante que envía remesas económicas.

Debido a las dimensiones (aproximadamente 2.500 km<sup>2</sup>) y al tamaño de su población (medio millón de habitantes) Qingtian puede considerarse como un pueblo dentro de la gran China. El 90 % del territorio es zona montañosa y sólo un 10 % es agua, así que la zona cultivable es muy reducida. Qingtian tampoco se caracteriza por una dinámica actividad industrial así que una parte pequeña de la población se dedica al campo, a la artesanía de piedra y la otra al sector servicios.

Beltrán (2009) señala que es una comarca pobre situada en una de las provincias más ricas del país ya que se encuentra cerca de Wenzhou, una ciudad de aproximadamente ocho millones de habitantes y rica gracias a la actividad de su zona portuaria. Es de esta ciudad desde donde se exportan la gran mayoría de productos que llegan a Barcelona y a muchas ciudades europeas. El autor señala también que Qingtian está aumentando su nivel económico debido a las remesas e inversiones de los emigrantes.

A finales de la primera década del siglo XXI la mayoría de la población qingtianesa estaba formada por ancianos y jubilados debido a la constante emigración de los jóvenes. Una de las preguntas claves que habría que formularse es ¿a qué se debe este alto índice de emigración? La respuesta no está clara, pero es cierto que todos los que conocen la zona están de acuerdo en afirmar que en Qingtian existe una larga tradición emigrante desde el siglo XIX; de hecho, es bien conocido el dicho popular de la zona «donde hay un camino en el mundo, hay un qingtianés

caminando».

El alto número de inmigrantes procedentes de la misma zona conlleva la creación en el extranjero de una comunidad con importantes vínculos familiares, de amistad y de vecindad. No hay que olvidar que, además, hablan el mismo dialecto.

Sin embargo, no todos los chinos que residen y estudian en Barcelona provienen de Qingtian o Wenzhou ni vienen para trabajar o abrir su negocio. Un porcentaje pequeño de ciudadanos chinos residentes en Barcelona viene a estudiar.

Desde finales del siglo XIX ha sido práctica habitual entre la élite asiática ir a estudiar al extranjero para adquirir conocimientos científicos y técnicos. China no ha dejado de exportar estudiantes desde finales de los años setenta, experimentando un notable aumento desde comienzos del siglo XXI (Beltrán y Sáiz, 2003). Esto se debe principalmente al aumento del nivel de vida en el país y a la generalización de familias urbanas de hijo único, lo que ha permitido una mayor inversión en la educación de los hijos.

En China, los estudiantes que terminan sus estudios en el extranjero son considerados como importantes vehículos de inversión extranjera y de comercio internacional y con el tiempo, conforme aumente la cooperación con el exterior, se convertirán en una importante fuerza política o en grupos de presión (Cheng, 2002). En la cultura china se piensa que quienes van a estudiar al extranjero quedan *du jin*, es decir, bañados en oro. Estos ciudadanos chinos se diferencian de los emigrantes provenientes de Zhejiang por su origen urbano y su nivel educativo ya que pertenecen a la élite de sus comunidades de origen. La mayoría de ellos disponen de suficiente capital para no tener que trabajar durante sus estudios. Vienen a nuestro país a realizar un programa de posgrado o máster, especialmente los dedicados a economía, turismo y comercio internacional en alguna universidad o centro prestigioso (ESADE, IESE). Tal y como apunta Bayés (2011) la mayoría de estos estudiantes llegan a Barcelona con conocimientos de la lengua ya que han estudiado en sus universidades de origen o en otros centros. El autor señala que en los últimos años el número de estudiantes de español en China ha aumentado considerablemente, pasando de 700 en el año 2000 a 4.000 en el 2006.

Otro grupo de estudiantes chinos viene a lo que, Beltrán y Sáiz (2006) han llamado, turismo cultural. Estos estudiantes se matriculan en alguna academia o centro de idiomas para aprender español y, al mismo tiempo, hacer turismo. Algunos de estos alumnos han acabado casándose con españoles y han hecho de Cataluña su hogar, pero la mayoría vuelve a su país debido a las dificultades para cambiar su estatus de estudiante a trabajador y a las pocas oportunidades de trabajo (Beltrán y Sáiz, 2003). Estos autores realizaron un estudio en 2006 con estudiantes asiáticos en Cataluña y muchos de ellos afirmaron no mantener relaciones con sus compatriotas chinos ya que no compartían la misma visión acerca de la vida.

Por último, Beltrán (2009) señala que los flujos más recientes de emigrantes chinos proceden del norte de la provincia de Fujian (zona rural), del noroeste del



país (Liaoning y Jilin) y de Shandong. La mayoría de estos inmigrantes son de origen urbano y tienen un nivel educativo medio-alto. A diferencia de los qintianeses, su prioridad no es abrir un negocio propio, y por eso, son a menudo empleados por empresarios chinos o autóctonos.

Las grandes diferencias entre la población rural y la urbana que existen en China se reflejan también en la comunidad inmigrante de Cataluña. Creemos que conocer este aspecto resulta fundamental para llegar a comprender el perfil del alumno chino que estudia en la escuela. Si sabemos su origen, podremos hacernos una idea de su nivel socioeducativo y de las motivaciones que los han traído a Barcelona.

## PRINCIPALES ACTIVIDADES ECONÓMICAS

El ideal de la cultura migratoria de Qintiang es llegar a ser propietarios de un negocio y que su familia dependa de sus recursos y no del trabajo asalariado (Beltrán, 2009). Es por esto por lo que entre la población china abundan los negocios familiares de todo tipo. Este autor señala que la actividad empresarial china se basa en nichos económicos étnicos, es decir, en una tendencia a la especialización en empresas y negocios de índole semejante. El primer sector es, sin lugar a dudas, la restauración.

En un primer momento fue el boom de los restaurantes chinos y, a medida que la competencia fue creciendo, empezaron a surgir restaurantes japoneses gestionados por ciudadanos chinos. En los últimos años hemos visto incluso a ciudadanos chinos regentando bares españoles. En palabras de Lam Chuen Ping (Albarrán, 2009), representante de empresarios chinos en Cataluña, en los bares de barrio trabajan normalmente gente mayor y, como sus hijos no quieren hacerse cargo del negocio familiar, se acaba traspasando. Es un negocio en el que no hay que invertir grandes cantidades de dinero, aunque sí mucho tiempo.

¿Cuál es el proceso desde que el inmigrante chino llega a nuestro país hasta que abre su propio negocio? Beltrán (2009) sostiene que en un primer momento el inmigrante trabaja en la empresa de algún familiar o amigo. Cuando ha ahorrado lo suficiente y, gracias al préstamo de otro miembro de la comunidad, abre su propio negocio. Al principio trabaja toda la familia y, conforme hay ganancias, esta se va liberando y se contrata a otros empleados. Las ganancias se invierten en la educación de los hijos y en abrir otros negocios.

Además de la restauración, en el sector textil podemos encontrar una elevada presencia de trabajadores chinos. Como se ha explicado anteriormente, muchos inmigrantes que no cuentan con los recursos económicos necesarios para abrir un restaurante deciden crear talleres orientados a alguna actividad textil. Las zonas con mayor presencia de actividad textil china son Santa Coloma, Badalona y Mataró.

Por último, habría que destacar el desarrollo del sector servicio orientado a la comunidad china. En algunas zonas de la ciudad de Barcelona, Trafalgar y el Paseo San Juan, existe un gran presencia de negocios de venta al por mayor regentados

por ciudadanos chinos, fundamentalmente de sector textil. Lógicamente, estas y otras zonas de gran concentración de población china, como Santa Coloma, son ejemplos de proliferación de negocios orientados a cubrir las necesidades de la población china: supermercados, karaokes, sucursales de bancos, peluquerías, agencias de viajes, cibercafés con aplicaciones informáticas chinas, academias de lengua, autoescuelas, centros de medicina china, etc.

Por otro lado, Lam Chuen Ping (Albarrán, 2009) afirma que la situación ha cambiado bastante en los últimos años y señala que muchos ciudadanos chinos llegan a nuestro país no en busca de trabajo, sino con dinero suficiente para invertir. Son empresarios que están buscando tener un punto en Europa para expandir su negocio.

En definitiva, una parte muy significativa de la población china residente en Cataluña se caracteriza por un fuerte dinamismo económico que se refleja en la apertura de negocios familiares orientados tanto a la población autóctona como a la comunidad china. Otra parte de la población china residente, mucho más minoritaria, viene a Cataluña a completar sus estudios universitarios. Se trata de una población de origen urbano y proveniente de grandes ciudades.

## LA VIDA MÁS ALLÁ DEL TRABAJO

La comunidad china de Cataluña disfruta de un ocio estrechamente relacionado con su país de origen: leen prensa china editada en España, ven televisión china por satélite, comen en casas de amigos o en restaurantes, participan en karaokes, etc. Entendemos que es lógico si una parte importante de la población no domina ninguna de las lenguas oficiales de Cataluña.

Por otro lado, la comunidad china se caracteriza por una rica vida asociativa. Una de las primeras asociaciones surgidas en Cataluña fue la Escuela China (1993), orientada a la alfabetización de los niños chinos nacidos en nuestro país. Desde entonces han proliferado otras a la que acuden los niños chinos, normalmente los sábados.

En el aspecto religioso habría que destacar que una parte significativa de la población china es cristiana ya que en sus lugares de origen esta religión está instaurada desde finales del siglo XIX. Prueba de ello es que en Cataluña ya existen varias iglesias que ofrecen sus servicios religiosos en chino.

### 4.2.2 La escuela Mediterráneo

El centro donde se desarrolla esta investigación es una escuela privada de idiomas situada en el centro de Barcelona. El centro, acreditado por el Instituto Cervantes, se dedica desde el año 1996 a la enseñanza de español y, en menor medida, de catalán.

El equipo directivo de la escuela lo conforman dos directoras, dos *caps d'estudi*<sup>4</sup> y una *cap* de nuevas tecnologías. El equipo administrativo está compuesto por tres personas de diferente nacionalidad: ucraniana, taiwanesa y austríaca. El equipo docente lo forman, en el momento inicial de la investigación, 13 profesores.

Es un claustro bastante estable en el que se respira un buen ambiente de trabajo y en el que algunos de los profesores, además de ser compañeros, son amigos. Como algunos de ellos han participado en este estudio, los describiremos detalladamente más adelante.

En el momento de matricularse, el alumno recibe información sobre la metodología en la que se basan los cursos, bien desde la secretaría de la escuela, bien desde la página web. ¿En qué se basa esta metodología?

- Los cursos siguen un enfoque comunicativo enfocado a la acción
- Las actividades están pensadas para que el alumno pueda comunicarse en su vida cotidiana
- Se fomenta la autonomía y las actividades de *aprender a aprender* para que el alumno pueda seguir su aprendizaje fuera del aula
- En las clases se trabajan las cuatro destrezas: hablar, leer, escribir y escuchar
- Los profesores intentan que la clase sea activa y que todos los estudiantes puedan participar
- Los profesores siguen el aprendizaje del alumno e intentan resolver sus dudas
- Los profesores adaptan las actividades a las necesidades y expectativas del aula

La escuela ofrece diferentes tipos de cursos de todos los niveles (A1-C2): cursos generales de lengua, cursos de conversación, talleres de gramática, español de los negocios y preparación de DELE. Los cursos tienen una duración de tres meses y existen varias modalidades:

Cursos generales intensivos	2 horas cada día de lunes a viernes
Cursos generales extensivos	2 horas, 2 días a la semana
Cursos de conversación	2 horas, 2/3 días a la semana
Talleres de gramática	2 horas, 2 días a la semana
Preparación DELE	2 horas, 2 días a la semana

**Tabla 11** Distribución horaria de los cursos

Hay muchos alumnos que realizan más de un curso al mismo tiempo. Esto es, bien por decisión propia, bien por exigencias a la hora de conseguir un visado de estudiante<sup>5</sup>. Por ejemplo, un alumno puede asistir a un curso general de nivel B1

<sup>4</sup> Hemos utilizado los términos *cap d'estudi* y *cap* de nuevas tecnologías en catalán porque es la terminología que se usa en la escuela.

<sup>5</sup> Existen convenios con países como Japón, Rusia, EE.UU y Brasil que exigen que el estudiante esté matriculado un número mínimo de horas a la semana (normalmente 20) para conceder el

y a un curso de conversación del mismo nivel. En el primero se trabajan todas las destrezas, así como los contenidos gramaticales y el vocabulario. En el segundo, el estudiante tiene la oportunidad de practicar las destrezas orales de forma prioritaria. Normalmente los profesores de estos cursos no coinciden.

Los cursos están basados en un programa que sigue las directrices de Marco Común de Referencia Europeo (MCER). Cada curso cuenta con su propio manual, decidido por la dirección y los *caps d'estudi*. El profesor es libre de aportar el material extra que desee. A lo largo del curso se hacen dos pruebas de evaluación: un examen parcial y un examen final.

Examen parcial	Cada profesor prepara el suyo. Es escrito, salvo en los cursos de conversación, en los que se hace una prueba oral.
Examen final cursos generales	Lo elaboran los cap d'estudi. El examen evalúa la competencia gramatical, el vocabulario, la comprensión lectora y la expresión escrita. La nota de la expresión oral se basa en la evaluación continua del curso.
Examen final cursos de conversación	Consiste en una entrevista individual al final del curso.
Examen final taller de gramática	Lo elaboran los cap d'estudi. Es un examen que evalúa exclusivamente la competencia gramatical.

**Tabla 12** Exámenes

Al final de cada trimestre se celebra un claustro con una de las directoras del centro y un *cap d'estudi* donde se analiza la evolución de cada estudiante y se decide a qué curso pasará, en el caso de que el alumno continúe estudiando en la escuela. Estos claustros son muy importantes ya que diferentes profesores que enseñan a un mismo estudiante comparten sus opiniones y sus experiencias y, juntos, deciden qué tipo de curso y qué nivel recomendar a un alumno. Posteriormente, el último día de curso, cada profesor hace un feedback personal e individual a cada estudiante en el que comenta su evolución, el examen final, y donde el profesor le recomienda en qué curso debería matricularse.

En definitiva, es una escuela donde se prima el trato personal con los estudiantes y se intenta seguir su evolución durante el tiempo en que el alumno esté matriculado en el centro

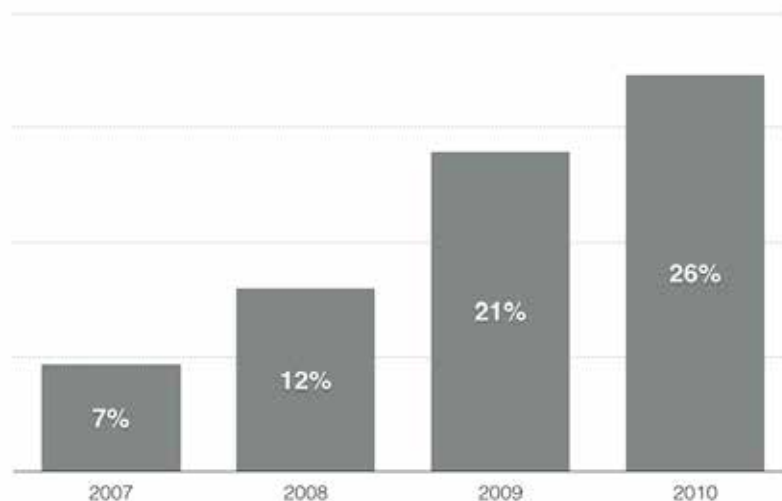
## CURSOS ESPECÍFICOS PARA ALUMNOS CHINOS

Desde sus inicios, la escuela ha recibido estudiantes de muy diferentes nacionalidades: brasileños, italianos, alemanes, rusos, japoneses, coreanos, chinos, estadounidenses, etc. Sin embargo, tal y como se observa en el siguiente gráfico, la evolución del número de estudiantes chinos en el centro ha experimentado un

---

visado de estudiante y poder vivir temporalmente de forma legal en España.

notable aumento desde el año 2007.



**Imagen 7** Evolución del volumen de alumnos chinos en la escuela

En el año 2007 los alumnos chinos matriculados suponían un 7% del volumen total de estudiantes, constituyendo la quinta nacionalidad por detrás de países como Alemania, Brasil, Italia, Reino Unido y Francia. En el 2008, China pasó a la tercera posición, suponiendo un 12% del volumen total de estudiantes. En 2009 ocupó la primera posición representando el 21% y, en el 2010, continuó avanzando hasta convertirse en el 26% del total de alumnos matriculados.

Con la llegada de este gran número de alumnos chinos, las aulas se llenaron de un tipo de estudiantes con el que los profesores no tenían formación específica ni mucha experiencia. Por otro lado, se empezó a observar una serie de problemas que se manifestaban diariamente en clase y para los que los profesores no tenían solución.

En primer lugar, en la clase se formaban dos niveles muy diferenciados y difíciles de sincronizar, lo que ocasionaba que la interacción entre los estudiantes resultara imposible en numerosas ocasiones.

En segundo lugar, en los niveles A1 y A2 los estudiantes chinos se sentían perdidos a partir de la primera semana, lo que originaba un alto nivel de absentismo.

En tercer lugar, los resultados de los exámenes finales no eran positivos, especialmente en las destrezas orales, y muchos estudiantes chinos no alcanzaban los objetivos del curso.

El siguiente texto, escrito por una de las directoras del centro<sup>6</sup>, ilustra de forma

---

<sup>6</sup> El texto fue escrito por la directora a instancias de la investigadora con motivo de la presentación

clara este panorama:

Cuando el número de alumnos chinos en la Escuela empezó a crecer hasta llegar a ser la nacionalidad mayoritaria en el centro, empezó a haber problemas en los grupos intensivos mixtos que era donde se concentraban la mayoría de los alumnos chinos de la Escuela. Empezamos a darnos cuenta de que a los alumnos chinos, por provenir de estilos de aprendizaje más centrados en el profesor y por influencia de su lengua materna, les costaba más seguir el ritmo de los alumnos europeos a la hora del intercambio comunicativo en clase, tardaban más en expresar con coherencia lo que querían decir. Esto producía, como consecuencia, que la clase en general fuera más lenta y que se crearan dos grupos muy marcados y difíciles de sincronizar.

La diferencia en los ritmos de aprendizaje, como era de esperar, se reflejó en el resultado de los exámenes finales; mientras los alumnos no orientales aprobaban los exámenes con un nivel de expresión oral acorde con los objetivos del curso, la comprensión, expresión e interacción oral de los alumnos asiáticos era inferior a los objetivos mínimos marcados para la superación del nivel. Esto, evidentemente, nos hizo reflexionar sobre si dichos objetivos eran adecuados para ellos o debían ser revisados y adecuarlos al ritmo y a la especificidad de los alumnos orientales en general. Su problema principal no era entender los conceptos y el funcionamiento del sistema lingüístico, sino la necesidad de más tiempo para ponerlos en práctica. Así que se decidió construir un itinerario donde la densidad de contenidos lingüísticos fuera más baja y dar así más tiempo a la realización de actividades de práctica que les proporcionaran la oportunidad de ejercitar dichos contenidos lingüísticos en situaciones reales de comunicación dentro del aula, sin la presión que ejercía el tener que llegar a una completar un syllabus demasiado extenso.

El itinerario que construimos para ellos consistió en reducir el syllabus de contenidos lingüísticos a prácticamente la mitad; de esta forma, tenían de las 8 horas semanales 4 de aprendizaje de éstos y 4 horas de práctica oral (expresión, comprensión e interacción oral a través de actividades que favorecieran el uso real y efectivo de la lengua). El nivel de práctica siempre está 1 nivel por debajo del nivel de contenidos lingüísticos, funcionales y léxicos. De esta forma cada 3 meses estudiaban un combinado de curso de lengua y curso de conversación.

A raíz de los problemas descritos, la dirección y los *cap d'estudi*, con el acuerdo de los profesores, decidieron llevar a cabo un plan de mejora. Dicho plan consistía en desdoblarse el itinerario curricular de la escuela diseñando uno específico para alumnos chinos. El propósito era replantear los objetivos y adecuarlos al ritmo de estos estudiantes. En el capítulo de los resultados analizaremos detalladamente

---

de las primeras conclusiones de la investigación en el I Encuentro de Profesores de Español para Alumnos Sinohablantes celebrado en la Universidad de Jaén en 2010.

este nuevo itinerario curricular, su diseño y justificación.

En este capítulo hemos pretendido situar el estudio en el marco de intenciones y condiciones en el que se ha realizado. Compartimos con Palou (2008, p. 115) la idea de que este es un aspecto esencial ya que no es posible comprender las acciones y las interacciones sin conectarlas con el contexto en el que adquieren un significado específico.

## 4.3 Sujetos de la investigación

### 4.3.1 El equipo docente de la escuela

La investigación etnográfica asume el papel fundamental que el contexto desempeña en el desarrollo de los fenómenos estudiados. En la investigación en el aula, los profesores y los alumnos constituyen elementos primordiales del contexto. Hargreaves (1996) sostiene que las investigaciones etnográficas se centran en la empresa de describir las culturas escolares con la figura central del profesor, de recuperar la voz del enseñante, es decir, su perspectiva y su percepción de las situaciones educativas en las que trabaja. De este modo, hemos creído necesario prestar una atención especial a describir a los profesores participantes de esta investigación ya que la gran mayoría de datos se centran en sus discursos y voces.

Al inicio de esta investigación, el equipo docente de la escuela lo formaban trece profesores. En la investigación han participado siete profesores del centro, entre los cuales se incluye la investigadora. Más adelante detallamos qué motivos nos llevaron a elegir precisamente a estos siete profesores.

Desde el primer momento solicitamos el consentimiento de todas las personas implicadas y les informamos del método, los objetivos y las intenciones de la investigación. Con el objetivo de mantener el anonimato, hemos modificado el nombre de todos ellos.

Hemos creído oportuno representar mediante un cuadro en qué medida ha participado cada profesor. Por ello, hemos especificado en qué curso académico ha colaborado y a través de qué instrumento de investigación.

#### AINHOA

Es licenciada en Filología Hispánica y realizó el Máster de Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Ha realizado cursos de especialización en evaluación del aprendizaje, aspectos discursivos y culturales en didáctica de las lenguas y ha asistido a diferentes Encuentros Prácticos de Profesores de ELE en Barcelona. Es examinadora de DELE C1 y C2 acreditada por el Instituto Cervantes. Tiene once años de experiencia como profesora de español. Trabaja en la escuela desde el año 2001 y es *cap d'estudi* desde 2007. Normalmente imparte cursos de nivel B1 y superior.

A continuación, presentamos un cuadro donde podemos observar los cursos y los instrumentos en los que Ainhoa ha participado activamente.

Ha participado en el curso...	Ha participado a través de...
Curso académico 2008-2009	Su portafolio. Encuesta de evaluación del taller <i>La mejora profesional: el PRP</i> .
Curso académico 2009-2010	Actividad grupal en el taller <i>Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos</i>

## CAROLINA

Es licenciada en Filología Hispánica y realizó también el Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Ha realizado cursos de formación sobre nuevas tecnologías y web 2.0 así como de nuevas aproximaciones en la enseñanza de la gramática. Asimismo, ha asistido a cursos de formación sobre enseñanza de ELE a personas inmigrantes y, en concreto, de estudiantes chinos. Es examinadora de DELE A1, A2 y C1 acreditada por el Instituto Cervantes. Tiene trece años de experiencia y trabaja en la escuela desde el 2001. Es *cap de nuevas tecnologías* en la escuela desde el año 2007. Imparte cursos de todos los niveles.

Ha participado en el curso...	Ha participado a través de...
Curso académico 2008-2009	Su portafolio. Encuesta de evaluación del taller <i>La mejora profesional: el PRP</i> .
Curso académico 2009-2010	Actividad grupal en el taller <i>Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos</i> .

## NEUS

Es licenciada en Filología Hispánica. Realizó el curso de Formación de Profesores de ELE en International House (IH) y un posgrado en Formación de Profesores de Catalán para Adultos de la Universidad de Barcelona. Ha asistido a cursos de formación y a Encuentros Prácticos de Profesores de ELE en Barcelona. Tiene siete años de experiencia como profesora. Trabaja en la escuela desde el año 2006. También es profesora de catalán. Normalmente imparte cursos de niveles A1-B2.

Ha participado en el curso...	Ha participado a través de...
Curso académico 2008-2009	Su portafolio. Encuesta de evaluación del taller <i>La mejora profesional: el PRP</i> Informe (DEVE)
Curso académico 2009-2010	Actividad grupal en el taller <i>Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos</i>

## RICARDO

Es licenciado en Filología Hispánica y tiene el Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Es coautor de un manual de ELE para inmigrantes. Tiene once años de experiencia



como profesor de español. Trabaja en la escuela desde el año 2001. Normalmente imparte cursos de niveles A1-B2.

Ha participado en el curso...	Ha participado a través de...
Curso académico 2008-2009	Su portafolio. Encuesta de evaluación del taller <i>La mejora profesional: el PRP</i>
Curso académico 2009-2010	Actividad grupal en el taller <i>Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos</i> .
Curso académico 2011-2012	Entrevista.

## ANTONIO

Es licenciado en Filología Hispánica y tiene el Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Ha realizado cursos de formación en enseñanza de aspectos gramaticales y de léxico. Ha asistido a varios Encuentros Prácticos de Profesores de ELE en Barcelona. Es examinador de DELE C1-C2 reconocido por el Instituto Cervantes. Tiene quince años de experiencia como profesor de ELE. Trabaja en la escuela desde el año 2000 y es *cap d'estudi desde 2007*. Normalmente imparte cursos de nivel A1-B2.

Ha participado en el curso...	Ha participado a través de...
Curso académico 2008-2009	Encuesta de evaluación del taller <i>La mejora profesional: el PRP</i> .
Curso académico 2009-2010	Actividad grupal en el taller <i>Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos</i>
Curso académico 2011-2012	Entrevista.

## CARMEN

Es licenciada en Filología Hispánica y realizó el Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Barcelona. Tiene once años de experiencia y trabaja en la escuela desde el año 2006. Imparte normalmente cursos de niveles A1-B1.

Ha participado en el curso...	Ha participado a través de...
Curso académico 2008-2009	Encuesta de evaluación del taller <i>La mejora profesional: el PRP</i> Informe (DEVE)
Curso académico 2009-2010	Actividad grupal en el taller <i>Evaluación y valoración del itinerario específico paara alumnos chinos</i> .
Curso académico 2011-2012	Entrevista.

## ANA-INVESTIGADORA

Soy licenciada en Humanidades, especialidad en Enseñanza de ELE. Realicé el curso de Formación de Profesores de ELE en International House y los cursos de doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona. He realizado cursos de formación en enseñanza de ELE a estudiantes chinos y he asistido a varios Encuentros Prácticos de Profesores de ELE en Barcelona. Tengo siete años de experiencia. Trabajo en la escuela desde el año 2008. Imparto cursos de niveles A1-B2.

Ha participado en el curso...	Ha participado a través de...
Curso académico 2008-2009	Portafolio. Informe (DEVE).
Curso académico 2009-2010	Actividad grupal en el taller <i>Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos.</i>
Curso académico 2011-2012	Texto reflexivo

Como podemos observar, todos los profesores de la escuela comparten unas experiencias formativas similares relacionadas con la enseñanza de español como lengua extranjera. Entre todos ellos, cinco profesores han estudiado el Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona.

Desde el año 1987, la Universidad de Barcelona ofrece este máster en el que colaboran docentes de Escuelas de Idiomas y de otros centros universitarios. A partir del año 2006/2007, el máster es ofrecido de forma conjunta por la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra. En el máster se imparten asignaturas relativas a la adquisición de lenguas extranjeras, didáctica de segundas lenguas, aspectos gramaticales, metodología, enseñanza de la literatura, etc. La asignatura de metodología se caracteriza por proponer un enfoque comunicativo y por tareas.

Las otras dos profesoras han realizado el curso de Formación de Profesores de ELE que ofrece la escuela International House. En este curso también se imparten diferentes asignaturas relativas a la didáctica de segundas lenguas, a la gestión de clases y a aspectos gramaticales. La metodología que se propone también se basa en un enfoque comunicativo por tareas.

Por otro lado, todos los profesores han mostrado a lo largo de su carrera un interés en la formación continua ya que han asistido a diferentes cursos de formación, en especial los Encuentros de Profesores de ELE organizados por International House y por la editorial Difusión.

Asimismo, nos gustaría destacar que en el momento de realizar la investigación los profesores tenían una experiencia de entre cuatro y ocho años pero, lo más significativo es que todos ellos han desarrollado la mayor parte de su experiencia como profesor de español en la escuela en la que se centra el estudio. Creemos que el hecho de haber compartido una formación similar como profesor y de habernos desarrollado como docente en la misma escuela determinan en gran medida el grupo cultural que formamos. Tal y como apunta Richards y Lockhart (1998), el profesor se apoya en los conocimientos teóricos y procedimentales adquiridos durante los periodos de formación, pero al mismo tiempo, filtra el contenido de estos programas a través de su sistema de creencias, saberes y representaciones.

En este apartado hemos intentado describir el panorama que determinan los conocimientos teóricos y procedimentales de los profesores participantes. A través del análisis de sus portafolios, podremos descubrir algunos aspectos de sus sistemas de creencias, saberes y representaciones. Estamos totalmente de acuerdo con Cambra (2000) cuando afirma que todos estos elementos determinan qué

concepción tienen los profesores de la clase de lengua, qué convicciones tienen de lo que hay que hacer, qué criterios utilizan a la hora de decidir cómo actuarán, qué aspectos de la lengua trabajarán y qué acciones promoverán en el aula.

### 4.3.2 Estudiantes de la escuela

Por razones obvias, es imposible hacer un estudio exhaustivo de todos los estudiantes que han pasado por las aulas de la escuela durante los cuatro cursos académicos que dura la investigación. No obstante, hemos elaborado un informe detallado del perfil representativo del alumno chino matriculado en la escuela. Para elaborar dicho informe, diseñamos y analizamos un cuestionario que realizaron 97 alumnos. Hemos considerado oportuno explicar el cuestionario en el apartado que sigue a este, ya que es un instrumento diseñado específicamente para esta investigación. Los resultados del análisis de dicho cuestionario lo presentaremos en el siguiente capítulo.

No obstante, en este capítulo vamos a presentar de forma más detallada a la alumna que ha participado de forma más activa en este estudio. A la hora de elegirla nos basamos en dos criterios.

El primero fue el nivel de lengua. En un primer momento nos planteamos en qué lengua hacer la entrevista (en chino o en español), pero al final decidimos descartar la primera opción ya que queríamos evitar la traducción de una lengua totalmente desconocida para la investigadora. Consideramos que la traducción iba a alejarnos de las palabras de la estudiante, afectando así al análisis del discurso y a su interpretación. El hecho de hacer la entrevista exclusivamente en español exigía que la estudiante tuviera, como mínimo, un nivel B1.

El segundo criterio fue el carácter del estudiante y su relación con la investigadora. Elegimos a Amanda porque había hecho algún curso con la investigadora y por lo tanto, existía un cierto grado de confianza. Este aspecto es muy importante cuando se trata de estudiantes chinos ya que normalmente les cuesta expresar su opinión abiertamente. Por otro lado, Amanda es una alumna que había destacado en clase por su carácter abierto, lo que ayudaría también a la hora de crear un ambiente cercano y de confianza.

En el momento de realizar la entrevista, Amanda tiene 19 años y, además de estudiar español, trabaja en un negocio familiar. En China cursó los estudios hasta los 18 años. Había sido estudiante en un curso de nivel B1 impartido por la investigadora. Tenía un largo recorrido en la escuela ya que había empezado en el nivel A1 y en ese momento estaba en el nivel B1.2.

## 4.4 Instrumentos de investigación

En un estudio etnográfico, el trabajo de campo es la base principal. En esta modalidad de investigación se utilizan diversos instrumentos, en los que la observación

participante y la entrevista son los más frecuentes. Pero, además, la etnografía hace uso de métodos muy diversos y, algunos, como los estudios de caso, son muy introspectivos.

En este trabajo consideramos que aquello que tienen que favorecer en última instancia los diferentes instrumentos es el acceso a los sistemas de significado de los participantes. Nuestro propósito en esta investigación ha sido precisamente ese, acceder a los sistemas de significado de los profesores y alumnos participantes con la finalidad de profundizar en nuestros cursos de ELE para estudiantes chinos y mejorar así nuestra práctica docente.

Antes de describir los instrumentos de recogida de datos nos gustaría señalar que hemos optado por utilizar el término instrumento en el mismo sentido en que Palou (2008, p.127) se refiere a método:

*«...son els procediments que s'utilitzen per fer emergir unes dades i per analitzar-les a nivells diferents amb el propòsit d'arribar a un determinant coneixement sobre la qüestió estudiada. Optem per parlar de mètodes perquè considerem que així ens situem en la perspectiva d'una manera ordenada de procedir i que, al mateix temps, és flexible i adaptable a les situacions concretes.»*

A la hora de planificar los instrumentos de investigación hemos seguido la opinión de algunos autores (Van Lier, 1988; Allwright y Bailey, 1991; Sevillano *et al.*, 2007; Salaberri, 2004) quienes destacan las ventajas de utilizar diferentes instrumentos de investigación para obtener diversas informaciones sobre un mismo hecho educativo. La triangulación de diferentes instrumentos permite recoger diferentes perspectivas y obtener así una imagen más completa del fenómeno estudiado. Asimismo, tal y como señala Salaberri (2004), mediante la triangulación se crean situaciones de construcción de intersubjetividad.

El concepto de intersubjetividad ha sido abordado por diversos autores (Cazden, 1988; Rogoff, 1993; Rommetveit, 1985; Salaberri, 2004). En este estudio hemos seguido las aportaciones de Rogoff (1993) quien afirma que la intersubjetividad supone una comprensión compartida entre los individuos cuya interacción se basa en intereses y suposiciones comunes que constituyen la base para su comunicación. La intersubjetividad ayuda a ampliar la comprensión de la nueva información y de las actividades que se realizan entre los miembros de un grupo.

Salaberri (2004) sostiene que cuando los miembros de una comunidad son conscientes de sus significados intersubjetivos, les resulta más fácil comprender nuevas informaciones y las actividades que surgen en la comunidad. Los profesores y alumnos participantes de la escuela donde se realiza este estudio conformamos una comunidad con unas características propias, al mismo tiempo que compartimos normas, un lenguaje particular y unos modelos de interacción concretos.

Así, en la planificación y diseño de los instrumentos de investigación hemos tenido el propósito de recoger datos de diferentes perspectivas que nos permitan, en el análisis posterior, una mayor comprensión del fenómeno estudiado mediante la triangulación de los mismos.

La triangulación puede adoptar diferentes formas según se manejen datos, instrumentos, personas, etc., (Denzin, 1970).

En primer lugar, hemos optado por la triangulación de datos con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos en la escuela donde se lleva a cabo el estudio. Hemos utilizado los portafolios electrónicos de los profesores para conocer sus sistemas de significados a través de sus reflexiones escritas. Asimismo, hemos realizado una entrevista a una alumna de la escuela para acercarnos al fenómeno desde una perspectiva diferente, a través de la voz del estudiante en primera persona. Por otra parte, hemos utilizado cuestionarios para profundizar en el perfil del alumnado chino de la escuela. Además, hemos realizado encuestas a profesores para analizar la relación del profesorado con la intención reflexiva. Por último, nos gustaría recordar que esta investigación se enmarca dentro de un proyecto interno de la escuela con el objetivo de mejorar la enseñanza y aprendizaje del español por parte de los estudiantes chinos. En la planificación de la investigación hemos considerado este aspecto y hemos tenido en cuenta aquellos documentos que han emergido de la vida de la escuela a raíz de este proyecto de mejora. Hemos denominado a estos documentos DEVE (documentos que emergen de la vida de la escuela) y son informes de cursos específicos para alumnos chinos realizados por algunos profesores y un acta de un taller de formación interna celebrado en la escuela. Sin duda, estos documentos constituyen fuentes de información muy valiosas para profundizar en las experiencias y en los sistemas de significados de los profesores participantes. Todos estos instrumentos los analizaremos de forma individual más adelante.

En segundo lugar, hemos optado por una triangulación de personas participantes ya que, como dicen Allwright y Bailey (1991), es necesario tener —al menos— dos perspectivas para obtener una imagen adecuada de un fenómeno. Por ello, hemos utilizado instrumentos que recogen las experiencias y opiniones de diferentes profesores de la escuela (entre quienes se incluye la investigadora), y de los alumnos.

En tercer lugar, hemos tenido en cuenta el factor tiempo a la hora de la triangulación. Tal y como apunta Salaberri (2004), la triangulación temporal se tiene en cuenta cuando se decide explorar longitudinalmente algún aspecto. Esta investigación se ha desarrollado durante cuatro cursos académicos (2008-2012) por dos motivos.

Por un lado, nuestro propósito ha sido observar la evolución de los profesores durante este tiempo en relación a su práctica docente con alumnos chinos y qué uso hacían de su portafolio. Nuestra intención no ha sido en ningún momento

evaluar su evolución, es decir, ver en qué aspectos habían mejorado y en cuáles no; sino estudiar cómo los profesores han percibido su evolución y qué nuevas experiencias y creencias relacionados con la enseñanza a alumnos chinos han desarrollado durante estos cuatro cursos académicos.

Por otro lado, esta extensión temporal nos ha permitido observar qué opiniones generaban las diferentes medidas adoptadas en la escuela sobre los cursos de ELE para estudiantes chinos. Una investigación desarrollada durante un solo curso académico no nos hubiera permitido conocer qué opinan los profesores de su evolución trabajando con estudiantes chinos ni observar qué opiniones provocaban los cambios introducidos en los cursos para estudiantes sinohablantes.

En la tabla que sigue presentamos el corpus de datos recogidos. Vamos a presentar los datos en orden cronológico y clasificados por curso académico.

Curso académico	Contexto	Objetivo	Datos
2008-2009	La escuela inicia el proyecto interno para la mejora de la enseñanza a alumnos chinos. Se modifica el plan curricular y se diseñan cursos específicos para alumnos sinohablantes. Al mismo tiempo, se implanta el uso del portafolio del profesor en la escuela. Para ello se realiza un taller de formación interna titulado <i>La mejora profesional: el PRP</i> .	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las primeras experiencias e impresiones de los profesores en cursos con alumnos chinos</li> <li>2. Explorar el uso del portafolio entre los profesores.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 portafolios electrónicos</li> <li>- 11 encuestas a profesores de evaluación del taller de formación interna <i>La mejora profesional: el PRP</i></li> <li>- 3 informes de cursos específicos realizados por profesores (DEVE)</li> </ul>
2009-2010	Tras un año de experiencia en cursos específicos de alumnos chinos, la escuela organiza un taller interno de formación para evaluar y valorar la experiencia titulado <i>Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos</i> .	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profundizar en el perfil de estudiante chino en la escuela.</li> <li>2. Conocer cómo valoran los profesores los cursos específicos y a qué conclusiones han llegado tras un curso académico.</li> <li>3. Conocer la opinión de una estudiante sobre los cursos específicos y su experiencia estudiando español.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-97 cuestionarios a alumnos</li> <li>- acta taller interno de formación <i>Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos</i>. (DEVE)</li> <li>- notas de los profesores en una actividad grupal del taller interno de formación interno</li> <li>- Entrevista a Amanda</li> </ul>
2010-2011	La escuela decide cambiar de manual en los cursos específicos de alumnos chinos de nivel A1 y se adopta un manual específico para estudiantes sinohablantes. Asimismo, se modifica la prueba de evaluación final del curso. Hasta este momento, los alumnos tenían que hacer un examen escrito. A partir de este momento tiene que hacer un examen escrito diferente al anterior y uno oral.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis de los datos recogidos hasta el momento.</li> <li>2. Poner a prueba los cambios introducidos por la dirección del centro.</li> </ol>	
2011-2012	Los profesores tienen una experiencia de tres años en cursos específicos para alumnos chinos y de un año trabajando con un manual específico.	Profundizar en la opinión de los profesores sobre su experiencia trabajando con alumnos chinos. Conocer por qué los profesores abandonan su portafolio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-3 entrevistas a profesores</li> <li>- texto reflexivo de la profesora- investigadora</li> </ul>

**Tabla 13** Composición del corpus de datos

Como se puede apreciar, durante el curso académico 2010-2011 no se recogió ningún dato. Este hecho se debe a que durante este periodo optamos por dedicarnos al análisis de los datos recogidos hasta el momento. Además, consideramos necesario dar este margen de tiempo para que los profesores pudieran evaluar los cambios introducidos en los cursos específicos para estudiantes chinos (pruebas de evaluación, manual de clase).

### 4.4.1 Curso académico 2008-2009

#### PORTAFOLIOS DE LOS PROFESORES

##### **Instrumento**

El portafolio electrónico ha sido, sin duda, uno de los instrumentos de investigación fundamentales para conocer la experiencia de los profesores en sus cursos de estudiantes chinos. Además, como dijimos en el capítulo 3, uno de los objetivos de esta investigación ha sido explorar el uso del portafolio en la escuela donde la investigadora trabaja como profesora. Antes de describir en profundidad esta herramienta, creemos conveniente explicar cómo fue mi acercamiento a este instrumento<sup>7</sup>.

Tras una experiencia satisfactoria elaborando un diario de profesora y después de la realización de un trabajo de investigación de un diario de un maestro en prácticas para la obtención del DEA, he podido comprobar las ventajas que ofrece contar con un instrumento que permite reflexionar sobre la práctica docente. Así, en esta tesis doctoral decidí dar un paso más y acercarme a una nueva herramienta, el portafolio reflexivo del profesor. Para conocer la naturaleza y las posibilidades que ofrece este recurso, decidí asistir a un taller celebrado en el Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Barcelona en 2006. En este taller Pujolà y González<sup>8</sup> presentaron un modelo de portafolio reflexivo del profesor (PRP) en versión electrónica. En el capítulo 2 ya analizamos en profundidad esta herramienta así que no nos extenderemos en esta ocasión en su descripción.

Tras asistir a este taller de formación decidí comenzar mi propio portafolio. Los motivos que me llevaron a ellos fueron: poder reflexionar sobre mi práctica diaria, marcarme objetivos de mejora y diseñar acciones para llevarlos a cabo. El portafolio

---

<sup>7</sup> Hemos considerado oportuno hacer uso de la primera persona ya que se trata de la experiencia personal de la investigadora.

<sup>8</sup> J. Tomàs Pujolà y Vicenta González, profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.

me permitía desarrollar proyectos de investigación en acción a escala individual.

Al mismo tiempo que como profesora experimentaba las ventajas que ofrece el PRP, como investigadora seguí explorando la herramienta leyendo bibliografía al respecto y acudiendo a jornadas de formación sobre el portafolio. En el 2008 asistí a un curso de formación impartido en el Instituto Cervantes<sup>9</sup> sobre el uso de los portafolios en la clase de lengua.

Tras asistir al curso de formación en el Instituto Cervantes, y a instancias de la investigadora, se celebró una reunión con la dirección del centro donde hicimos una valoración de las posibilidades que ofrecía el portafolio para la mejora profesional de los profesores y, por lo tanto, para la mejora de la calidad de la escuela. En esta reunión decidimos informar sobre esta herramienta a los profesores de la escuela y promover un enfoque reflexivo entre el equipo docente. El propósito de la dirección era que todos los profesores utilizaran el portafolio y que lo llevaran a cabo durante las dos horas no lectivas que tenemos a la semana. En ningún momento la dirección expresó que fuera algo obligatorio.

Por otro lado, el hecho de que el portafolio fuera electrónico y de carácter público permitía a los profesores poder compartir sus reflexiones y experiencias con los compañeros. Asimismo, daba la posibilidad de mantener una interacción asíncrona muy enriquecedora. Es decir, cada profesor podía leer y comentar las entradas de los portafolios de los compañeros, dando lugar al intercambio de opiniones y experiencias.

## Procedimiento

Para la formación y la implantación del portafolio diseñamos<sup>10</sup> un taller de formación interna en la escuela: *La mejora profesional: el PRP*. Durante el proceso de diseño y organización del taller contamos con la colaboración de la *cap* de nuevas tecnologías. El taller se celebró en noviembre de 2008 aprovechando las cuatro horas de formación interna mensuales de nuestra jornada laboral<sup>11</sup>. Asistió toda la plantilla (13 profesores y las dos directoras del centro). El taller se dividió en cinco partes.

### *¿Cómo puedo mejorar mi labor docente?*

---

<sup>9</sup> *Portafolios electrónicos en el aula de lenguas. Instituto Cervantes, 2008.*

<sup>10</sup> En esta parte utilizaremos la primera persona del plural ya que esta fase de procedimiento fue un trabajo colaborativo con la *cap* de nuevas tecnologías.

<sup>11</sup> Los profesores de la escuela Mediterráneo tenemos incluidas en nuestra jornada laboral cuatro horas de formación. Esta formación consiste en la asistencia a los talleres internos organizados por la dirección del centro y los *caps d'estudi*. En algunas ocasiones participa un especialista externo y en otras la organización del taller corre a cargo de algún profesor, como en nuestro caso.



Decidimos comenzar el taller introduciendo el tema de la mejora profesional, la autoevaluación y el papel de la reflexión en la práctica docente. Para ello, diseñamos una actividad con el objetivo de que los profesores reflexionaran sobre su mejora profesional y el papel que ocupaba la reflexión en su práctica diaria.

En la primera parte (a) preguntamos cuáles eran los aspectos sobre los que los profesores reflexionaban más frecuentemente. En la segunda parte (b) proporcionamos algunas preguntas de reflexión para ver cuáles eran las más comunes entre los profesores. La última parte (c) trataba sobre aspectos que intervienen en la formación continua del profesor (asistir a cursos de formación, lectura bibliográfica, realizar investigaciones, etc.).

El procedimiento fue el siguiente: primero, cada profesor realizó individualmente el siguiente cuestionario; en segundo lugar, los profesores —divididos en grupos—, compararon sus respuestas.

<b>¿REFLEXIONAMOS LO SUFICIENTE SOBRE NUESTRA LABOR DOCENTE?</b>	
¿Sobre qué aspectos reflexionas más y más frecuentemente?	
Preparación de clases.	
Metodología utilizada.	
Relación con tus estudiantes.	
Formación como profesor.	
Problemas específicos que surgen en el aula.	
Tu grado de motivación y el de tus alumnos.	
Otros:	
<b>Señala cuáles de estas preguntas te has planteado en alguna ocasión:</b>	
¿Cómo concibo yo el aprendizaje de lenguas?	
¿De dónde vienen mis ideas sobre la enseñanza de lenguas?	
¿Qué tipo de profesor creo que soy?	
Como profesor, ¿cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles?	
¿Cómo es para mí una clase ideal?	
¿Cómo entiendo el desarrollo de una clase de segundas lenguas? ¿Hay contradicciones entre cómo lo entiendo y lo que pasa en mis clases?	
¿Qué materiales utilizo y por qué?	
¿Cómo elijo las actividades que llevo al aula?	
¿Qué criterios uso para evaluar a mis alumnos?	
¿Cómo me relaciono con mis alumnos?	
Durante las clases, ¿mis alumnos interaccionan entre ellos?	
¿Cómo suelo agrupar a mis estudiantes en clase?	
¿Me siento motivado en mis clases?	
¿En qué momento de mi desarrollo profesional me encuentro?	
¿Considero que ha concluido ya mi formación como profesor?	
Si te has formulado otras preguntas diferentes, ¿podrías señalarlas? ¿te aportó algo a tu práctica docente?	
<b>Numera de menor a mayor importancia (del 1 al 10) los aspectos que, según tu opinión, intervienen en tu desarrollo como profesor.</b>	
Conocimientos y estudios sobre didáctica y metodología.	
Observación de clases propias y de otros profesores.	
Conocimiento y estudio profundo de la lengua que se enseña.	
Experiencia como profesor.	
Asistencia a congresos y encuentros especializados.	
Lecturas y publicaciones en revistas especializadas.	
Autorreflexión y reflexión con otros compañeros sobre nuestra práctica docente.	
Realización de proyectos de investigación en acción.	
Asistencia a cursos de formación de profesores.	
Otros.	

**Tabla 14** Cuestionario entregado a los profesores en el taller de formación

## ***Instrumentos de reflexión, evaluación y mejora profesional en red***

Dado que el objetivo del taller era la presentación del PRP electrónico, a la *cap* de nuevas tecnologías y a la investigadora les pareció adecuado realizar una breve exposición de herramientas digitales orientadas a la enseñanza, al aprendizaje y a la reflexión. Con este propósito, presentamos el siguiente cuadro donde describimos qué tipos de recursos digitales podían utilizar tanto profesores como alumnos. De este modo, los profesores fueron conscientes del amplio abanico de herramientas a su disposición y el desarrollo que estas tenían en el mundo digital.

<b><i>Tipo de blog</i></b>	<b><i>¿Quién interviene?</i></b>	<b><i>¿Para qué sirve?</i></b>	<b><i>Información que contiene</i></b>
<b><i>Diario de enseñanza</i></b>	Un profesor	Para transcribir lo que pasa en las clases diariamente y, con ello, reflexionar sobre la práctica docente para valorar su actuación y aprender de ello.	Actividades realizadas diariamente en el aula, problemas surgidos, planes de clase, comentarios, anotaciones, etc.
<b><i>Red de reflexión</i></b>	Varios profesores	Para comunicarse con otros profesores, publicar e intercambiar puntos de vista y experiencias.	Actividades realizadas diariamente en el aula, problemas surgidos, planes de clase, comentarios, anotaciones, etc.
<b><i>Blog informativo</i></b>	Asociaciones, profesores, escuelas de español, universidades, etc.	Para mantener informada a la comunidad de profesionales de ELE.	Informaciones interesantes, actividades y otros recursos, ofertas de trabajo, congresos, etc. para los profesores.
<b><i>Blog de aula</i></b>	Los alumnos crean su propio <i>blog</i> supervisados por el profesor	Para que los estudiantes aprendan a cooperar, confrontar opiniones, ayudarse y ser solidarios, cumplir compromisos, etc.	Actividades propuestas por el profesor.
<b><i>Diario de aprendizaje</i></b>	Un alumno	Para desarrollar capacidades de autorreflexión sobre su propio aprendizaje.	Trabajos de clase, materiales complementarios, reflexiones sobre una materia de estudios, sobre sus propios resultados, necesidades, aspiraciones, capacidades, etc.
<b><i>Red de aprendizaje</i></b>	Varios alumnos	Para intercambiar experiencias y materiales, para socializar, etc.	Trabajos de clase, materiales complementarios, reflexiones sobre una materia de estudios, sobre sus propios resultados, necesidades, aspiraciones, capacidades, etc.

**Tabla 15** Recursos digitales para la reflexión docente

## ***Presentación del portafolio reflexivo del profesor***

En esta tercera parte la investigadora hizo una presentación del PRP. Explicó los principios en los que se basa la herramienta y cada una de las partes en las que se divide. Al finalizar la exposición, proporcionó a cada profesor una dirección web desde la que podían acceder a su portafolio individual<sup>12</sup>. Hemos de señalar que los profesores no tuvieron que crear la plantilla de su portafolio ya que lo había hecho antes la investigadora.

## **Elaboración del PRP**

<sup>12</sup> Con el objetivo de preservar el anonimato, solo especificamos la dirección de la investigadora: [anaele.wordpress.com](http://anaele.wordpress.com)

Una vez que todos los profesores pudieron acceder a su PRP, se les dejó un tiempo para que completaran la primera parte del portafolio -¿Quién soy?-. De esta manera pudimos observar cómo los profesores tomaban contacto con la herramienta y se familiarizaban con ella.

### ***Evaluación del taller***

La última parte del taller consistió en la evaluación del mismo. Junto con la *cap* de nuevas tecnologías, consideramos que esta era una parte esencial del taller ya que reflejaba el espíritu del mismo: reflexionar sobre lo que pasa en el aula con el objetivo de mejorar la práctica. De este modo, elaboramos una encuesta que presentamos a continuación y que constituye nuestra segunda herramienta de recogida de datos.

### ***Datos recogidos***

En el momento de la implantación del portafolio en la escuela trabajaban trece profesores. Esto significa que trece profesores empezaron a realizar su propio portafolio en el curso académico 2008-2009. Sin embargo, en el capítulo dedicado al análisis de los datos explicaremos por qué hemos tenido en cuenta únicamente los portafolios de cinco profesores.

## **ENCUESTAS DE EVALUACIÓN DEL TALLER DE FORMACIÓN INTERNA *LA MEJORA PROFESIONAL: EL PRP***

### **Instrumento**

La elaboración de la encuesta también fue un trabajo cooperativo con la *cap* de nuevas tecnologías. A la hora de diseñar la encuesta<sup>13</sup> nos planteamos varios objetivos.

En primer lugar, queríamos evaluar el interés por el tema general del taller- la mejora profesional, la reflexión y la autoevaluación.-. Nos gustaría puntualizar que hemos utilizado el término autoevaluación en este sentido: acción dirigida a observar, reflexionar y comprender la propia práctica. Es decir, en ningún momento, y así lo explicamos en el taller, queremos dar a entender con este término una forma positiva o negativa de valorar la práctica profesional. Consideramos que esta forma de entender la evaluación está muy ligada a nuestra forma de concebir la mejora y el desarrollo profesional.

En segundo lugar, queríamos conocer el grado de intención de los profesores para autoevaluarse en el futuro.

En tercer lugar nos interesaba conocer la opinión de los profesores sobre el diseño y secuenciación del taller con el objetivo de mejorar en futuras sesiones formativas de la escuela.

---

<sup>13</sup> Ver anexo "9.2 Encuesta para los profesores" en la página 538.

Por último, queríamos conocer qué grado de conocimiento tenían los profesores sobre las diferentes herramientas de desarrollo profesional, si las utilizaban o si tenían intención de hacerlo.

A la hora de elaborar la encuesta, decidimos incluir preguntas cerradas no excluyentes donde los profesores tenían la oportunidad de elegir diferentes opciones. De esta manera, podrían reflejar su opinión con la mayor exactitud posible.

## Procedimiento

Como hemos dicho antes, el taller de formación duró cuatro horas. En la última media hora, los profesores realizaron esta encuesta de forma individual. A continuación, los recogimos para su posterior análisis.

## Datos recogidos

La encuesta lo realizaron de forma anónima once profesores ya que las dos profesoras organizadoras (la *cap* de nuevas tecnologías y la investigadora) decidieron auto-excluirse.

## INFORMES DE CURSOS ESPECÍFICOS REALIZADOS POR PROFESORES (DEVE)

### Instrumento

Fue elaborado a instancias de la dirección del centro con el objetivo de profundizar en los problemas que tenían los estudiantes chinos en sus clases. La dirección les pidió el informe a las tres profesoras que, en ese momento estaban impartiendo cursos a alumnos chinos (Neus, Carmen y la investigadora).

El informe realizado por las profesoras responde a unas pautas que la dirección de la escuela proporcionó (ver cuadro). No obstante, la dirección comunicó que estas pautas eran solamente una guía orientativa y que se podían añadir o eliminar algunos aspectos.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumir muy escuetamente la evolución del curso (impresiones que tuvisteis al principio, problemas que tuvisteis al principio y cómo los fuisteis solventando).</li> <li>• ¿A partir de qué momento del syllabus tuvisteis la certeza de que empezaban a perderse ¿Cómo lo solucionasteis?</li> <li>• ¿Qué tipo de actividades les cuesta más?</li> <li>• ¿Qué tipo de actividades resisten a hacer? (porque no les gustan o no las entienden).</li> <li>• ¿Qué conclusiones generales extraéis de la clase? ¿Qué tienes claro que no vas a volver a hacer en una clase de orientales? ¿Qué vas a intentar mejorar?</li> </ul> <p>¿En qué medida incidirías más, sobre todo, en los primeros niveles?</p>
--

**Tabla 16** Pautas proporcionadas por la dirección para la realización del informe

## Procedimiento

En primer lugar, la dirección pidió a las tres profesoras por email que realizaran

un informe sobre el curso específico de estudiantes chinos que acababan de impartir (abril-junio 2009). En este email la dirección proporciona las pautas que hemos descrito anteriormente.

Las profesoras realizaron dicho informe durante sus horas no lectivas en la escuela (dos horas en una semana) y, una vez realizado, lo enviaron por correo electrónico a la dirección.

### Datos recogidos

El informe lo realizaron las tres profesoras mencionadas (Neus, Carmen y la investigadora

#### 4.4.2 Curso académico 2009-2010

Tras la experiencia del curso académico anterior, la escuela decide hacer una valoración de los cambios introducidos en el plan de estudios de los alumnos chinos<sup>14</sup>. Para ello, organiza un taller de formación interna titulado *Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos* que se celebra en abril de 2010. Este taller se dividió en cuatro partes:

1. Exposición de las conclusiones de la investigadora tras asistir al I Encuentro de Profesores de Español a Estudiantes Sinohablantes.
2. Presentación de los resultados de la evaluación del *itinerario específico para alumnos chinos* por parte de la escuela. Es un análisis realizado por la dirección de la escuela.
3. Conclusiones tras el análisis de diferentes expresiones escritas de alumnos chinos. El análisis fue elaborado por la dirección de la escuela.
4. Valoración por parte de los profesores de su experiencia con alumnos chinos durante el curso académico 2008-2009 y primer trimestre del 2010 (enero-marzo).

Por nuestra parte, durante este curso académico continuamos recopilando datos para este estudio y poder seguir investigando cómo mejorar la enseñanza de ELE a estudiantes chinos en la escuela.

A continuación vamos a explicar qué instrumentos de recogida de datos utilizamos y que DEVE hemos incluido en esta parte del estudio. Adelantamos que en este curso académico no pudimos continuar analizando los PRP de los profesores ya que ninguno de ellos continuó trabajando con esta herramienta. La razón de esto la explicaremos en el capítulo de análisis de datos.

### CUESTIONARIO A ALUMNOS<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Esta acción se enmarca en el plan de mejora de la escuela anteriormente citado.

<sup>15</sup> Ver anexo “9.4 Cuestionario para los alumnos” en la página 545.

## Instrumento

Con el propósito de conocer el perfil de alumno chino matriculado en la escuela. El cuestionario estaba dirigido a todos los estudiantes chinos matriculados en la escuela en este momento de la investigación. Nuestro objetivo era recoger información sobre aspectos socio-económicos, educativos, laborales, lingüísticos, de edad, de origen y de convivencia de los estudiantes. Con esta información elaboramos un perfil del alumnado chino matriculado en la escuela que incluimos en el capítulo sobre el micro-contexto de la investigación.

A la hora de la preparación y redacción del cuestionario seguimos las recomendaciones de diferentes autores. Tejedor (2000) señala diferentes aspectos en la elaboración de un cuestionario: explicitación del propósito del instrumento, identificación de los sujetos a quienes va dirigido, cuidar el contenido de los ítems, la forma más adecuada de presentación, los pasos para una adecuada codificación, las técnicas de análisis y el tipo de informe que puede elaborarse.

Seguimos también las aportaciones de Hopkins (1989), quien afirma que el objetivo de un cuestionario es lograr respuestas cuantitativas a preguntas concretas y que es importante no estructurar las preguntas de forma sofisticada.

A la hora de redactar los ítems tuvimos en cuenta:

¿Qué información me interesa conocer? Pensamos que sería relevante comprobar si los datos de nuestros estudiantes se correspondían con los datos sobre la inmigración china en Cataluña y Barcelona. Estos datos han sido extraídos fundamentalmente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, del *Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat* y de las publicaciones del profesor Beltrán (2001, 2003, 2004, 2006, 2009). Por este motivo, hemos incluido preguntas sobre la edad, el origen, el nivel de estudios y la profesión.

En segundo lugar nos interesaba conocer información relativa a su vida en Barcelona: dónde y con quién vivían, cuánto tiempo llevaban en la ciudad.

Por último, decidimos plantear cuestiones relacionadas con su experiencia en el aprendizaje del español dentro y fuera de la escuela: tiempo, lugar y nivel.

Estilo de redacción. Toda la información que queríamos recoger era de naturaleza cuantitativa así que la mayoría de las preguntas del cuestionario son cerradas.

Dado que sabíamos con anterioridad que la mayoría de los estudiantes chinos estaban matriculados en cursos de nivel A1 y A2, pensamos que el cuestionario debía estar traducido al chino. Le pedimos a una administrativa del centro de origen taiwanés y con un alto dominio de español que lo tradujese.

## Procedimiento

Una vez elaborado el cuestionario, llevamos a cabo una acción de revisión del mismo. Para ello, pasamos el cuestionario al equipo docente para comprobar que las preguntas estaban formuladas de forma clara y no plantearían problemas a los estudiantes. A continuación, pedimos a cada profesor que repartiese el cuestionario

a todos sus alumnos chinos. No diferenciamos entre aquellos que realizaban cursos específicos y aquellos que estudiaban cursos mixtos ya que nos interesaba conocer el perfil general de la escuela. Cada profesor entregó, explicó y recogió los cuestionarios en sus clases y después nos los entregó.

## Datos recogidos

El cuestionario se pasó en dos ocasiones: febrero de 2010 y diciembre de 2010. Pensamos que era necesario hacer la recogida en dos ocasiones para asegurarnos de elaborar un perfil representativo de estudiante. En la primera fecha se recogieron 49 y en la segunda 48. Así, hemos recogido un total de 97 cuestionarios

## ACTA DEL TALLER INTERNO DE FORMACIÓN *EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DEL ITINERARIO ESPECÍFICO PARA ALUMNOS CHINOS*

### Instrumento

Como hemos dicho en la introducción de este apartado, en abril de 2010 se celebró el taller de formación interna en la escuela titulado *Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos* con el objetivo de valorar la experiencia con alumnos chinos durante el curso académico 2008-2009 y el primer trimestre de 2010 (enero-marzo).

El taller interno de formación estuvo dividido en cuatro partes, y así lo refleja el acta. En la primera de ellas, la investigadora presentó sus conclusiones tras asistir al I Encuentro de Profesores de ELE a Estudiantes Sinohablantes, celebrado en la Universidad de Jaén en febrero de 2010.

En la segunda, una de las directoras presentó un resumen de la valoración del *itinerario específico para alumnos chinos* que habían realizado los propios alumnos.

En la tercera parte, otra de las directoras presentó sus conclusiones tras haber realizado un trabajo de análisis de las expresiones escritas por diferentes alumnos chinos.

En la última parte, la más densa, los profesores realizaron una valoración del itinerario y de su propia experiencia. ¿Cómo se llevó a cabo la valoración? La dirección de la escuela y los *caps d'estudi* elaboraron una encuesta (reproducida en la página siguiente) para dicho objetivo. La encuesta estaba dividida en dos partes. La primera parte (a) se centraba en evaluar los cambios realizados hasta el momento en relación al itinerario curricular de los estudiantes chinos. La segunda parte (b) tenía el objetivo de establecer algunas medidas de mejora de cara al futuro.

<p>ENCUESTA PARA LOS PROFESORES</p> <p>Abril 2010</p> <p>Estudiantes chinos en <i>itinerario específico para alumnos chinos</i> y en grupos mixtos</p> <p>A) EVALUACIÓN DE LO HECHO HASTA AHORA:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Se han resuelto parte de los problemas que había antes de instaurar el <i>itinerario específico para alumnos chinos</i>?       <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quejas de los occidentales</li> <li>- Diferentes ritmos de aprendizaje</li> <li>- Los estudiantes chinos que aprueban los cursos pero su nivel oral está muy por debajo</li> <li>- Abandonos de estudiantes chinos en los primeros niveles por la dificultad</li> <li>- Otros:</li> </ul> </li> <li>2. ¿Se está consiguiendo el objetivo de ayudar más a los estudiantes chinos en su proceso de aprendizaje para llegar a un resultado mejor que cuando estaban en grupos mixtos?</li> <li>3. Proyectando una visión global, ¿qué efectos positivos ha tenido para los alumnos?</li> <li>4. ¿Qué efectos no previstos habéis notado (algo que está pasando y antes no pasaba)?       <ul style="list-style-type: none"> <li>- El ritmo de la clase</li> <li>- El rendimiento de los alumnos</li> <li>- Si ayuda o no que hablen chino en clase</li> </ul> </li> <li>5. En cuanto al proceso, ¿qué opinas sobre:       <ul style="list-style-type: none"> <li>- la progresión de los niveles del itinerario?</li> <li>- Los contenidos de cada nivel?</li> <li>- La combinación con práctica?</li> <li>- El enfoque de la práctica?</li> <li>- La elección del libro?</li> </ul> </li> <li>6. ¿El esfuerzo que la escuela está invirtiendo (profesores, secretaría, syllabus, etc.) y el resultado que estamos obteniendo vale la pena?</li> </ol> <p>En cuanto a los estudiantes chinos en grupos mixtos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué actitud tienen los alumnos chinos en los cursos mixtos?</li> <li>2. Desde el punto de vista del progreso, ¿es diferente al que tienen en el <i>itinerario específico para alumnos chinos</i>? ¿En qué?</li> <li>3. ¿Cuántos han desaparecido al final del curso?</li> </ol> <p>B) MEDIDAS PARA MEJORAR</p> <p>Tomando en consideración lo expuesto hasta ahora:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles crees que son los pasos que se deberían dar en cada uno de los puntos anteriores para mejorar el itinerario?</li> <li>2. Cita medidas que por tu propia iniciativa tú ya aplicas en clase.</li> <li>3. Algunas medidas que aunque no las aplicas crees que deberías hacer.</li> <li>4. En cuanto a la organización del itinerario, ¿podrás sugerir alguna modificación a lo que ya se hace?</li> </ol>
--

**Tabla 17** Encuesta para valorar el itinerario específico para alumnos chinos

## Procedimiento

En la primera parte la investigadora expuso sus conclusiones con apoyo de un powerpoint y los compañeros tuvieron la oportunidad de hacer comentarios a lo largo de la presentación.



En la segunda parte, una de las directoras presentó los datos recogidos y analizados de las encuestas realizadas por los alumnos.

En la tercera parte, la otra directora expuso sus conclusiones tras analizar diferentes expresiones escritas y los profesores también tuvieron la oportunidad de comentar y contrastar con su experiencia.

En la última parte los profesores, divididos en grupos según el nivel que habían impartido o impartían en ese momento, respondieron a la encuesta. Tras el trabajo en grupos, se hizo una puesta en común en aula abierta donde un representante de cada grupo expuso las conclusiones.

## **Datos recogidos**

A este taller asistieron los doce profesores que trabajaban en ese momento en la escuela y las dos directoras. El acta que analizaremos en el capítulo cinco recoge las ideas y conclusiones que surgieron durante todo el taller de formación. El acta fue escrita por una de las directoras del centro.

## **NOTAS DE PROFESORES EN UNA ACTIVIDAD GRUPAL REALIZADA EN EL TALLER DE FORMACIÓN INTERNA *EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DEL ITINERARIO ESPECÍFICO PARA ALUMNOS CHINOS***

### **Instrumento**

Con el propósito de seguir profundizando en la experiencia de los profesores con estudiantes chinos, decidimos aprovechar la oportunidad del taller interno. Para ello, diseñamos una actividad donde los profesores tuvieron la oportunidad de opinar, hablar de sus vivencias y extraer algunas conclusiones sobre su experiencia impartiendo cursos para alumnos chinos.

La actividad estaba basada en un cuestionario abierto (ver cuadro) dividido en cuatro temas.

- Formación de profesores de ELE a estudiantes sinohablantes
- Dificultades de nuestros estudiantes fuera del aula
- Aspectos importantes en el aprendizaje del español
- Diseño curricular específico para alumnos chinos

1. **FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ELE A ESTUDIANTES SINOHABLANTES.**
  - 1.1. Necesidad de conocer la LM de los estudiantes.
    - A) ¿Crees que es necesario saber chino para enseñar español a nuestros estudiantes? ¿Por qué?
    - B) ¿Crees que saber chino facilita el trabajo del profesor? En caso afirmativo, pon algunos ejemplos.
    - C) ¿Crees que a los estudiantes les gustaría que su profesor supiese chino? ¿Por qué?
    - D) ¡Seguro que tú también sabes algo de la lengua china! Haced una pequeña lista de vuestros conocimientos.
  - 1.2. Conocer la cultura de nuestros estudiantes.
 

Imagina que el lunes a uno de tus compañeros le toca dar por primera vez un curso de estudiantes chinos, ¿qué aspectos de la cultura china crees que debería saber?
2. **DIFICULTADES DE NUESTROS ESTUDIANTES FUERA DEL AULA.**
  - 1.1. ¿Sabes qué hacen tus estudiantes cuando no están en clase de español?
  - 1.2. Haced una lista de dificultades que pueden tener nuestros estudiantes fuera del aula.
2. **ASPECTOS IMPORTANTES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL.**
  - 2.1. Estrategias de aprendizaje □ la memoria.
    - a) ¿Crees que es conveniente fomentar la memoria de nuestros estudiantes chinos como estrategia de aprendizaje? ¿En qué situaciones?
    - b) Pensad en algunas actividades donde se pueda desarrollar esta estrategia.
  - 2.2. Dinámicas de clase □ la participación
    - a) ¿Crees que los estudiantes chinos **no** son participativos? Razonad vuestra respuesta poniendo algunos ejemplos de clase.
  - 2.3. La motivación.
    - a) Después de ver los diferentes tipos de motivación, ¿cuál crees que predomina en nuestros estudiantes?
3. **DISEÑO CURRICULAR**
  - a) ¿Crees que funciona el actual diseño curricular para los estudiantes chinos? v

**Tabla 18** Cuestionario para la actividad grupal. Taller interno de formación. Abril 2010

¿En qué nos basamos a la hora de elegir estos temas? Un primer análisis interpretativo de los datos de los portafolios, informes y cuestionarios recogidos durante el curso académico 2008-2009 fue fundamental. En las conclusiones preliminares de dicho análisis aparecieron temas recurrentes, preocupaciones, dificultades y estrategias de los profesores que nos hicieron prestar más atención a los aspectos

anteriores.

Asimismo, la lectura de la bibliografía para la investigación nos hizo plantearnos preguntas y cuestiones que recogimos también en el cuestionario. Durante este periodo leímos autores que han analizado la enseñanza de ELE a estudiantes chinos en China (Griñán, 2008; Cortés, 2009), otros que han investigado sobre las características y los estereotipos del estudiante sinohablante (Kember, 2000; Littlewood, 2000; Clark y Gieve, 2006; Cortazzi y Xin, 2006) y diferentes investigaciones centradas en aspectos metodológicos y la enseñanza a alumnos chinos (Riutort y Villafañe, 2007; Griñán, 2008; Blanco, 2009).

Por último, la asistencia al I Encuentro de Profesores de Español para Alumnos Sinohablantes dio la oportunidad a la investigadora de conocer la experiencia de otros profesores y los resultados de otros estudios científicos. Conocer otras experiencias e investigaciones ha sido fundamental a la hora de la reflexión y del planteamiento de nuevos interrogantes.

## **Procedimiento**

La actividad ocupó una hora aproximadamente de la totalidad del taller interno de formación. Dividimos a los profesores en cuatro grupos de tres y les dimos una copia del cuestionario a cada uno de ellos. Les dejamos media hora para que cada grupo reflexionase y anotase las ideas principales que surgían en el debate. Pasada la media hora hicimos una puesta en común. Cada grupo eligió un representante, encargado de transmitir a las conclusiones generales que habían llegado.

## **Datos recogidos**

En esta actividad participaron de nuevo los doce profesores que asistieron al taller y las dos directoras del centro. Los datos que analizaremos serán las notas que los representantes de cada grupo tomaron para explicar las conclusiones a las que habían llegado después de realizar la actividad.

## **ENTREVISTA A UNA ALUMNA: AMANDA**

La entrevista es uno de los instrumentos fundamentales en la investigación en el aula y, en especial, en los estudios etnográficos. La investigación etnográfica tiene como objetivo comprender la realidad del aula desde el punto de vista de las personas que intervienen en ella. Palou (2008, p.129) señala que, desde una perspectiva etnográfica, «la entrevista se entiende como un acto comunicativo que se inicia con un propósito concreto, durante el cual los interlocutores colaboran de forma asimétrica en la construcción de un contenido, al mismo tiempo que establecen algún tipo de relación social». Bajo esta concepción, en la investigación hemos realizado diferentes entrevistas.

En este momento de la investigación, consideramos que sería muy útil dar voz a la otra parte protagonista, es decir, a la del estudiante. De esta forma podríamos

tener una visión más amplia y profunda de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos en nuestro contexto específico ya que Amanda nos podía ofrecer otro punto de vista del fenómeno. Como hemos explicado anteriormente, consideramos que esta perspectiva nos permitiría realizar una triangulación de datos y poder comparar las voces de los profesores con la del alumno.

## Instrumento

A la hora de diseñar las entrevistas hemos tenido en cuenta las recomendaciones y opiniones de algunos autores. Woods (1995) sostiene que la entrevista no es un medio ni una técnica para obtener información, sino un proceso de construcción de la realidad realizada por dos personas que tiene alguna influencia sobre las dos. El autor considera que la entrevista es un medio para hacer que las cosas pasen, un recurso adecuado para hacer que salgan a la luz unos datos. En esta investigación hemos partido de la convicción de que la entrevista es, por un lado, una oportunidad para que los profesores y los alumnos reflexionen sobre su actuación en el aula y, por otro lado, un instrumento muy apropiado para obtener datos para nuestro estudio.

Optamos por realizar una entrevista semiestructurada. Según Elliot (1993), en el enfoque semi-estructurado el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista. La entrevista semiestructurada se lleva a cabo para comprobar las explicaciones extraídas de otras fuentes, pero también para descubrir nuevos conceptos e ideas.

Por su parte, Sevillano García et al. (2007), destacan que en este tipo de entrevistas es importante profundizar en determinadas ideas, buscar explicaciones convincentes, conocer puntos de vista sobre cómo los componentes entrevistados ven y viven el problema analizado.

Siguiendo a los autores mencionados, elaboramos una guía que nos orientase a lo largo de las entrevistas. Al comenzar cada una de ellas intentamos seguir las orientaciones de Palou (2007, p.143) quien, recordando las palabras de Wolcott (1999), señala que:

*«...la millor manera de començar una entrevista és deixar que les persones expliquin la seva historia a un oient interessat; perquè tothom té una historia per explicar si la persona que seu a escoltar és adequada i escolta de una manera comprensiva».*

Por eso, la primera de las preguntas es muy general y poco a poco nos adentramos en cuestiones más específicas.

¿Puedes explicarme cuál es tu experiencia aprendiendo español? ¿Qué piensas sobre los cursos de la escuela? ¿Qué piensas sobre el material que se utiliza en los cursos? ¿Qué cambiarías de los cursos de español y de la escuela?
---

**Tabla 19** Guía de la entrevista a Amanda

## Procedimiento

Sevillano García et al. (2007) señalan que lo más importante a la hora de realizar una entrevista es saber qué se quiere y pretende y buscar el espacio, el tiempo y las personas adecuadas. Añaden que en este método el clima de confianza, la comprensión y la empatía son muy importantes para que los datos fluyan y las entrevistas se conviertan en comunicación de vida. Por su parte, Walker y Adelman (1975, en Hopkins, 1989), establecen algunos puntos sobre la eficacia de la entrevista: ser un oyente comprensivo, interesado y atento, ser neutral acerca del tema de la entrevista, tener naturalidad, mostrar confianza, estar preparado para reformular una pregunta cuando no se entienda. De acuerdo con estos autores, hemos sido especialmente cuidadosos a la hora de entrevistar a nuestra estudiante. Si queríamos conocer qué pensaba realmente de nuestras clases y de la escuela debíamos salir del aula y pedirle su colaboración.

A pesar de que contábamos con una serie de preguntas guías, hemos intentado mantener en todo momento una actitud flexible, dejando a la estudiante que encaminara a veces su discurso a cuestiones no planteadas y retomando la dinámica de la entrevista en los momentos que hemos considerado oportunos. Asimismo, durante las entrevistas la investigadora ha mantenido una actitud de oyente silenciosa.

## Datos recogidos

	Entrevista
Persona entrevistada	Amanda, alumna de la escuela.
Fecha	Noviembre 2009
Duración	43 minutos
Lugar	La entrevista se realizó en la escuela fuera de la jornada laboral de la investigadora.

**Tabla 20** Datos de la entrevista a Amanda

### 4.4.3 Curso académico 2011-2012

Como mencionamos al principio de este capítulo, esta investigación ha sido dilatada en el tiempo. Los profesores de la escuela nos enfrentamos por primera vez al reto de impartir un curso a alumnos sinohablantes en el año 2008. Tras unos primeros meses de dudas, tensión y dificultades y gracias a la reflexión individual y común, y a la lectura de bibliografía, hemos evolucionado en nuestra práctica

docente. Por este motivo, para este estudio hemos creído conveniente conocer qué piensan en estos momentos los profesores sobre la enseñanza de estudiantes chinos en nuestra escuela, qué dificultades tienen ahora, qué problemas han solucionado en estos cuatro años y cómo valoran ellos su experiencia y evolución. En ocasiones, observar y valorar las cosas en la distancia resulta necesario para darse cuenta de la evolución como profesional y de todo lo que aprendemos, y desaprendemos, en el camino.

Por otro lado, queríamos profundizar en el otro objeto de estudio de esta investigación, el uso del portafolio. Como dijimos anteriormente, los profesores de la escuela no continuaron con su PRP en el segundo curso académico. Consideramos que para conocer las posibilidades que ofrece el uso del portafolio en la labor docente necesitamos conocer sus limitaciones y los problemas que pueden surgir en su implantación. Esta cuestión solo la podían responder los protagonistas, los profesores de la escuela.

## ENTREVISTAS A PROFESORES

Como ya hemos comentado anteriormente, la entrevista es un instrumento muy apropiado para construir la realidad que estamos estudiando a través de las voces de las personas que intervienen en ella. En este último curso académico decidimos entrevistar a tres profesores de la escuela para conocer sus opiniones en ese momento y poder tener un panorama más completo de sus experiencias con alumnos chinos.

A la hora de elegir a los profesores nos basamos en dos criterios. En primer lugar, tuvimos en cuenta a aquellos profesores que más cursos de estudiantes chinos habían impartido y que, por lo tanto, tenían más experiencia y más cosas que decir (Carmen, Antonio y Ricardo). En segundo lugar, tuvimos en consideración que hubieran participado en el proyecto de implantación del portafolio en la escuela. De estos tres profesores, solo Ricardo tuvo una actitud activa durante el primer año de implantación del portafolio. Sin embargo, nos pareció conveniente entrevistar a Carmen y a Antonio porque son los profesores, junto con la investigadora, que más experiencia tienen impartiendo cursos a estudiantes chinos. Además, consideramos que el hecho de entrevistarlos era una oportunidad fantástica para que explicasen su falta de iniciativa en su PRP y los motivos por los que no lo habían desarrollado.

## Instrumento

En este caso volvimos a optar por una entrevista semi-estructurada. Diseñamos una guía con las cuestiones que estaba interesada en profundizar para la investigación y que presentamos en la siguiente tabla.

¿Puedes explicarme tu experiencia con estudiantes chinos? ¿Cómo valoras tu experiencia? ¿Cuál ha sido tu evolución como profesor con estos alumnos? ¿Qué has aprendido en todo este tiempo? ¿Crees que has mejorado como profesor en este tiempo? ¿Qué te ha ayudado a mejorar? ¿Sigues teniendo dificultades? ¿Cómo son los estudiantes chinos? ¿En qué te basas? ¿Crees que es importante para el profesor conocer su cultura? ¿Qué opinas de los cursos específicos para estudiantes chinos? ¿Qué manuales has usado en las clases con estudiantes chinos? ¿Cuál ha sido tu experiencia? ¿Y del manual Sabes? Enfoque comunicativo y estudiantes chinos. ¿Cuál es tu experiencia con el portafolio? ¿Por qué empezaste a utilizarla? ¿Qué piensas de esta herramienta? ¿Por qué la abandonaste? ¿Te gustaría volver a usarlo?
--

**Tabla 21** Guía de la entrevista a los profesores

## Procedimiento

Realizamos las tres entrevistas durante los meses de noviembre y diciembre de 2012.

## Datos recogidos

A continuación presento los datos informativos principales de cada una de ellas.

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Persona entrevistada	Ricardo	Carmen	Antonio.
Fecha	Noviembre de 2012	Noviembre 2012	Diciembre 2012
Duración	1h 9min.	39 min.	37 min.
Lugar	La entrevista se hizo en casa de la investigadora en un ambiente relajado y familiar para el entrevistado.	La entrevista se realizó en una cafetería cerca a la escuela y punto de encuentro frecuente entre los profesores.	La entrevista se realizó en una cafetería cerca a la escuela y punto de encuentro frecuente entre los profesores.

**Tabla 22** Corpus de entrevistas

## TEXTO REFLEXIVO DE ANA

En este estudio he desempeñado en todo momento un doble papel. Por un lado, he sido la investigadora y he sido la responsable del diseño, la recogida y el análisis de los datos. Pero, por otro lado, he sido profesora participante así que también he generado datos para el estudio.

Considero que este doble papel ha sido de gran ayuda a la hora de llevar a cabo este estudio etnográfico. Por un lado, me he alejado de un enfoque donde el observador desempeña el papel de experto que baja al aula con el propósito de estudiar algún aspecto relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Mi propósito en todo momento ha sido adoptar el papel de profesora-investigadora que decide realizar un estudio etnográfico con el objetivo de mejorar la práctica docente.

Estoy de acuerdo con Stenhouse (1991) cuando, partiendo de la convicción

general de que el aula es una realidad compleja, cuestiona el hecho de que un investigador externo pueda entenderla en un breve periodo de tiempo. Considero que, como profesora con bastantes años de experiencia en el centro donde realizo la investigación, tengo un conocimiento profundo de la escuela y de los participantes. Este conocimiento del contexto nos ha resultado muy valioso, y me atrevo a decir que imprescindible, a la hora del análisis del discurso y de la interpretación de los datos.

No obstante, en esta última fase de la investigación se nos originó un problema. En estos cuatro años que ha durado el estudio he sido la profesora que más cursos de estudiantes chinos ha impartido en la escuela. Esto significa que mi experiencia era lo suficientemente valiosa como para profundizar en la visión de los profesores y en la mejora de la práctica. Tal y como señala Palou (2008, p.108-109), «la formación teórica y los conocimientos de los aspectos de la cultura que se quiere estudiar ayuda al investigador a profundizar más en su capacidad de interpretar y en la formulación de preguntas pertinentes». Pero, para analizar lo que yo tenía que decir, necesitaba un instrumento que recogiera mi voz y, la entrevista obviamente, no era válida.

Por este motivo decidí responder por escrito en la guía que había diseñado para entrevistar al resto de profesores. De este modo obtendría un texto donde se materializarían por escrito mis reflexiones en torno a los mismos temas. Elaboré el texto antes de realizar las entrevistas con el propósito de no condicionar mi discurso.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Redacté el escrito a principios de noviembre de 2012.







## 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 5.1 Curso académico 2008-2009

#### 5.1.1 Encuestas de evaluación del taller de formación interna *La mejora profesional: el PRP*<sup>1</sup>

Como explicamos en el capítulo anterior, esta encuesta tenía el objetivo de evaluar el interés de los profesores por el tema principal del taller, la mejora profesional, la reflexión docente y formas de autoevaluarse. En segundo lugar, queríamos saber si los profesores tenían intención de autoevaluarse en el futuro. En tercer lugar, nos interesaba conocer su valoración del diseño y la organización del taller con el propósito de mejorar futuras sesiones formativas. Por último, queríamos saber si los profesores ya conocían las diferentes herramientas de desarrollo profesional presentadas en el taller, si las utilizaban o si tenían intención de hacerlo.

Recordamos también que la encuesta la realizaron once profesores.

#### Procedimiento del análisis

Hemos analizado de forma individual cada una de las preguntas que planteaba la encuesta. A su vez, cada análisis individual lo hemos dividido en dos partes. En la primera parte, que hemos llamado *análisis*, presentamos los datos cuantitativos de cada ítem. En la segunda parte, denominada *interpretación*, hemos interpretado los datos del análisis cuantitativo.

Las preguntas A, B y E, están planteadas para que cada profesor pueda marcar, si lo desea, más de una opción. En las preguntas C y D, los profesores tienen que dar un valor numérico a cada ítem según su valoración personal.

A la hora de hacer la media de todas las valoraciones hemos redondeado los

---

<sup>1</sup> Ver anexo «1.5 Plantilla de evaluación» en la página 540

resultados de forma que las cifras fuesen representativas del interés y no simples valores numéricos. Así, si el resultado medio de un ítem era 3'6, hemos decidido redondearlo a 3'5.

Por último, hemos marcado con colores diferentes ( ) aquellos resultados que serán especialmente relevantes a la hora de responder a las preguntas que nos marcamos cuando diseñamos la encuesta.

## ◇ **Pregunta A: ¿Qué piensas sobre el tema de la reunión?**

### Análisis

En el siguiente cuadro presentamos a la izquierda los ítems de esta pregunta y, a la derecha, el número de veces que ha sido marcado por los profesores. Un ejemplo: el ítem número 1 ha sido elegido por cinco profesores y el ítem número 3 por ninguno de ellos. Cada profesor podía elegir más de un ítem si así lo deseaba.

1. Ha sido interesante, pero me interesan mucho más otros temas relacionados con la docencia.	5*
2. Ha sido interesante, pero otro viernes perdido <sup>3</sup> .	1
3. No me interesa nada el tema del portafolio.	0
4. Más o menos ha sido interesante, pero me interesan mucho más otros temas relacionados con la docencia.	2*
5. Más o menos ha sido interesante, pero otro viernes perdido.	0
6. No me ha interesado nada, hubiese preferido que la reunión hubiese sido sobre otro tema.	0
7. No me ha interesado nada y, encima, otro viernes perdido.	0

Otras opciones y comentarios	
8. No ha marcado ninguna opción.	4
9. Ha añadido la opción: Ha sido interesante (sin añadir otro comentario).	2
10. Requiere tiempo.	1

### Interpretación

Los resultados indican que el tema general de la reunión (la mejora profesional, la reflexión docente y la autoevaluación) ha resultado de interés para un poco más de la mitad de los profesores (■). La parte restante, cuatro profesores, no han marcado ninguna opción y, como no han explicado el motivo, no podemos interpretar su respuesta (■). Siete profesores afirman que hay otros temas relacionados con la

2 El término *reunión* hace referencia al taller de formación.

3 Los talleres de formación interna siempre se hacen los viernes por la tarde, de 16:00 a 20:00. Estas cuatro horas de formación están contempladas en nuestra jornada laboral.

docencia que les interesan más (\*). Una persona ha resaltado el factor tiempo, necesario para llevar a cabo el PRP (■).

En resumen, podemos decir que un poco más de la mitad de los profesores sienten interés por la mejora profesional, la reflexión, la autoevaluación y el portafolio. Sin embargo, no podemos decir que este interés es muy alto ya que el mismo número de profesores señalan que existen otros temas que les motivan más.

## ◆ **Pregunta B: Tras esta reunión**

### **Análisis**

En el siguiente cuadro volvemos a presentar a la izquierda, los ítems de esta pregunta y, a la derecha, el número de veces que ha sido marcado por los profesores. Un ejemplo: el ítem número 1 ha sido elegido por un profesor y el ítem número 3 por diez.

1. Ha sido interesante, pero me sigo resistiendo a que mis colegas de profesión puedan evaluarme.	1
2. No ha sido interesante para mí y, además, me sigo resistiendo a que mis colegas de profesión me evalúen.	0
3. Ha sido interesante y creo que de ahora en adelante voy a intentar evaluarme alguna vez.	10
4. Ha sido interesante y creo que de ahora en adelante voy a intentar evaluarme más a menudo.	9
5. Ha sido interesante, pero estamos hablando de mi tiempo, y mi tiempo es oro.	2
6. Para mí ha sido otro viernes perdido y, además estamos hablando de mi tiempo, y mi tiempo es oro.	0

### **Interpretación**

Los resultados reflejan que todos los profesores, menos uno, tienen la intención de evaluarse en mayor (más a menudo) o menor grado (alguna vez) (■). Hay un profesor que se resiste a que sus compañeros lo puedan evaluar. Dos compañeros han señalado el tiempo que requiere ser evaluado (■).

En resumen, podemos decir que casi la totalidad de los profesores tienen la intención de evaluarse. Por lo tanto, vemos un espíritu claro de mejora profesional.

## ◆ **Pregunta C: ¿Cuáles de los temas tratados en la reunión te han resultado más interesantes?**

A continuación presentamos un cuadro donde podemos observar: a la derecha los ítems que se evalúan, en la columna *valoración*, el valor individual que cada profesor le ha dado al ítem y, en la columna de la derecha la valoración media que ha resultado de sumar todos los valores y dividirlos por el número de profesores.

Recordamos que la escala valorativa era la siguiente:

- 0 = nada
- 1 = un poco
- 2 = poco
- 3 = bastante

5 = mucho

## Análisis

	Valoración de cada profesor											Valoración media
Los conceptos de autoevaluación.	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3
¿Qué es el portafolio del alumno?	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3,5
¿Qué es el portafolio del profesor?	3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3,5
Conceptos de web 2.0.	4	3	2	3	3	4	3	4	4	3	3	3
¿Qué es el portafolio electrónico?	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3,5
Hacer un portafolio.	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,5

## Interpretación

Los resultados demuestran que todos los temas fueron *bastante* (■) interesantes para los profesores. De los aspectos tratados en la reunión, los más interesantes fueron los relacionados con el portafolio.

Así, podemos afirmar que en la escuela existe un interés por conocer la herramienta del portafolio y hacer uso de ella.

## ◆ **Pregunta D: Puntúa la reunión**

En esta pregunta hemos seguido el mismo modelo de análisis que en la pregunta anterior. Lo único que cambia es la escala de valoración:

- 0 = muy mal
- 1 = mal
- 2 = regular
- 3 = bien
- 4 = muy bien

## Análisis

	Valoración de cada profesor											Valoración media
El ritmo en el que se han tratado las distintas partes.	3	3	3	4	2	4	3	3	4	4	4	3
Los contenidos de cada apartado.	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3,5
La presentación de los contenidos.	3	3	4	4		4	3	3	4	4	4	3,5
La secuenciación de los contenidos.	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3,5

## Interpretación

Los resultados señalan que los profesores valoraron *bien* (■) el ritmo y *muy bien* (■) los contenidos, la presentación y la secuenciación.

Por lo tanto, podemos estar seguros de que el conjunto de profesores está satisfecho con el taller de formación, tanto con el diseño como por el desarrollo.

### ◆ **Pregunta E: Tras la reunión**

#### **Análisis**

El análisis de este ítem sigue las mismas pautas que el de las preguntas A y B.

1. No sabía que había tantas posibilidades de autoevaluarse. Alguna sí que utilizaré.	11
2. Ya conocía todos los tipos de autoevaluación y ya los utilizo de vez en cuando.	4
3. No sabía que había tantas posibilidades de autoevaluarse, pero, de todas formas, suelo utilizar alguna que me funciona muy bien.	6
Ya conocía todos los tipos de autoevaluación, pero siempre utilizo el mismo porque me funciona muy bien.	0
Ahora ya conozco muchos tipos de autoevaluación, pero no voy a utilizarlos.	1
La experiencia, junto con mi formación adquirida, ya me proporciona toda la información necesaria para saber si lo hago bien o no. No necesito rellenar tests de autoevaluación.	1
La experiencia, junto con mi formación adquirida, ya me proporciona toda la información necesaria para saber si lo hago bien o no. Pero, sí que utilizo alguna vez test de autoevaluación.	4
Yo pensaba que la experiencia, junto con mi formación adquirida ya me proporcionaba toda la información necesaria para saber si lo hago bien o no. Creo que sí que voy a hacerme tests de autoevaluación.	7

#### **Interpretación**

El análisis de este apartado del cuestionario nos ha llevado a las siguientes interpretaciones. En primer lugar, ninguno de los profesores conocía todas las herramientas de mejora y autoevaluación que presentamos en el taller (■). Todos han afirmado que en el futuro utilizarán alguna de estas herramientas. La mitad aproximadamente de los profesores ya empleaba alguna de las herramientas de autoevaluación y mejora que presentamos (■). Todos los profesores creen que la experiencia y la formación son válidas para evaluar su práctica docente (■), aunque todos menos uno no creen que sea suficiente.

En resumen, podemos afirmar que algunos de los profesores de la escuela tenían formación en autoevaluación docente antes de realizar este taller pero que todos ellos aprendieron nuevas formas de autoevaluarse. Además, la encuesta demuestra que existe un interés general por empezar a practicarla, demostrando así un espíritu de mejora profesional entre todos los profesores. Por último, queremos destacar el hecho de que todos los profesores otorgan un gran valor a su experiencia como fuente de información de su práctica y, además, de evaluación de la misma.

### ◆ **Pregunta F: Otros comentarios**

En este apartado añadimos aquellos comentarios que han realizado de forma

libre y voluntaria algunos de los profesores.

## Análisis

- *Interesante tema portafolio electrónico pero no sé si está hecho para mí, ya que me costaría actualizarlo de forma regular.*
- *Muy interesante y me apetece mucho lo del portafolio pero para mí puede caer en la obsesión así que intentaré equilibrarlo y equilibrarme.*
- *Ha sido muy interesante. Lo malo del portafolio es que requiere tiempo y dedicación (y una rutina y disciplina) para hacerlo bien, y al final, entre unas cosas y otras... lo voy dejando y no lo miro. Pero creo que está bien y es útil si lo usas.*

## Interpretación

Del análisis de estos comentarios, podemos extraer varias ideas. En primer lugar, que los profesores no ven que llevar a cabo un portafolio esté libre de esfuerzo ya que consideran que *costaría* y que *requiere tiempo, dedicación, rutina y disciplina*. La segunda idea es que, dejando a un lado las dificultades que conlleva su realización, es una herramienta interesante para estos profesores.

### 5.1.2 Portafolios de los profesores

Como dijimos en el capítulo anterior, durante el curso académico 2008-2009 trabajaban en la escuela trece profesores. Por lo tanto, hubo trece profesores que asistieron al taller de formación *La mejora profesional: el PRP* y que debían empezar a realizar su portafolio reflexivo. No obstante, hemos optado por analizar solo cinco de ellos por varias razones. En primer lugar, porque dos de los trece profesores no continuaron trabajando en el curso académico posterior. En segundo lugar, porque otros cuatro profesores no han tenido mucha experiencia en cursos específicos con alumnos chinos durante el período que ha durado la investigación. Asimismo, estos cuatro profesores no realizaron ninguna entrada en su portafolio.

Así, hemos elegido los portafolios de cinco profesores que han tenido experiencia en cursos específicos con alumnos chinos y que, en mayor o menor grado, han utilizado su portafolio en algún momento de este curso académico. Estos profesores son: Ainhoa, Neus, Ricardo, Carolina y Ana<sup>4</sup>.

### Procedimiento del análisis

Como ya explicamos anteriormente, el modelo de portafolio utilizado por los profesores y analizado en esta investigación está dividido en varias secciones. Además de completar cada una de ellas, cada profesor tenía la posibilidad de escribir

---

<sup>4</sup> Utilizaremos el nombre propio de la investigadora, Ana, cuando nos refiramos a algún instrumento de investigación con los que esté relacionada.



entradas, a modo de diario, de forma libre y voluntaria. Teniendo en cuenta estos dos aspectos del portafolio, hemos dividido el análisis en dos partes.

En la **primera parte** analizaremos las secciones que cada profesor ha trabajado en su portafolio. El número total de estas secciones es cinco, pero ningún profesor ha completado todas. La mayoría de los profesores ha completado dos o tres de ellas: ¿Quién soy?, ¿Dónde estoy? y ¿Adónde voy? Cada una de ellas tiene un propósito.

En la primera— ¿Quién soy?—, el profesor hace una breve presentación de su formación y de su experiencia. No hemos considerado necesario volver a tratar este tema en el análisis ya que esta información la hemos explicado en la descripción de los sujetos (capítulo cuatro). Por otro lado, en esta sección el profesor describe algunas de sus creencias y opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el rol del profesor y del alumno y sobre su propia práctica docente.

El análisis de esta sección nos permitirá conocer más profundamente el sistema de significados de los profesores y será una fuente muy valiosa a la hora de poder interpretar sus discursos escritos (entradas de los portafolios) y orales (entrevistas). En definitiva, este análisis nos ayudará a conocer en mayor profundidad a los participantes principales de este estudio etnográfico. Tal y como sostiene Cambra (2000, p.161), «los profesores son unos de los componentes más importantes del contexto y son fundamentales a la hora de comprender cualquier situación educativa».

En la segunda parte — ¿Dónde estoy?—, el profesor hace una descripción de sus logros profesionales así como de las inquietudes y necesidades relacionadas con su práctica docente.

En la tercera parte — ¿Adónde voy?—, el profesor explica los objetivos que se ha marcado para mejorar su práctica docente.

La **segunda parte** consiste en el análisis de las entradas escritas por los profesores. Llegados a este punto, creemos necesario hacer dos puntualizaciones.

En primer lugar, los profesores no recibieron ninguna indicación sobre los temas que tenían que tratar en sus portafolios. No obstante, hemos analizado solo aquellas entradas relacionadas con la enseñanza de ELE a estudiantes chinos por ser el tema que nos ocupa en este estudio.

En segundo lugar, tampoco recibieron ninguna pauta sobre la frecuencia con la que tenían que escribir en su portafolio. Debido a esto, existen diferencias notables entre el número de entradas de unos profesores y otros. Además, hay dos profesores que no realizaron ninguna entrada. Los motivos de esto los trataremos más adelante.

ESTRUCTURA DEL ANÁLISIS
Primera parte: Análisis de las <b>secciones</b> . ¿Quién soy? ¿Dónde estoy? ¿Adónde voy?
Segunda parte: Análisis de las <b>entradas</b> . Entrada 1 Entrada 2 Entrada 3 ...

**Tabla 23** Estructura del análisis de los portafolios

Nuestro propósito con el análisis de los portafolios de los profesores ha sido hacer emerger los significados explícitos e implícitos que hay en sus discursos escritos. Hemos realizado un análisis del discurso ya que, al ser una comunicación *in absentia*, el peso de la comunicación recae en las estructuras discursivas y gramaticales.

El método que hemos adoptado está basado en el proceso que Deprez (1993, 1996) aplica en el campo de las creencias y representaciones de los aprendices de lenguas y en el estudio de la situación plurilingüe de las personas inmigrantes. Este método es el que utiliza el *Grupo de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües* del *Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la *Universitat de Barcelona* y ha sido adoptado por Palou (2008) y Ballesteros (2000) en sus respectivas tesis doctorales.

Estos dos investigadores han aplicado este método al análisis de entrevistas hechas a los profesores participantes en sus investigaciones. En nuestro caso, aplicaremos el método al análisis de los portafolios de los profesores y, posteriormente, al de las entrevistas realizadas en el último curso académico.

El análisis que propone Deprez (1993 1996) se basa en dos grandes apartados:

1. La construcción de la referencia. Palou (2008, p.147) y Ballesteros (2000, p.113) describen este apartado como la materialización de la entrevista. El entrevistado responde a los temas planteados por el entrevistador y, este, lleva a cabo posteriormente la selección de los datos discursivos para su análisis. En el caso de los portafolios, la construcción de la referencia consiste en la materialización de las secciones y entradas realizadas por el profesor.
2. La posición de la persona entrevistada en relación a la referencia, que se construye a partir de tres ejes:
  - a) El eje semántico: el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados, de los cuales surgirán los campos semánticos.
  - b) La posición del sujeto: se puede detectar a partir del análisis del uso que hace de los pronombres y de su posición en el tiempo y en el espacio.
  - c) La valoración de la referencia: se manifiesta a través de los juicios y las opiniones del sujeto enunciador.

Teniendo en cuenta los ejes anteriores y la propuesta de Palou (2008, p.147)

hemos realizado el siguiente modelo de análisis:

1. Localización y concreción del tema de cada secuencia.

El objetivo de dividir el texto en secuencias es hacer el análisis más abarcable ya que se trata de unidades más breves. Palou (2008) utiliza el criterio temático para distinguir unas secuencias de otras. En el caso del análisis de las secciones, los temas vienen dados por la plantilla del portafolio (creencias, logros, inquietudes y necesidades).

Hemos considerado oportuno mantener esta división así que no ha sido necesario realizar la localización de las secuencias. De este modo, cada secuencia se corresponde con uno de los temas mencionados. En el caso de las entradas, el tema general de la misma viene introducido por el profesor a través del título. A partir de aquí, hemos dividido cada entrada en diferentes secuencias considerando los subtemas que aparecen.

2. Análisis focalizado de cada secuencia.

2.1. Análisis distributivo de los contextos.

- a) Palabras claves. Son aquellas palabras que, por su contenido semántico, tienen relación directa con el tema que justifica esta investigación, es decir, la enseñanza de ELE a estudiantes chinos. En el caso de las secciones, hemos tomado como temas de referencia a la hora de localizar las palabras clave : por un lado, las creencias generales de los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del profesor y del alumno y su práctica docente; por otro lado, sus inquietudes y necesidades profesionales. En el caso de las entradas, hemos tomado como tema de referencia el título de la entrada. Los criterios que hemos seguido han sido: la frecuencia de aparición, el lugar que ocupa en la frase y el lugar que tiene en el discurso.
- b) Constelación. La constelación está formada por las palabras que acompañan a las palabras claves.
- c) Conducta discursiva. Nuestro propósito en este caso ha sido ha sido diferenciar los tipos de secuencias textuales que se suceden en cada entrada de portafolio. Nos hemos basado en la tipología textual propuesta por Adam (1992; en Calsamiglia y Tusón, 2004, p. 265). Hemos tenido en cuenta cuatro conductas discursivas: describir, explicar, argumentar y justificar.

2.2. Posición de la persona respecto al tema.

Según Calsamiglia y Tusón (2004, p, 135), Benveniste (1966, 1970, 1974) sienta las bases del estudio de la subjetividad en el lenguaje:

La enunciación es un proceso de apropiación de la lengua. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor por medio de indicios específicos y de procedimientos y accesorios. Desde el momento en que se declara locutor y asume la lengua, implanta al otro ante sí mismo. Benveniste (1970), citado en Calsamiglia y Tusón (2004, p. 135).

Han sido muchos los autores que han estudiado el papel de los participantes en el acto comunicativo: Goffman (1959, 1971, 1981) a quien debemos las ideas de imagen pública, territorio, ritual y cortesía; Charaudeau (1983, 1989, 1995) y su distinción entre sujeto psicosocial y sujeto lingüístico; Kerbrat-Orecchioni (1997), Halliday (1982) y Cervoni (1987) y la relación entre el enunciador y sus propios discursos; Ducrot (1986) y el concepto de polifonía.

En el análisis de los discursos de los profesores nos centraremos en la *modalización*, definida por Calsamiglia y Tusón (2004, p. 136) como «la posibilidad que tiene el hablante de introducir sus propias actitudes y su propia perspectiva en el enunciado, tanto en el dominio intelectual como en el dominio emocional». Hemos prestado especial atención a la forma en la que el locutor se inscribe en el discurso.

Los elementos que hemos considerado son:

- El paratexto. La tipografía (tamaño de la letra, uso de mayúsculas, negrita, cursiva, subrayado) se utiliza para dar relevancia a un enunciado o a un término en concreto. Hemos tenido en cuenta también la combinación con otros códigos semióticos (dibujos, fotos, etc.) usados normalmente para ilustrar, reformar, complementar o clarificar la información.
- Los signos de puntuación. En el texto escrito, la puntuación es el correspondiente a la función de la entonación en el lenguaje oral. Al mismo tiempo, puede funcionar como modalizador ya que su uso puede estar relacionado con la idea de sorpresa, enfado, rabia, etc.
- Modalidad de la oración. Las diferentes modalidades (aseveración, interrogación, exclamación, obligatoriedad) indican la perspectiva implícita del sujeto.
- Modos y perífrasis verbales. Suponen también una perspectiva implícita del sujeto. Prestaremos especial atención a los verbos modales y perífrasis relacionadas (poder, saber, querer, necesitar, hay que, etc.). Asimismo, tendremos en cuenta el uso de formas pasivas e impersonales que borran la huella del enunciador.
- Prefijos, sufijos y afijos. Los aumentativos, diminutivos y superlativos tienen una relación con la implicación afectiva del locutor.
- Locuciones, frases hechas. Aportan un valor valorativo al texto.
- Metáforas. La metáfora, como procedimiento de sustitución de un referente, permite incorporar subjetividad y modalización ya que aporta la visión del hablante.

- Pronombres. El análisis de estos elementos lingüísticos permite conocer cómo se sitúa el locutor respecto a aquello que afirma y cómo sitúa a los demás. Nos hemos centrado en analizar en qué medida cada profesor se implica en sus enunciados y en qué medida implica a sus compañeros del centro o a otros miembros de la comunidad educativa. Hemos considerado los siguientes elementos:
  - › Ausencia de marcas de la persona que habla: se crea un efecto de objetividad.
  - › El uso de la tercera persona puede denotar que aquello de lo que se habla es un mundo referido, ajeno al locutor. Para saber a quién hace referencia hace falta una información previa.
  - › La persona que habla suele presentarse con el pronombre de primera persona, *yo*.
  - › La identificación de la persona que habla con el nosotros puede implicar: yo + tú; yo + él; yo+ tú+ él. La identificación de la persona que habla con la primera persona del plural incorpora al enunciador a un grupo. Es el grupo, entonces, el que proporciona al enunciador la responsabilidad del enunciado. Por otro lado, el uso de *nosotros* también podría significar una intención de acercar las posiciones del enunciador con el receptor del mensaje, es decir, con el resto de profesores.
  - › El uso del *vosotros* puede implicar: tú plural o tú+ él
  - › A través del *tú* se pueden seleccionar diferentes interlocutores.
- Elementos léxicos valorativos. Prestaremos especial atención a los axiológicos (Kerbrat-Orecchioni, 1986) como elementos que comportan un juicio de valor (bueno, felizmente, fantástico, etc.) y los verbos de opinión.
- Ahora y antes. Hemos analizado cómo se sitúan los profesores en el tiempo haciendo referencias al escenario temporal común de la escuela. Para ello, tendremos en cuenta el uso de deícticos de carácter espacial y temporal.
- 3. Esquema resumen. Creemos que la elaboración de un esquema que resuma la información explicada puede ser de gran ayuda a la hora de facilitar la comprensión de la información. Con este propósito, al final del análisis de las secciones hemos realizado un resumen que esquematiza el panorama de creencias, logros e inquietudes expresados por el profesor. Este esquema funciona de marco contextual inmediato a las entradas escritas por el profesor. A la hora de realizar los esquemas, hemos respetado los términos y expresiones utilizados por los profesores.

PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS PORTAFOLIOS
Localización de las secuencias y concreción del tema de cada secuencia. Análisis focalizado de cada secuencia: Palabras clave Constelación Conducta discursiva Posición de la persona respecto al tema: Paratexto Signos de puntuación Modalidad de la oración Modos y perífrasis verbales Afixos, sufijos y prefijos Locuciones, frases hechas Metáforas Pronombres Ahora y antes Esquema resumen

**Tabla 24** Proceso de análisis de los portafolios

## ANÁLISIS DEL PORTAFOLIO DE AINHOA

Secciones					Entradas		
¿Quién soy?	¿Dónde estoy?	¿Adónde voy?	¿Ya estoy en camino!	Mi evolución	Número de entradas	Entradas relacionadas con la enseñanza de ELE a estudiantes chinos	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3	1	Comentarios: 0

- Ha completado esta sección.
- No ha completado esta sección.

### Primera parte: análisis de las secciones

#### Sección 1. ¿Quién soy?

##### Secuencia 1. Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para mí enseñar es abrir puertas por si una persona quiere salir de donde está. Y aprender es ver las puertas abiertas.

Para mí enseñar español es dar las herramientas para que una persona entienda y produzca la lengua y tenga una vida en español o por lo menos algunos momentos de su vida, y por qué no, sueñe en español.

Para que un alumno aprenda es necesario que le interese aprender por los motivos que sean y que la situación de aprendizaje sea satisfactoria.

Los alumnos aprenden mejor si están motivados y se les motiva, si las explicaciones y las prácticas son de calidad y si el ambiente en clase es bueno.

En la clase de español lo más importante para mí es la motivación, la presentación de los temas, el orden, la claridad y la rentabilidad de las prácticas.

El enfoque con el que más me identifico es el comunicativo/tareas con una buena explicación significativa de la gramática (el porqué de las cosas) y el vocabulario (la mejor palabra en cada situación).

#### Análisis focalizado

Esta secuencia trata sobre las creencias de Ainhoa en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, así que parece oportuno que los temas por destacar sean *enseñar* y *aprender*.

En la primera ocasión en la que aparece el verbo *enseñar*, Ainhoa lo describe a través de la metáfora *abrir puertas*. En el segundo caso explica que para ella *enseñar español es dar herramientas*. El uso de estas dos metáforas nos invita a pensar que, para Ainhoa, el profesor es un facilitador que posibilita el proceso de aprendizaje a través de la transmisión de unas herramientas.

El segundo tema de la secuencia, *aprender*, aparece en cinco ocasiones. En el primer caso Ainhoa utiliza de nuevo una metáfora para definir el término, *ver las puertas abiertas*. En el resto de ocasiones el tema gira en torno a las condiciones o elementos necesarios para que el aprendizaje sea exitoso. Entre estos elementos, destaca por encima de todos el de la *motivación*. Esta palabra, o algunos de sus derivados (*están motivados*, *se les motiva*) aparecen en la secuencia en tres ocasiones. En el primer caso, Ainhoa expresa que el aprendizaje es más efectivo si los alumnos *están motivados*. En el segundo caso, *y se les motiva*, destaca el cambio de sujeto. Antes eran los alumnos los protagonistas, reflejado en el uso de la tercera persona del plural (*están*); sin embargo, ahora el peso recae en una tercera persona no identificada expresada a través del pronombre impersonal *se*. Entendemos que esta tercera persona es el profesor y que Ainhoa considera que este tiene un papel activo en la motivación de los estudiantes. En el tercer caso, *la motivación*, es el primer elemento de una enumeración introducida por la estructura *lo más importante*. El orden concedido a la motivación en esta jerarquía de elementos refleja el valor que tiene para Ainhoa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Un término que está íntimamente relacionado con el de la motivación es el verbo *interesar*. En esta secuencia aparece junto a la estructura *lo más necesario*, indicando de nuevo el papel primordial del interés y la motivación del alumno para que el aprendizaje tenga éxito.

El segundo elemento que Ainhoa resalta en el proceso de aprendizaje es el *ambiente de clase* o *situación de aprendizaje*. En el primer caso *ambiente* aparece junto al adjetivo *bueno* y en el segundo caso *la situación* precede al adjetivo *satisfactorio*. A través de estos axiológicos Ainhoa valora el rol del contexto en el aprendizaje de una lengua.

Otro término que se repite en dos ocasiones es el de *práctica*, que nosotros entendemos aquí como actividad realizada en clase donde el alumno es parte activa. En el primer caso aparece junto al sustantivo *calidad* y, en el segundo caso, junto a *rentabilidad*. Entendemos que con el uso del sustantivo *rentabilidad* junto al de *prácticas* Ainhoa quiere expresar que las actividades que se lleven a clase deben fomentar el aprendizaje y que el esfuerzo que hace el alumno debe ir en consonancia con lo que aprende.

En esta secuencia también destaca el término *explicación*. En el primer caso, la profesora también utiliza la expresión *de calidad* para describir las explicaciones que un profesor debe hacer en clase. En el segundo caso aparece junto al adjetivo *bueno*, seguido de *significativa de la gramática y del vocabulario*. Ainhoa especifica qué entiende ella por explicación gramatical (*el porqué de las cosas*) y del vocabulario (*la palabra justa para cada situación*). De ahí podemos deducir que la profesora considera importante entender el funcionamiento de la lengua y la adecuación léxica.

Ainhoa señala que el enfoque con el que más se identifica es el *comunicativo*



*tareas con una buena explicación significativa de la gramática y el vocabulario.* El uso de la preposición *con* en esta frase nos indica que, para esta profesora, el enfoque comunicativo no incluye por sí solo una buena explicación de la gramática y el vocabulario.

A lo largo de toda la secuencia, Ainhoa deja claro que sus afirmaciones son creencias personales, y lo hace a través de los pronombres personales de primera persona: *para mí, me identifico*.

### *Secuencia 2. Localización de la secuencia. Las creencias sobre el rol del profesor*

Yo como profesor soy perfeccionista pero un poco desordenada.

Lo que más me gusta de mi actividad docente es que me gusta!!!! y después que es una profesión muy agradecida. También me gusta mucho explicar gramática y probar nuevas explicaciones. También me interesan temas como la evaluación y profundizar en cuestiones peliagudas. Mi próximo objetivo son los artículos!!!!

Un buen profesor es el que tiene una buena formación pero sabe que no sabe un montón de cosas y se preocupa por estudiarlas. También el que es capaz de transmitir de forma clara y sencilla temas complicados y crear interés a los alumnos por aprender.

Entre las tareas que debe asumir un profesor destacaría el de guía en el proceso de aprendizaje.

#### **Análisis focalizado**

Como el título ya indica, en esta secuencia Ainhoa explica sus creencias sobre el rol del profesor así que el término clave en esta ocasión será *profesor*. El análisis de los sujetos utilizados indica que la secuencia tiene dos partes bien diferenciadas.

La primera gira en torno al *yo*, es decir, a Ainhoa, y se refleja en el uso del pronombre sujeto de primera persona (*yo como profesor*), en los pronombres (*me gusta, me interesa*) y de los posesivos (*mi próximo objetivo*). Ainhoa utiliza dos adjetivos para describirse: *perfeccionista* y *desordenada*. Vemos que para ella el primer adjetivo tiene un valor positivo ya que, para introducir el segundo, ha utilizado el conector adversativo *pero*. A continuación, Ainhoa realiza una valoración de su profesión. Con la estructura comparativa *lo que más me gusta* introduce el aspecto más valorado por ella de la actividad docente que es, justamente, su trabajo en sí. El uso de cuatro signos de exclamación refuerza la pasión que siente esta profesora por su trabajo. Con el adverbio temporal *después* introduce el segundo aspecto que más valora de su trabajo, *que es una profesión muy agradecida*. Por último, el conector *también* añade una serie de aspectos que Ainhoa valora de forma positiva en su trabajo. En esta parte destacan los verbos *me gusta* y *me interesan*. A su alrededor aparecen *explicar gramática, probar nuevas explicaciones, la evaluación y*

*cuestiones peliagudas*. El hecho de que *explicar gramática* aparezca en primer lugar y de que lo haga junto al adverbio de cantidad *mucho*, nos hace pensar que la gramática ocupa un papel importante en la práctica docente de Ainhoa. Por otro lado, para clarificar qué entiende ella por *peliagudo* añade que su *próximo objetivo son los artículos*. Es decir, entendemos que para Ainhoa los temas peliagudos son conceptos gramaticales complejos, difíciles de explicar en clase. El uso de tres símbolos de exclamación refuerza la idea de que los artículos son, sin duda, un asunto complicado. Las referencias a la gramática, de forma directa o indirecta, nos dan a entender que para Ainhoa son una parte importante de la enseñanza de español y que, además, esta área le gusta e interesa.

En la segunda parte la profesora describe cómo es un buen profesor y, para ello, utiliza los verbos en tercera persona y el artículo indeterminado *un*. Las características positivas que Ainhoa le atribuye son las de: *buen formación, se preocupa por estudiarlas, transmitir de forma clara y sencilla, crear interés, guía del proceso de aprendizaje*. Por un lado, Ainhoa valora la formación recibida pero, por otro, es consciente de la importancia de una buena formación continua. Por otro lado, valora la capacidad de simplificar las explicaciones y de motivar a los alumnos. De nuevo aparece la importancia de una buena explicación y de la motivación.

Para terminar, Ainhoa elige el rol de guía entre las tareas que debe desempeñar un profesor. Esta elección está muy relacionada con la metáfora *abrir las puertas* que iniciaba la secuencia anterior. Es decir, para Ainhoa un profesor debe facilitar y orientar el camino en el aprendizaje.

### *Secuencia 3. Creencias sobre el rol del alumno*

Los buenos alumnos son los que quieren aprender independientemente de la dificultad que tengan.

Los alumnos deben estar motivados y aprovechar en el aula y fuera de ella todas las oportunidades comunicativas que se les ofrecen.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia la profesora explica sus creencias sobre el rol del alumno, por eso destacamos como término clave *alumno*. En primer lugar, el término aparece junto al adjetivo *buenos*, seguido de la perífrasis de deseo *querer aprender*. En segundo lugar los alumnos preceden a la perífrasis introducida por el verbo modal *deben* y, a continuación, los rasgos *estar motivados y aprovechar*. Ainhoa vuelve a destacar en esta secuencia el valor primordial de la motivación del alumno, reflejada en su interés por aprender dentro y fuera del aula, a pesar de las dificultades que puedan tener. El hecho de remarcar que el aprendizaje puede desarrollarse también *fuera del aula* nos hace pensar que Ainhoa no cree que el aprendizaje formal sea el único camino para aprender una lengua y que el contexto de inmersión ofrece

oportunidades para aprender la lengua.

### *Secuencia 4. Creencias sobre la práctica docente*

Mis clases se caracterizan por ser dinámicas y espero que rentables.

Planifico en función del grupo.

Las actividades que suelo realizar en clase son básicamente de dos tipos: presentación de una situación, explicación de las herramientas lingüísticas que vamos a utilizar y práctica guiada. Los materiales y recursos que uso son el libro de texto y materiales propios o de mis compañeros. Poco a poco estoy introduciendo las NNTT.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, más que describir sus creencias sobre la práctica docente en general, Ainhoa nos describe cómo son propias clases y así lo refleja en el uso de posesivos, *mis clases* y en el de verbos en primera persona, *suelo, estoy*.

El primer término clave es *clase* ya que es el tema de la secuencia. Al inicio de la misma aparece acompañado por dos adjetivos positivos: *dinámicas* y *rentables*. Notamos una diferencia en la forma de referirse a cada uno de ellos. Al mencionar *dinámicas* observamos que la profesora está segura de esta descripción ya que no ha utilizado ningún modalizador. Sin embargo, cuando utiliza el adjetivo *rentables* expresa un deseo a través del verbo *espero que*, sin constatar con certeza que sea así. Nos aparece oportuno recordar que es la segunda vez que Ainhoa utiliza el adjetivo *rentable* en esta primera sección.

El segundo término clave que destacamos es *actividades*. Cuando las describe, Ainhoa utiliza los términos *presentación, explicación y práctica guiada*. Esto indica la secuenciación básica de una de sus clases.

En cuanto a los materiales, Ainhoa menciona el libro de texto, los propios y los de compañeros. En el caso de NNTT (nuevas tecnologías), vemos que aparece junto a la expresión *poco a poco* y al verbo *introducir* en forma de gerundio. Esto nos da a entender que Ainhoa no es una experta en el uso de las nuevas tecnologías, pero que su utilización en clase está siendo progresiva.

### **Sección 2. ¿Dónde estoy?**

#### *Secuencia 1. Logros*

Mis éxitos académicos y profesionales que quiero destacar son los siguientes:

a) mi formación: las lecturas sobre temas específicos que hacemos en la escuela y las reuniones de grupos de trabajo.

b) en mi experiencia profesional: la experiencia que dan los años.

Creo que mi experiencia en niveles intermedios y avanzados es uno de mis puntos fuertes. Me siento segura y satisfecha con los resultados.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ainhoa describe cuáles son, desde su punto de vista, sus logros como profesora así que el término clave que destacaremos es el de éxito. Antes de nada, diferencia entre éxitos académicos, relacionados con la formación, y éxitos profesionales, más ligados a su práctica docente. Entre los primeros, Ainhoa destaca *las lecturas sobre temas específicos y las reuniones de grupo de trabajo*. Para Ainhoa, sus logros académicos están ligados a su centro de trabajo ya que los dos elementos que destaca son actividades realizadas en la escuela. Por un lado, menciona las *lecturas sobre temas específicos*, lecturas que sabemos que realizan todos los profesores porque ha utilizado la primera persona del plural, *hacemos en la escuela*. En segundo lugar, habla de las *reuniones de trabajo*, sesiones de formación interna que realizamos en la escuela una vez al mes.

En cuanto a los logros profesionales, Ainhoa resalta su *experiencia de años*. En concreto, especifica su experiencia en *niveles intermedios y avanzados*. Sabemos que para ella esta experiencia le hace sentir *segura y satisfecha con los resultados*. Por lo tanto, vemos cómo Ainhoa relaciona la experiencia con la seguridad y los buenos resultados.

### *Secuencia 2. Necesidades e inquietudes de mi labor docente*

Para considerarme satisfecho con mi formación específica necesito que luego tenga utilidad en mis clases.

Las necesidades que identifico en mi trabajo son una formación continua y el interés por resolver dudas.

En relación a mi formación y mi trabajo me preocupa que nos soy una profesora de «tarjetitas», algo que yo de una forma un poco arrogante (lo reconozco) me enorgullecía. Yo soy/era una de esas que decía: dame una pizarra y yo te hago una clase de lo que quieras. Ahora, y creo que esta a va ser mi primer tema de portfolio, me he dado cuenta de que según para qué niveles es una buena idea llevar a clase actividades más lúdicas... en fin. Tengo curiosidad por sacar de mí esa parte más «infantil» o creativa (que no quiero ofender a nadie) para cambiar mis prejuicios.

El gran interrogante es enfrentarme a un curso inicial. Nunca me han gustado. Cuando empecé a dar clase como la mayoría de nosotros tuve alumnos de niveles iniciales y grupo de principiantes (así los llamábamos...qué mono) pero en cuanto pude, es decirme en el momento que me propusieron hacer niveles más altos ahí me lancé, aún siendo novata y sabiendo que tendría que currarme las

clases mucho más. La cuestión de la gramática y las explicaciones en clase me ponían, me motivaba y cada pregunta nueva que surgía en clase o cada cuestión que yo me planteaba era un reto y me encantaba investigarlo y encontrar una explicación que resolviera las dudas de los alumnos. Esta claro, era lo que me gustaba y mucho, en serio. NO tuve dudas, tenía que elegir, entre invertir el tiempo de preparación de clases en conseguir fotografías de personajes famosos o recortar tarjetas o llevar comida de plástico ( ara enseñar vocabulario, se entiende) o yo que sé... o prepararme a conciencia las clases de niveles altos y cuanto más altos mejor, no sólo la gramática sino la producción escrita y oral la participación en clase, la dinamización de actividades y un largo etc.... No os podéis ni imaginar qué nostalgia tengo de mis clases de DELE superior y lo que disfrutaba.

### Análisis focalizado

El primer tema que destacaremos en esta secuencia es la relación entre teoría y práctica. Ainhoa señala *para sentirme satisfecha con mi formación específica necesito luego tenga una utilidad en mis clases*. Con este enunciado entendemos que Ainhoa rechaza cualquier formación que no esté orientada a la práctica y que resulte inútil para sus clases. Constatamos que, para ella, teoría y práctica deben ir de la mano para que la primera tenga sentido. En la segunda frase la profesora señala la importancia de una *formación continua y el interés por resolver dudas*. Notamos que Ainhoa es una profesora que se preocupa por su formación y a quien le motivan los retos en clase.

El segundo tema que destaca en esta secuencia es el de las actividades lúdicas. El uso del verbo de sentimiento *me preocupa* y la elección del presente como tiempo verbal, nos indica que es un tema que está presente en la práctica profesional diaria de Ainhoa y que, constituye por lo tanto, una de sus inquietudes. Al tratar este tema Ainhoa utiliza diferentes conductas discursivas. En primer lugar, hace uso de la descripción cuando dice *no soy una profesora de «tarjetitas»*. Ha utilizado la expresión *de «tarjetitas»* para clasificar a aquellos profesores que emplean en su práctica actividades lúdicas, haciendo referencia a las tarjetas empleadas frecuentemente en clase para realizar actividades de diferentes tipos. Ella es consciente de que el lector entiende la definición y usa las comillas como guiño. Además, el uso del diminutivo podría reflejar al mismo tiempo cierta ironía, rasgo del que se vale sabiendo que los lectores son compañeros que conocen su carácter. Al mismo tiempo, en esta frase destaca el contraste de tiempos empleados. Por una parte, utiliza el presente en la descripción *no soy*, y por otra, usa el pretérito imperfecto para señalar que antes se enorgullecía de no ser una profesora de este tipo. Los diferentes modos verbales reflejan una tensión de creencias. El contraste de tiempos se hace más explícito en la siguiente frase, donde Ainhoa emplea los dos tiempos para describirse como una profesora que presume de poder hacer cualquier clase con solo una pizarra. Este uso del *soy /era una de esas que decía*, nos indica cierta confusión típica de una etapa de transición o de reflexión. La confusión se resuelve

de alguna manera a continuación, indicando que *ahora me he dado cuenta de que según para qué niveles es una buena idea llevar a clase actividades más lúdicas*. En conclusión, podríamos decir que Ainhoa está superando sus prejuicios en torno al uso de actividades lúdicas y que en estos momentos cree que podrían ser un buen recurso para algunos cursos. Ainhoa reconoce que es un reto para ella pero señala su intención de enfrentarse a él cuando dice *tengo curiosidad por sacar de mí esa parte más infantil o creativa*.

Creemos oportuno destacar un último tema, el portafolio. En esta secuencia Ainhoa explicita que el uso de actividades lúdicas puede ser el primer tema que trate en su portafolio. Vemos, pues, una intención de reflexión en torno a este tema a través de la herramienta del portafolio. El uso del ordinal *primer* indica que pueda haber otros temas en el futuro.

El tercer tema que queremos destacar en esta secuencia es el de la oposición cursos iniciales/cursos principiantes. Este tema podría estar relacionado con el anterior ya que Ainhoa expresa que el uso de actividades lúdicas *puede ser una buena idea para según qué niveles*. A partir de esta afirmación entendemos que la profesora considera que los niveles iniciales son los más apropiados para el uso de estas actividades. Ainhoa reconoce que estos cursos son un reto para ellas y lo observamos en el uso del verbo *enfrentarme*. Reconoce que *nunca* le han gustado y entendemos que este adverbio temporal hace referencia a toda su experiencia como profesora, idea que también se apoya en la elección del pretérito perfecto. A continuación, narra cómo en sus comienzos como profesora impartió clases de niveles iniciales. En esta frase busca la complicidad del lector y para ello utiliza el sujeto *nosotros*, que incluye a los profesores de la escuela. Después continúa la narración y explica cómo empezó a dar clases en niveles intermedios y avanzados. Ainhoa reconoce que esto también supuso un reto ya que ha utilizado el verbo *me lancé* y el adjetivo *novata* para hacer referencia a su falta de experiencia. A través del verbo *currarme* y de la comparación *mucho más*, Ainhoa expresa que estos cursos de nivel alto requerían más trabajo que los niveles iniciales. Vemos cómo en esta secuencia vuelve a aparecer su interés por la gramática y las explicaciones. Ainhoa utiliza verbos de sentimiento positivos para expresar su satisfacción por estos aspectos: *la cuestión de la gramática y las explicaciones me ponía, me motivaba; me encantaba investigarlo y encontrar una explicación*. No tiene dudas a la hora de afirmar que estos temas eran los que más le gustaban. El párrafo termina con una clara oposición en la descripción de cursos iniciales y avanzados. Para Ainhoa, la preparación de clases en niveles iniciales se basa en *conseguir fotografías, recortar tarjetas o llevar comida de plástico*. No obstante, deja patente su falta de experiencia en estos cursos con el enunciado *yo que sé...* En cambio, los niveles altos requieren no solo preparación de *la gramática, sino la producción escrita y oral, la participación en clase, la dinamización de las actividades y un largo etc.* Destaca la diferencia a la hora de describir el trabajo de un profesor que imparte cada uno de estos cursos.

En el primer caso la preparación se reduce a los materiales, mientras que en el segundo caso existe un abanico muy amplio de aspectos por trabajar: explicación gramatical, destrezas, dinámicas de clase *y un largo* etc.

Por último, queremos terminar resaltando la valoración positiva que Ainhoa hace de su experiencia como profesora de cursos avanzados. Ya hemos mencionado su gusto a la hora de prepararse las explicaciones y de resolver dudas. A través de verbos valorativos como *me encantaba investigarlo, era lo que me gustaba, lo que disfrutaba...* constatamos que Ainhoa es una profesora que disfruta impartiendo clase en niveles altos. Además, ella misma se encarga de recordarlo cuando dice *qué nostalgia tengo de mis clases de DELE superior*.

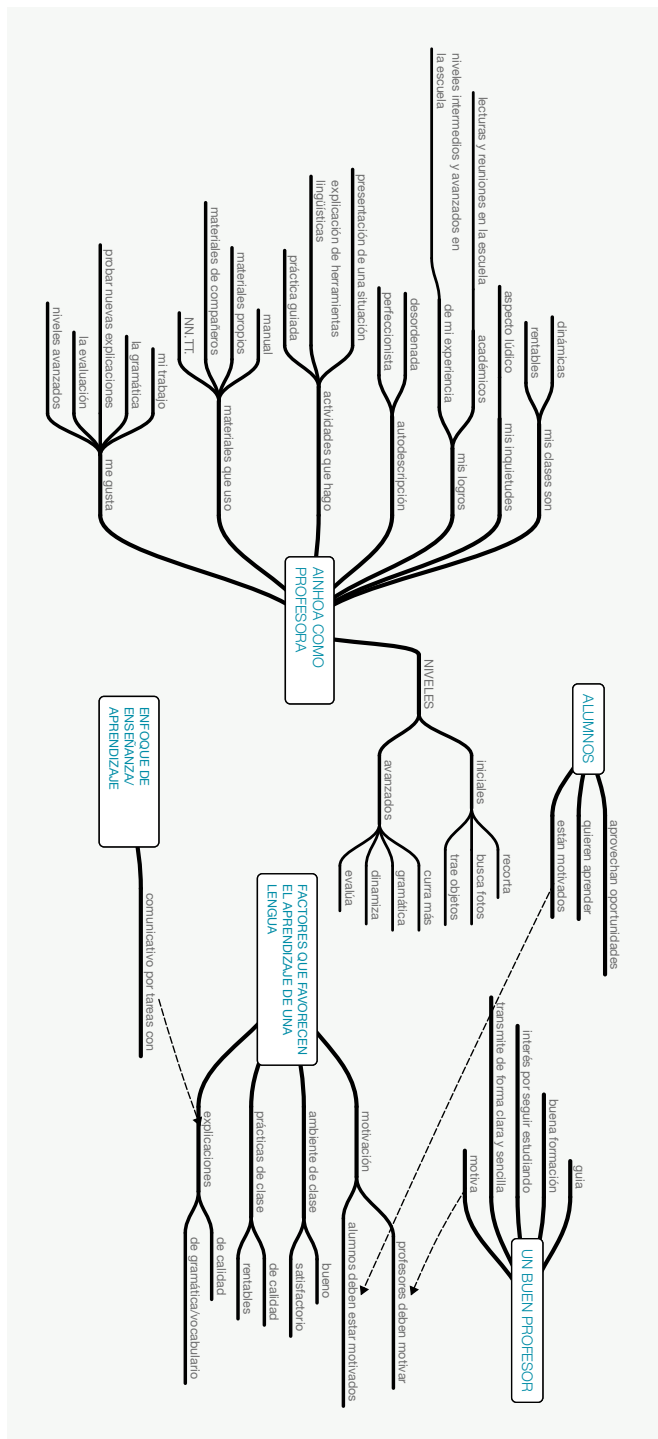


Imagen 8 Esquema resumen del análisis de las secciones del portafolio de Ainhoa



## Segunda parte: análisis de las entradas

### ***Entrada 1. Los orientales en los niveles intermedios***

Como hemos visto en el análisis de las secciones, Ainhoa es una profesora con una amplia experiencia en niveles intermedios (B1) y avanzados (B2, C1). Además, de tener un largo recorrido en estos niveles, Ainhoa ha impartido en numerosas ocasiones el nivel B1 del itinerario curricular específico para alumnos chinos de la escuela. En esta entrada podemos comprobar algunas de sus opiniones, creencias y experiencias en estos cursos.

#### *Secuencia 1*

Tanto hablar de los oris en los niveles iniciales y básicos y cuando se supone que llegan a un intermedio, ¿qué pasa?

o es que ya han pasado la etapa crítica para el profesor de ¡Oh, Dios mío cómo puedo comunicarme con ellos! y entonces los problemas han desaparecido... pues no! Basta ya de suponer que lo peor ya ha pasado y que el profe sufridor está en un Básico 1 o 2.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ainhoa se queja de que se crea que los problemas con los alumnos chinos estén solo en los niveles iniciales por el hecho de que la comunicación resulta complicada. Hace una llamada de atención y reivindica que en los niveles intermedios también hay problemas y el profesor también sufre.

La profesora introduce su entrada con el modalizador de cantidad *tanto* acompañado del verbo *hablar*, haciendo referencia a los diferentes claustros, reuniones y talleres de formación dedicados a los cursos específicos de alumnos chinos realizados en la escuela. La profesora considera que se ha hablado mucho de estos cursos en niveles A1-A2, pero no en niveles superiores.

El verbo modalizador *se supone* nos muestra que Ainhoa no cree que un estudiante chino que empieza un curso de nivel intermedio tenga realmente los conocimientos necesarios para este nivel. Además, el uso de la tercera persona refleja el aspecto de impersonalidad que la profesora quiere marcar. ¿Quién lo supone? La profesora se aleja de esta suposición dando a entender que ella no comparte en absoluto esta opinión. El párrafo termina con la pregunta retórica *¿qué pasa?*, pregunta que, más que esperar una respuesta, es una queja abierta. La pregunta no está dirigida a ninguna persona pero podemos interpretar que se refiere a aquellos que han hablado tanto de los problemas en niveles A1-A2, es decir, los profesores que normalmente imparten esos cursos.

La profesora utiliza el adjetivo *crítica* para definir al sustantivo *etapa*, haciendo referencia a las dificultades que tienen los profesores, en este caso el de la

comunicación con los alumnos. En este párrafo introduce la voz de los compañeros que han impartido cursos en esos niveles a través de la frase en cursiva ¡Oh, Dios mío, cómo puedo comunicarme con ellos! El uso de las exclamaciones para reforzar el enunciado puede reflejar un poco de ironía en las palabras de Ainhoa.

*Pues no* rompe claramente la línea discursiva y el uso de nuevo del signo de exclamación refleja la claridad y contundencia con la que la profesora afirma que los problemas no están solo en los niveles iniciales. *Basta ya* refuerza este estilo de queja. Por otra parte, vuelve a utilizar un adjetivo, *sufridor*, para hacer referencia a los profesores de niveles iniciales. Es un adjetivo que denota una clara exageración y que expresa irónicamente, de nuevo, la actitud de los profesores de niveles iniciales.

Es una secuencia que se caracteriza por un estilo provocador y enérgico donde la profesora se esfuerza en dejar claro que en los niveles intermedios los profesores también tienen problemas.

## Secuencia 2

Llevo varios años haciendo el B1 y lo que espero al inicio del curso es como mínimo que un alumno de cualquier nacionalidad me entienda en una situación de pregunta directa tipo ¿Recuerdas qué has soñado hoy? Cuando me refiero a una pregunta directa no quiere decir que esté descontextualizada más bien al contrario ya que está dentro de uno de los temas de conversación de las primeras unidades y ya había sido contestada por otros alumnos.

La reacción de este alumno chino fue de No entiendo nada de lo que están hablando y no entiendo la pregunta. ¿Cómo lo solucionó? Acercó su oreja al compi de al lado y este le tradujo la pregunta. Su respuesta fue: Nada

### Análisis focalizado

En esta secuencia la profesora se apoya en su experiencia para justificar el nivel de comprensión que un alumno que llega al nivel B1 debe tener. A continuación nos explica una anécdota que les pasó en clase con un alumno chino.

La profesora hace referencia a su experiencia en cursos de nivel B1 a través del verbo *llevar* seguido de una cantidad de tiempo, *llevo varios años*. Se apoya en esta experiencia para justificar el nivel de comprensión que espera de un alumno de este nivel. Ainhoa especifica y nos aclara que *como mínimo* un alumno de *cualquier nacionalidad* debe entender *una pregunta directa* contextualizada. La expresión comparativa *como mínimo* expresa una exigencia de la profesora para estar en ese nivel. Entendemos que, cuando Ainhoa especifica alumno *de cualquier nacionalidad* está afirmando de forma indirecta que un alumno chino también debe cumplir estos mínimos de comprensión. La profesora aclara que, cuando habla de preguntas directas, se refiere a preguntas contextualizadas y pone un ejemplo de este tipo de preguntas: ¿Recuerdas qué has soñado hoy? Ainhoa resalta además con la partícula temporal *ya*, que antes otros alumnos habían respondido a la misma pregunta.

Esta frase inicia y contextualiza la anécdota que desarrolla en el próximo párrafo.

En el segundo párrafo Ainhoa narra una anécdota que vivió en clase con un alumno chino. En la primera parte, cuando describe la reacción del estudiante a la pregunta, utiliza el estilo directo y las cursivas para imitar las palabras del estudiante. Podemos suponer que no fueron las palabras literales, sino que es una interpretación de la profesora al silencio del estudiante. Ainhoa ha interpretado el silencio como una falta de comprensión ya que escribe *No entiendo nada de lo que están hablando y no entiendo la pregunta*. A continuación sigue con la narración de la anécdota haciendo uso de los verbos en pasado para terminar, de nuevo, con una frase en estilo directo: *Nada*. La profesora ha vuelto a recurrir al estilo directo y a la cursiva para transmitir las palabras del estudiante o, en este caso, la falta de palabras. Con el uso del pronombre indefinido *nada* en solitario, Ainhoa nos transmite contundencia y resalta su significado, es decir, el silencio del alumno.

### Secuencia 3

Puedo entender que sus producciones sean escuetas (un pequeño homenaje al sustantivo solito de Mar Garachana) y necesiten tiempo para formular una respuesta y por supuesto que no sea correcta pero lo que NO PERMITO es que no entienda. Y mucho menos que se esconda, puedes ser un escondido (seguimos con los homenajes, esta vez va por ti Dieguito) en un básico pero aquí no vale tener al amiguito de turno que te traduzca y te vaya radiando la clase, lo siento pero eso no!

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ainhoa explica con más detalle sus creencias sobre cómo puede y debe ser el nivel de producción oral de un alumno de B1.

Esta secuencia está dividida en dos partes. La primera gira en torno a la perífrasis *puedo entender*. Con el verbo modal *puedo* Ainhoa expresa una posibilidad, al mismo tiempo que comprensión y aceptación. Lo que Ainhoa entiende es que *las producciones de los estudiantes sean escuetas y no correctas*. El adjetivo *escueto* significa en este contexto, breve. La profesora rememora un taller de formación interna de la escuela impartido por la profesora Mar Garachana para relacionar el uso de *escueto*. El contenido de este inciso en su discurso, reflejado en el uso de los paréntesis, nos da a entender que Ainhoa se dirige a sus compañeros, los únicos que asistieron a este taller de formación interna. Por otro lado, la expresión *por supuesto* seguida de *que no sea correcta*, refiriéndose siempre a las producciones orales de los estudiantes, indica que esto es algo que la profesora da por entendido, generalizado y aceptado por todos los profesores.

La segunda parte de la secuencia comienza con la estructura de prohibición *NO PERMITO*. El primer detalle que resalta es el uso de las mayúsculas, único en toda la entrada. Las mayúsculas refuerzan la prohibición que Ainhoa explica

a continuación. Hay dos cosas que la profesora no acepta en un alumno de nivel B1 y, además, están jerarquizadas. La primera es que no entienda, es decir, para Ainhoa un alumno de este nivel tiene que entender las preguntas directas y contextualizadas que le haga su profesora. La segunda cosa es más importante y esto lo sabemos por el uso de la expresión *y mucho menos*. La profesora utiliza el verbo *esconder* o el adjetivo *escondido* para describir el hecho de que un alumno se apoye en un compañero para que le traduzca todo lo que vaya ocurriendo (*radiando*) en la clase. De nuevo, Ainhoa hace un inciso en su discurso para relacionar el adjetivo *escondido* con una persona, esta vez con su compañero Diego. Cuando Ainhoa se refiere a este profesor lo hace a través del diminutivo, lo que nos da a entender que entre los dos hay una relación de confianza y cercanía. Esto es perfectamente lógico ya que llevan trabajando más de diez años, los dos son *cap d'estudi* y realizan su tarea de forma colaborativa. El segundo uso del diminutivo que hace, *amiguito*, expresa algo completamente diferente. Aquí notamos cierta ironía en el discurso, reforzada por la expresión *de turno*.

La secuencia se cierra con una frase de disculpa, *lo siento pero eso no!* Podemos observar cómo la disculpa sirve para suavizar el final de un enunciado que, a través de la negación y del uso de la exclamación refleja contundencia y seguridad.

#### Secuencia 4

Creo que hasta ahora entendíamos los pasos de nivel establecidos por el marco (A1, A2, B1...) como el único camino y además válido para marcar el progreso de un alumno. Esto con los alumnos orientales habría que replantearlo. Para mí es una cuestión clara de tiempo para la asimilación sobre todo en la comprensión y en la producción tanto oral como escrita. Ya que como también he podido comprobar el control gramatical no suele ser un problema.

Démosles tiempo, amigos, todo con calma, mucha calma...

#### Análisis focalizado

Esta última secuencia refleja la tensión entre teoría y práctica. Por una parte, está el ritmo de aprendizaje marcado por el MCER y, por otro, el ritmo de los estudiantes chinos. La profesora critica la teoría y justifica su opinión basándose en la experiencia.

En el inicio de esta secuencia encontramos un clara distinción entre el antes y ahora reflejada en la construcción temporal *hasta ahora*. Esta construcción diferencia el antes y el después de la experiencia con alumnos chinos. Además, por primera vez Ainhoa hace uso de la primera persona del plural para explicar la creencia de que el ritmo establecido por el MCER era el único para *marcar el progreso de un alumno*. Con el verbo *entendíamos* hace referencia a un nosotros que incluye a los profesores de la escuela. Ainhoa cuestiona esta creencia pero lo hace de forma diplomática a través del uso del condicional *habría que replantearlo*. Además, evita hacer uso de

la primera persona y opta por la forma impersonal que podría incluir, de nuevo, a los profesores de la escuela o, incluso, a la comunidad docente en general.

A continuación se produce un cambio de sujeto y vuelve a aparecer el uso de la primera persona a través del pronombre personal en la estructura de opinión *para mí*. Ainhoa se lanza a aportar una razón que explique el diferente ritmo de aprendizaje de los alumnos chinos. Se muestra bastante segura de su opinión cuando afirma que la clave es el tiempo y lo refleja a través del adjetivo *clara*. Para ella, la dificultad de los estudiantes chinos sería la comprensión y la producción oral y escrita. Ainhoa vuelve a apoyarse en su experiencia, *he podido comprobar*, para afirmar que la competencia gramatical *no suele ser un problema* para estos estudiantes.

La secuencia termina con una recomendación materializada en el imperativo *démosles*. El uso del nosotros nos indica que Ainhoa incluye a todos los profesores. Además, utiliza el apelativo *amigos* para referirse a ellos, lo que muestra cercanía. La repetición de *calma*, la segunda vez acompañada del adverbio *mucho*, resalta la importancia que la profesora quiere darle a este concepto.

## ANÁLISIS DEL PORTAFOLIO DE NEUS

Secciones					Entradas	
¿Quién soy?	¿Dónde estoy?	¿Adónde voy?	¿Ya estoy en camino!	Mi evolución	Número de entradas	Entradas relacionadas con la enseñanza de ELE a estudiantes chinos
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	Comentarios totales: 5 Comentarios entradas analizadas: 2

- Ha completado esta sección.
- No ha completado esta sección.

### Primera parte: análisis de las secciones

#### Sección 1. ¿Quién soy?

##### Secuencia 1. Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para mí enseñar es dar las herramientas necesarias para poder hacer cosas. Aprender es descubrir lo que puedo hacer con esas herramientas y llevarlo a cabo.

Para mí enseñar español es un trabajo que me gusta.

Para que un alumno aprenda es necesario la motivación, aprender significativamente, el porqué de las cosas, ver la utilidad de lo que aprende y usarlo,

sin tener miedo al error.

Los alumnos aprenden mejor si saben qué hacen, por qué es así y para qué. En la clase de español lo más importante para mí es el intercambio comunicativo.

El enfoque con el que más me identifico es el enfoque comunicativo, por tareas y el aprendizaje significativo y constructivo.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Neus describe a grandes rasgos sus creencias sobre lo que significa enseñar y aprender una lengua. Por este motivo, los términos que destacaremos serán *enseñar* y *aprender*. El primero aparece en dos ocasiones. En la primera de ellas, compara enseñar con *dar las herramientas necesarias para poder hacer cosas*. Este símil da a entender que, para Neus, el profesor es aquella persona que proporciona los recursos necesarios a fin de que el alumno pueda llevar a cabo diferentes acciones. La segunda ocasión en la que aparece el término *enseñar* es para referirse en concreto a la actividad de *enseñar español*. Neus podría haber descrito su trabajo a través de otro símil o incluso hacer una descripción de su actividad profesional. Sin embargo, opta por hacer una valoración de su trabajo al afirmar que *enseñar español es un trabajo que me gusta*. Esta valoración nos da a entender que es una profesora que disfruta enseñando y que esto es importante para ella.

En cuanto al término *aprender*, podemos observar que aparece en seis ocasiones. En la primera de ellas, lo define a través de la frase *descubrir lo que puedo hacer con esas herramientas y llevarlo a cabo*. Con esta definición, Neus deja claro que para ella el alumno tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje ya que no se limita a recibir las herramientas que le proporciona el profesor, sino que tiene que *descubrir* qué puede hacer con ellas. El alumno debe llevar a cabo un proceso de reflexión y deducción durante el aprendizaje, lo cual le permitirá realizar diferentes acciones. Esta idea, ya expresada anteriormente, está estrechamente relacionada con el concepto de lengua que defiende el enfoque comunicativo. Bajo la óptica comunicativa, el aprendizaje de una lengua está orientado a la acción y la lengua es una herramienta que permite al estudiante realizar diferentes actividades.

La segunda vez que aparece el término *aprender* es para mencionar *los aspectos necesarios para que un alumno aprenda*. Neus destaca en primer lugar la *motivación*, aspecto en el que coincide con su compañera Ainhoa. A continuación, destaca como elementos necesarios *aprender significativamente, el porqué de las cosas, ver la utilidad de lo que aprende y usarlo, sin tener miedo al error*. A través del adverbio *significativamente*, defiende la teoría del aprendizaje significativo, muy relacionado también con el enfoque comunicativo de lenguas. La profesora considera necesario que el estudiante comprenda el *porqué* de las cosas y su *utilidad*. De nuevo encontramos referencias al rol activo del alumno y al papel que esta profesora otorga a la reflexión. Para Neus, el alumno es un individuo que tiene criterio propio y que no hace las cosas por el simple hecho de que el profesor lo proponga, sino porque

él considera que es útil para su aprendizaje. Por último, expresa que no hay que tener miedo al error, lo que da a entender que para ella el error no tiene una connotación negativa, sino que es un elemento más del proceso de aprendizaje.

A continuación encontramos *los alumnos aprenden mejor*, donde reitera la idea de que es importante que los alumnos sepan *qué hacen, por qué y para qué*. Para ella, los alumnos deben saber en todo momento qué sentido y qué utilidad tiene lo que están aprendiendo. Una vez más, esta profesora destaca el papel activo y reflexivo del alumno.

En la última ocasión en la que aparece *aprendizaje*, lo hace acompañado de los adjetivos *significativo y constructivo*. Estos dos adjetivos vuelven a expresar la idea de que el aprendizaje es un proceso en el que el alumno juega un papel activo, que construye su conocimiento de la lengua y que lo utiliza para hacer cosas.

Neus declara que, para ella, lo más importante en la clase de español es el *intercambio comunicativo*. Es interesante el hecho de que no focaliza en el alumno o en el profesor, sino en la interacción que se da entre ellos o entre alumno-alumno. Para esta profesora, la lengua sirve para hacer cosas, así que no resulta extraño que lo más importante para ella sea el intercambio comunicativo.

Por último, afirma que el enfoque con el que más se identifica es el *enfoque comunicativo por tareas*. Nos resulta interesante que Neus haya añadido mediante el nexo y los términos *aprendizaje significativo y constructivo*. No podemos saber si para ella son aspectos no implícitos en el enfoque comunicativo o si, simplemente, los ha querido resaltar.

## Secuencia 2. Creencias sobre el rol del profesor

Yo como profesora soy dinámica, organizada, exigente, activa, paciente, con sentido del humor

Lo que más me gusta de mi actividad docente es trabajar con gente

Un buen profesor es el que siembra sabiendo que no siempre va a coger los frutos

Entre las tareas que debe asumir un profesor destacaría su rol de guía en el proceso de aprendizaje

### Análisis focalizado

En esta entrada Neus describe sus creencias sobre el rol del docente así que el término que destacaremos será *profesor*. Atendiendo al análisis de los sujetos, hemos dividido la secuencia en dos partes. La primera gira en torno al *yo*, reflejado en el uso de los verbos y pronombres en primera persona (*yo, soy, me gusta*). En esta parte Neus se describe como *dinámica, organizada, exigente, activa, paciente, con sentido del humor*. No utiliza ningún conector ni elemento valorativo añadido así

que no podemos saber si los adjetivos tienen una carga positiva o negativa para ella. Resalta que lo que más le gusta de su profesión es *trabajar con gente*. A partir de los adjetivos utilizados y de los gustos de Neus podemos imaginar que es una profesora cercana a los alumnos, que fomenta la interacción en clase, el papel activo de los alumnos y un ambiente relajado y distendido. Al mismo tiempo, es una profesora metódica, que planifica sus clases y que espera cosas de sus alumnos.

La segunda parte trata sobre las características del *buen profesor*, tal y como refleja el uso de la tercera persona y el artículo indeterminado *un*. En primer lugar, utiliza una metáfora para describirlo: *es el que siembra sabiendo que no siempre va a recoger frutos*. El uso de esta metáfora nos invita a pensar que Neus considera que su trabajo no siempre obtiene los resultados esperados y que el profesor debe ser consciente de ello. En segundo lugar, considera que el profesor debe asumir el *rol de guía en el proceso de aprendizaje*. Esta última descripción se identifica con el rol de profesor facilitador que defiende, de nuevo, el enfoque comunicativo de lenguas.

### Secuencia 3. Creencias sobre el rol del alumno

Los buenos alumnos son aquellos que se implican, están motivados, pueden ser cada vez más autónomos, son colaboradores, activos, receptivos... Y tienen rotuladores de colores ☺.

Los alumnos deben ser conscientes de lo que supone aprender una lengua.

#### Análisis focalizado

En esta secuencia destacaremos el término *alumno*. Neus califica de *buenos* a los alumnos que *se implican*. El hecho de haber utilizado el verbo implicarse demuestra una vez más que esta profesora otorga gran importancia a la participación del estudiante, pero también imaginamos que alude a las responsabilidades que debe asumir el estudiante en su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, destaca la *motivación*, elemento que ya había resaltado en la primera secuencia. En tercer lugar aparece por primera vez al adjetivo *autónomo*. Además, nos parece importante destacar el uso de la expresión temporal *cada vez más*, que nos da a entender que para Neus la autonomía es una cualidad que se adquiere con el tiempo a medida que el alumno avanza en el aprendizaje. En cuarto lugar menciona el adjetivo *colaboradores*. Este adjetivo hace referencia a la actitud del alumno, pero también nos indica que Neus fomenta en sus clases las actividades donde la colaboración es necesaria (trabajos en parejas o grupos). A continuación utiliza el adjetivo *activos*, al que ya ha hecho referencia explícita e implícitamente en otras ocasiones. Por último, ha usado el verbo *receptivos*. Para terminar, señala que los buenos estudiantes son los que tienen *rotuladores de colores*. La profesora es consciente de que puede ser una frase que dé lugar a la sorpresa, risa o extrañeza, así que utiliza un emoticono como guiño al lector. Con esta frase entendemos que habla de estudiantes organizados que saben



cómo hacer esquemas o anotaciones resaltando (con colores) las ideas importantes.

Para terminar, Neus sostiene que los alumnos *deben ser conscientes de lo que supone aprender una lengua*. El verbo *suponer* tiene diferentes significados, pero creemos que en esta frase la profesora lo ha utilizado con el sentido de *traer consigo*. Es decir, Neus piensa que aprender una lengua conlleva diferentes tareas o responsabilidades como esforzarse, hacer los deberes, hablar con los compañeros, memorizar, escribir textos, etc. Creemos que esta frase se relaciona estrechamente con la oración anterior donde menciona el verbo *implicarse*. Ella no especifica qué es lo que supone aprender una lengua, pero considera que el alumno debe saberlo cuando está inmerso en el proceso de aprendizaje. Esta idea también la podemos relacionar con la secuencia número dos, donde se describe a sí misma como una profesora exigente.

#### *Secuencia 4. Creencias sobre la práctica docente*

Mis clases se caracterizan por ser un lugar donde hay momentos para todo, para pasarlo bien, conocernos y trabajar. Intento crear un buen clima entre el grupo, donde haya confianza.

Planifico en función de las necesidades del grupo, a veces me sobrepaso de planificación ya que tengo el programa repartido a mes vista y luego voy modificando día a día. No planificar me da inseguridad, incluso cuando se trata de cursos que ya he dado hasta la saciedad. Me gusta la improvisación pero cuando yo la tengo controlada. De ahí que algunos me consideren una profesora dura o estricta (en el buen sentido), por eso me entiendo tan bien con los alemanes 😊

Las actividades que suelo realizar intentan ser diferentes. Los materiales y recursos que uso son variados, intento incorporar cada vez más las nuevas tecnologías, descubrir las posibilidades que estas me dan. La preparación de materiales con nuevos soportes me ha servido de reciclaje, para darle la vuelta a algunas actividades.

Uso de la L1: generalmente tengo niveles bajos A1-A2, aunque a veces me quejo por ello, son los que más me gustan, son muy receptivos y agradecidos, en estos grupos para mí el uso de la L1 no lo veo como algo negativo, sobre todo los primeros semanas. Eso sí, no como lengua vehicular de la clase, sino como una herramienta más que puede ayudarnos en momentos de desesperación. Lo mismo el diccionario, un gran aliado pero que tampoco es Dios y hay que enseñar a utilizarlo.

Intento combinar diferentes dinámicas de grupo, creo que este es uno de mis quebraderos de cabeza, ya que las dinámicas hay que controlarlas bien cuando hay grupos con niveles muy diferentes o cuando más del 60% es de una misma nacionalidad. Mucha teoría y posibilidades pero en la práctica se convierte en un ejercicio de malabares que depende del grupo, cuando algo funciona con unos con los otros no.

Gestión del espacio: mi lugar no es la pizarra ni el de los alumnos su silla, ¡movimiento!

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Neus describe su práctica docente destacando varios aspectos: la planificación, las actividades, el uso de la L1 y la gestión del espacio. Vamos a detenernos en cada uno de ellos.

En primer lugar, señala que en sus clases *hay momentos para pasarlo bien, conocerlos y trabajar*. Esta frase reitera la idea que comentamos en la secuencia anterior donde dijimos que Neus es una profesora que fomenta la cercanía con los alumnos y un ambiente distendido y relajado. Esto se refuerza en la segunda frase, donde manifiesta su intención de *crear un buen clima donde haya confianza*. Imaginamos que los alumnos de Neus no sienten que su profesora es una figura lejana o autoritaria, sino alguien con quien pueden compartir experiencias.

En segundo lugar, nos habla del papel que tiene la planificación para ella. El primer aspecto que resalta es que planifica *en función de las necesidades del grupo*. Creemos que este punto es de gran importancia ya que nos da a entender que tiene en cuenta el tipo de estudiantes que hay en su clase, sus objetivos y necesidades. De este modo, puede planificar el curso y la clase adaptándose al grupo en concreto. Como compañera de Neus, la investigadora sabe de primera mano que esta profesora tiene la costumbre de pasar un cuestionario de necesidades el primer día de curso donde los estudiantes pueden explicar sus motivaciones para estudiar español, los aspectos que quieren tratar en clase y las actividades que prefieren. El segundo aspecto que resalta es que a veces *me sobrepaso de planificación*. La profesora es consciente de que esto se debe a que *planifica a mes vista y que luego tiene que ir modificando día a día*. Por lo tanto, sabemos que hace dos tipos de planificaciones: una donde programa los contenidos que trabajará en todo un mes, y otra diaria donde adapta la planificación general, como indica la perífrasis de gerundio *voy modificando*. Sabemos que para Neus la planificación es muy importante ya que si no lo hace se siente *insegura*. La profesora es consciente de que esta inseguridad no es debido a una falta de experiencia, ya que con el conector *incluso* añade que se siente insegura también en cursos que ha dado *hasta la saciedad*. Nos parece importante resaltar esta última expresión, *hasta la saciedad*. Es la primera vez que hace referencia a un aspecto negativo de su profesión y lo hace para mencionar el hartazgo que supone impartir numerosas veces un mismo curso. Por otro lado, hace una valoración afirmando que le *gusta la improvisación*. No obstante, el uso de la conjunción adversativa *pero* aclara que siempre y cuando esa improvisación está *controlada*. Además, el uso del pronombre sujeto *yo* refuerza la idea de que la improvisación es un aspecto que debe controlar ella misma. Por último, hace uso de un conector consecutivo *de ahí que* para señalar que esta importancia a la planificación pueda ser el motivo por el que algunos la consideren una profesora *dura o estricta*. El pronombre indefinido *algunos* podría hacer referencia a un grupo

de alumnos, pero también a sus compañeros. Neus es consciente de que los adjetivos *dura* y *estricta* pueden tener una connotación negativa, por eso ve necesario explicar entre paréntesis que lo hace en *el buen sentido*. Para terminar, hace uso de una generalización al describir a los alemanes también como personas duras y estrictas. Sabemos que no lo hace en sentido negativo, ya que ella se identifica con ellos al afirmar que *por eso me entiendo tan bien*. Además, el uso del emoticono es un recurso que, sin duda, relaja cualquier indicio de seriedad en la afirmación.

El tercer tema que trata son las actividades. En primer lugar, declara la intención de hacer uso de actividades *diferentes*. Esta idea se repite cuando habla del *uso de materiales y recursos variados*. Por lo tanto, entendemos que Neus concede importancia a este aspecto y que, por ello, hace uso de diferentes manuales, material creado, etc. Por otro lado, vuelve a expresar la intención de *incorporar cada vez más las nuevas tecnologías*. El uso de la expresión temporal *cada vez más* nos indica que en las clases de Neus la presencia de las TIC cada vez es mayor. Queremos resaltar *la frase descubrir las posibilidades que estas me dan* porque refleja de nuevo el papel activo que para ella tiene el aprendiente, en este caso ella misma en relación a las TIC. Para terminar, declara que ha preparado materiales en diferentes soportes y que esto le ha servido de *reciclaje, para darle la vuelta a algunas actividades*. El uso del término *reciclaje* es muy frecuente en el mundo docente, donde se organizan cursos orientados a profesores experimentados con el fin de que se pongan al día en las nuevas tendencias. Para Neus, una de las ventajas de las NNTT es no quedarse estancada y adaptar viejas actividades a soportes más novedosos.

Otro de los temas que destaca es el uso de la L1. En primer lugar, explica que los cursos en los que tiene más experiencia son en los iniciales (A1-A2). A través de la oración concesiva introducida por *aunque*, confiesa que se ha quejado algunas veces por ello, pero que son los niveles que más le gustan. La mención a la queja en este párrafo podemos relacionarla con el anterior donde decía *hasta la saciedad*. Neus aclara que le gustan estos niveles porque son *receptivos y agradecidos*. Es decir, focaliza la valoración en sus estudiantes. Consideramos que el adjetivo *receptivo* no hace referencia a un rol pasivo, sino a la actitud del estudiante que va a clase dispuesto a recibir y a aprender. Esta profesora no considera *el uso de la L1 como algo negativo*. Resulta curioso cómo ha utilizado el recurso de la lítote, *no lo veo como algo negativo*, en lugar de *lo veo como algo positivo*, como elemento atenuador. Creemos que esta elección responde a un intento de no parecer demasiado tajante en su afirmación ya que sabe que otros profesores o profesionales pueden tener una opinión contraria. Para ampliar su opinión, resalta que el uso de la L1 es positivo *sobre todo en las primeras semanas*. Sin embargo, quiere dejar claro que la L1 debe ser *una herramienta más en clase que puede ayudarnos en momentos de desesperación, no como lengua vehicular*. Nos resulta interesante destacar cómo ha utilizado la primera persona del plural el verbo *ayudarnos*. Neus cree que la L1 puede resultar de ayuda no solo a los estudiantes, sino también al profesor, y por eso se incluye

en el sujeto. Para terminar, menciona otra herramienta que puede servir para *lo mismo* que el uso de la L1, el *diccionario*. La profesora reconoce que *es un gran aliado, pero que tampoco es Dios y hay que enseñar a utilizarlo*. Es decir, a través de la impersonal *hay que* hace una llamada de atención a los profesores para decir que son ellos los que tienen que enseñar a los estudiantes cómo y cuándo usarlo.

Neus también hace referencia en esta secuencia a las dinámicas de grupo. Antes de nada, declara que es uno de sus *quebraderos de cabeza*. Con esto nos da a entender que es un tema de su práctica docente que le preocupa y al cual le ha dedicado/dedica tiempo. Plantea dos situaciones problemáticas relacionadas con las dinámicas. La primera sería cuando dentro de un mismo grupo hay niveles muy diferentes. Creemos que con esto se refiere a cómo organizar a los alumnos para que trabajen de forma cooperativa (por niveles similares de competencia lingüística, niveles diferentes para que se ayuden, etc.). La segunda situación problemática sería cuando más del 60% es de una misma nacionalidad. Ese hecho dificulta sin duda muchas actividades de clase, fundamentalmente de interacción oral o aquellas donde tienen que explicar aspectos de sus países o culturas. Neus señala que *hay mucha teoría y posibilidades pero que en la práctica se convierte en un ejercicio de malabares*. Esta es la primera vez que hace referencia a la distancia que existe entre la teoría y la práctica real del aula. Utiliza el símil de los *malabares* para hacer énfasis en las dificultades con las que se encuentran los profesores en su trabajo diario. Además, explica que *cuando algo funciona con unos con los otros no*. Es decir, reconoce las diferencias existentes entre grupos y que cualquier actividad o dinámica puede dar resultados diferentes dependiendo de con qué alumnos se haga.

Por último, habla de la gestión del espacio, un aspecto más de la gestión del aula. La profesora afirma que *mi lugar no es la pizarra*. Con esta frase deja claro que no es una profesora que se limita a explicar y a escribir en la pizarra sino que se mueve por el aula, ayudando a los alumnos, resolviendo sus problemas o monitorizando actividades. Por otro lado, señala que *el de los alumnos no es su silla*, dando a entender que estos también se desplazan por el aula y hacen actividades donde tienen que interactuar o moverse por el espacio. Neus termina con una exclamación que resume a la perfección su gestión del aula, ¡*movimiento!*

## Sección 2. ¿Dónde estoy?

### Secuencia 1. Logros

Las experiencias formativas más reveladoras para mí han sido IH, porque me hizo descubrir una salida profesional que me gusta, una puerta que nunca me había planteado abrir. Más tarde el postgrado de formación de profesores de catalán, que aunque es un curso de formación de profesores de catalán, la base teórica es aplicable a la enseñanza de otras lenguas. En ese momento ya tenía cierta experiencia y pude reflexionar mejor sobre mi labor docente y pude ampliar mis conocimientos en algunos ámbitos de la enseñanza para mí desconocidos hasta ese momento: el trabajo con inmigrantes, la enseñanza a distancia, la programación, la observación,...Profesionalmente mi currículum lo dice todo, durante un tiempo deambulando por diferentes escuelas y finalmente una estabilidad.

#### Análisis focalizado

Esta segunda sección del portafolio se abre con una secuencia sobre los logros académicos y profesionales. Neus ha centrado la gran parte de su discurso en sus experiencias formativas más importantes. En primer lugar menciona IH, refiriéndose al curso de Formación de Profesores de ELE que imparte *International House*. Utiliza el adjetivo *reveladora* para describir esta experiencia ya que, según explica más adelante, le sirvió *para descubrir una salida profesional que me gusta*. De nuevo, expresa que ser profesora de español es un trabajo en el que disfruta. La segunda experiencia formativa que destaca es el postgrado de *Formació de Professors de Català per a persones adultes* en *Les Heures* (UB). Es consciente de que se trata de una formación orientada a la enseñanza de una lengua diferente al español y por ello utiliza el conector concesivo *aunque*, pero afirma que la base teórica del curso es aplicable a la enseñanza de otros idiomas. A través de la expresión temporal *en ese momento*, nos sitúa temporalmente en la fecha en la que hizo esta formación para aclarar que en aquella época *ya tenía experiencia como profesora*. Según ella, esta experiencia le permitió reflexionar *mejor sobre mi labor docente*. El uso del comparativo *mejor* nos da a entender que para Neus el hecho de contar en ese momento con experiencia profesional le resultó muy útil a la hora de sacarle provecho a la formación. A través del posesivo de primera persona *mi* deja claro que la reflexión giró en torno a su experiencia personal. Es la primera referencia a la relación teoría-práctica que hace Neus. Podemos ver cómo en esta ocasión tuvo la oportunidad de relacionar la teoría impartida en el postgrado con su realidad de aula. El hecho de poder relacionar estos dos mundos, muy alejados normalmente, es visto como algo positivo y útil por esta profesora. Por otro lado, explica que el posgrado también le abrió un mundo de conocimientos hasta entonces desconocidos: *el trabajo con inmigrantes, la enseñanza a distancia, la programación, la observación...* En esta ocasión, resalta el hecho de que el postgrado le enseñara

aspectos de la enseñanza de idiomas en los que ella no tenía ninguna experiencia. Por lo tanto, podemos decir que esta experiencia formativa le resultó provechosa por dos motivos: porque pudo relacionar la teoría con su práctica docente y porque tomó contacto con aspectos de la docencia nuevos hasta entonces.

En cuando al ámbito profesional, Neus se limita a hacer referencia a las condiciones laborales. Hace referencia a su currículum para explicar que hasta el momento de entrar a trabajar en la escuela donde ahora es profesora, su trayectoria fue inestable ya que trabajó en diferentes escuelas de la ciudad. Este hecho es muy frecuente entre los profesores de español de Barcelona debido a la temporalidad y malas condiciones laborales de la mayoría de las academias de idiomas.

### *Secuencia 2. Necesidades e inquietudes sobre mi labor docente*

Para considerarme satisfecha con mi formación específica me gustaría... creo que muchas cosas, por ejemplo profundizar en temas prácticos para el día a día como las diferencias entre grupos monolingües y bilingües, o la gestión de grupos con diferentes ritmos de aprendizaje. La enseñanza y práctica de la fonética.

Las necesidades que identifico en mi trabajo son más tiempo y valoración o reconocimiento del trabajo que se hace fuera del aula.

En relación a mi formación y mi trabajo me preocupa no renovarme y estancarme.

Tengo curiosidad por las nuevas tecnologías y lo que se puede hacer con ellas en el aula, por el material que se usa en otras segundas lenguas, por lo que ofrecen los nuevos manuales (si presentan nuevas maneras de explicar o trabajar, diferentes tipologías de actividades), por lo que hacen otros profesores.

Mis retos: los grupos monolingües, los grupos de básico 1 con muchos estudiantes, los desniveles en clase, los niveles altos, conseguir producción oral en los grupos específicos de orientales, encontrar tareas que motiven a los estudiantes,...

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Neus describe sus necesidades e inquietudes sobre su práctica docente. Podemos dividir la secuencia en cuatro temas: profundización, preocupación, curiosidad y retos.

Desde el inicio de la secuencia expresa el deseo, a través del verbo modal *me gustaría*, de *profundizar* en diferentes aspectos de la enseñanza. Usa el adjetivo *prácticos* y deja claro que se trata de aspectos relacionados con su *día a día*. Así, vemos que relaciona claramente sus inquietudes con la realidad del aula y no con aspectos teóricos de la enseñanza de lenguas. En cuanto a los temas sobre los que le gustaría profundizar cita varios ejemplos: *las diferencias entre grupos monolingües y bilingües, la gestión de grupos con diferentes ritmos de aprendizaje y la enseñanza y*

*práctica de la fonética*. La investigadora, como compañera de Neus en la escuela, sabe que al hablar de grupos monolingües hace referencia a los grupos de estudiantes chinos, únicos cursos monolingües que existen en la escuela. Por lo tanto, en esta secuencia encontramos por primera vez una referencia a los cursos específicos para alumnos sinohablantes que se imparten en el centro donde se desarrolla esta investigación. El segundo tema en el que le gustaría profundizar es en *la gestión de grupos con diferentes ritmos de aprendizaje*. De esta frase podemos entender que Neus, a lo largo de su experiencia como profesora, se ha encontrado en la situación de tener que gestionar grupos de estudiantes con un ritmo de aprendizaje diferente. A pesar de que esta diferencia puede deberse a diversos factores, creemos conveniente recordar que uno de los principales motivos por los que en la escuela se diseñó un plan curricular específico para estudiantes chinos fue su ritmo de aprendizaje. Por lo tanto, podemos decir que en esta ocasión podría referirse de nuevo a grupos con estudiantes chinos y de otras nacionalidades. El último de los temas a los que hace referencia es a la *enseñanza y práctica de la fonética*.

En segundo lugar, especifica cuáles son las necesidades que identifica en su trabajo. Todas ellas hacen referencia a sus condiciones laborales: *más tiempo, valoración y reconocimiento del trabajo que se hace fuera del aula*. Neus reivindica que se tengan en cuenta las horas no lectivas que realiza fuera del aula. Ha utilizado una estructura impersonal, *se hace fuera del aula*, en lugar de la primera persona. Suponemos que el motivo ha sido un intento de generalizar incluyendo a todos los profesores de la escuela, ya que todos ellos dedican horas de preparación y corrección fuera del aula. También pide *más tiempo*, dando a entender con este adverbio de cantidad que las horas no lectivas reconocidas en su jornada laboral no son suficientes. Creemos oportuno mencionar que Neus realiza la jornada completa de profesora en la escuela, es decir, treinta horas lectivas y dos no lectivas a la semana. Además de esta petición, a esta profesora le gustaría que su trabajo fuera del aula fuera *valorado y reconocido*. Entendemos que esta *valoración y reconocimiento* debe venir de parte de la dirección de la escuela. Esta segunda parte de la secuencia nos da a entender que no se siente reconocida ni valorada en su trabajo y que necesita más horas para poder prepararse sus clases.

En tercer lugar, transmite preocupación por *no renovarme y estancarme*. Esta preocupación está relacionada tanto con la práctica diaria como con la formación. El hecho de que le preocupe estancarse nos da a entender que es una profesora que intenta estar al día y, como hemos visto antes, se interesa por incorporar nuevas herramientas de enseñanza a su práctica docente. Por lo tanto, podemos decir que es una profesora curiosa e innovadora a la que no le gusta asentarse.

Las conclusiones anteriores se reafirman en la última parte de la secuencia. Neus admite curiosidad por *las nuevas tecnologías y lo que se puede hacer con ellas en el aula*. Otro aspecto por el que siente curiosidad es por el material que se usa en otras segundas lenguas. Además de cómo profesora de español, ha trabajado

en la escuela como profesora de catalán. Asimismo, no debemos olvidar que tiene formación en la enseñanza de las dos lenguas. Gracias a esta doble especialidad, Neus conoce de primera mano manuales dedicados a la enseñanza del catalán como lengua extranjera. La investigadora ha podido comprobar en los años que lleva trabajando con ella, que ha adaptado frecuentemente actividades de manuales de catalán a la enseñanza de español. Además, a esta profesora le interesan las novedades en el mercado editorial, en especial *nuevas maneras de explicar o trabajar, diferentes tipologías de actividades*. Todo esto confirma que no se contenta con encontrar una forma de explicar determinada y una determinada tipología de actividades, sino que está abierta a nuevas ideas de trabajar y de enseñar. Por último, expresa interés por *lo que hacen otros profesores*. A pesar de que no lo especifica, imaginamos que se refiere al trabajo de sus compañeros de la escuela.

Para terminar, enumera una lista de retos relacionados todos con su práctica diaria en el aula. Algunos ya los ha mencionado anteriormente, como *los grupos monolingües y los desniveles en clase*. Nos parece oportuno recordar que los únicos grupos monolingües en la escuela son los formados por estudiantes chinos. Además de estos, menciona *los grupos de básico 1 (A2) con muchos estudiantes*. El número de alumnos que estudian en un curso de la escuela donde trabajamos oscila entre los cinco y los dieciséis estudiantes. Por lo tanto, imaginamos con cuando dice *muchos estudiantes* se refiere a una cifra alrededor de dieciséis. Otro de los retos de Neus son *los niveles altos*. En la escuela donde se desarrolla esta investigación, los niveles altos (B2, C1, C2) no son tan frecuentes como los niveles bajos o intermedios. Por lo tanto, es lógico que los profesores que trabajamos en ella tengamos menos experiencia en estos cursos y que, por lo tanto, supongan un reto para muchos compañeros. Neus también se plantea como reto *conseguir producción oral en los grupos específicos de orientales*. Ha utilizado el verbo *conseguir* y no mejorar o potenciar, lo que da a entender que en este tipo de cursos la producción oral es nula o muy escasa. Por último, se propone *encontrar tareas que motiven a los estudiantes*. Como vimos en la primera secuencia de su portafolio, para ella la motivación era un aspecto necesario para que un alumno aprenda. En esta ocasión, se responsabiliza de esta motivación ya que es el profesor quien debe encontrar tareas que motiven. Por lo tanto, consideramos que para Neus la motivación es un aspecto que depende tanto del estudiante como del profesor. Resulta interesante también el hecho de haber utilizado el término *tarea* y no actividad. Esto nos indica que es una profesora familiarizada con la terminología propuesta por el enfoque comunicativo por tareas.



## **Sección 3. ¿Adónde voy?**

### *Secuencia 1. Objetivos*

Objetivos más inmediatos:

La gestión de grupos de nacionalidades muy diferentes y con situaciones, intereses personales y maneras de aprender que no tienen nada que ver.

Los grupos llamados mixtos pero con la mayoría de estudiantes de una misma nacionalidad, en este caso orientales, no hay un conocimiento cultural compartido con otros estudiantes o con los referentes culturales que propone el manual.

Cómo hacer ver a algunos estudiantes que sí que saben cosas de la lengua pero que sus dificultades están en saber hacer cosas con el español

En los grupos en los que hay un gran número de latinos (brasileños, italianos) con otras nacionalidades, saber hacerles ver que no pueden estar en un nivel más alto. Y cómo conseguir que los demás estudiantes no se sientan estresados por el ritmo de los latinos (sobre todo en cuanto a vocabulario, comprensión lectora y audio....) la expresión oral de los alumnos orientales

Objetivos más generales:

La expresión oral: actividades alternativas a los cuestionarios, las tablas, los A/B, los busca alguien que , las tarjetas en las que hay que reaccionar, los roleplays, crear situaciones más naturales de expresión oral o más contextualizadas para niveles bajos, encontrarles contextos en los que tenga un sentido hablar de esos temas.

La expresión oral en grupos monolingües. Comentario de un estudiante: «me siento estúpido explicándole algo a mi compañero en una lengua que no es la mía y además como somos amigos o ya llevamos 5 semanas de clase ya me sé toda su vida» Respuesta: «bueno, ya sabes que estás en clase de español y lo que tú quieres es aprender español, ¿no?» Respuesta que te salva la situación, pero el tema es que la actividad no está bien planteada, porque solo es hablar por hablar. Y hacer siempre encuestas es un poco repetitivo

Cómo independizarse poco a poco del diccionario y encontrar nuevas maneras de trabajar el vocabulario, presentación y práctica.

Las compresiones escritas, los textos de los manuales están poco explotados y a veces no son muy motivadores

Pilotar las actividades que hago, no soporto hacer por hacer y luego no saber si eso funciona o no.

Introducción de las nuevas tecnologías: blogs, cazas del tesoro,...

La explotación de películas

Mejorar mi caligrafía 😊 parece estúpido, pero con grupos orientales ni os cuento!

### **Análisis focalizado**

En esta sección Neus se propone una lista de objetivos relacionados con su práctica docente. Ella los ha dividido en dos grupos: objetivos más inmediatos y objetivos más generales.

Entre los objetivos inmediatos, el primero que menciona es el de *la gestión de grupos de nacionalidades muy diferentes y con situaciones, intereses personales y maneras de aprender que no tienen nada que ver*. La gestión de clase es un aspecto al que ya ha hecho referencia en secuencias anteriores. En este caso, se refiere a la dificultad de gestionar grupos que no tienen muchas cosas en común. Las diferencias entre los estudiantes pueden deberse a su país de origen, en concreto, entre nacionalidades muy diferentes. Podemos imaginar que con el adverbio *muy* quiere dejar claro que habla de nacionalidades cuyos referentes culturales son muy distantes. Un ejemplo sería la cultura china y la brasileña. Las diferencias también pueden deberse a la situación personal o a los intereses de cada estudiante. La escuela donde trabaja Neus imparte cursos a personas de todas las edades desde los 16 años, con formación académica diferente y con profesiones muy variadas. Algunos de ellos vienen a Barcelona para hacer un curso de tres meses, otros viven y trabajan en la ciudad, algunos de ellos han emigrado de su país de origen y otros son universitarios. Por lo tanto, las motivaciones, necesidades y objetivos de todos ellos varían en gran medida. Por último, hace referencia a las diferencias en la *manera de aprender*. En este caso, su objetivo estaría relacionado con cómo gestionar diferentes estilos de aprendizaje y llevar al aula actividades que potencien cada uno de ellos. Nos parece oportuno recordar que, tal y como explicamos en el marco teórico, son muchos los autores que afirman que los estudiantes chinos tiene un estilo o cultura de aprendizaje propia debido a su tradición educativa. Esta cultura de aprendizaje es común a otros países orientales como Japón y Corea, y se diferencia notablemente en algunos aspectos con la europea.

El segundo de los objetivos se centra en los cursos para estudiantes chinos. En concreto, menciona los *grupos llamados mixtos pero con la mayoría de estudiantes de una misma nacionalidad*. Debido al notable incremento de estudiantes chinos en la escuela durante los últimos años, las aulas se han llenado de alumnos de este país asiático. Por lo tanto, no es extraño que un curso orientado a estudiantes de diversas nacionalidades termine con el 90 % de estudiantes chinos. Neus considera que la dificultad de estos cursos radica en que *no hay un conocimiento cultural compartido con otros estudiantes o con los referentes culturales que propone el manual*. Como vemos, pone el acento en la distancia cultural entre la comunidad china y la del resto de estudiantes o entre la comunidad china y los referentes que aparecen

en los manuales de enseñanza de ELE.

El tercer objetivo inmediato está relacionado con su propia actuación, tal y como refleja en la pregunta indirecta *cómo hacer ver a algunos estudiantes*. Es decir, a través del pronombre interrogativo de modo, transmite su duda o incapacidad hasta el momento de hacer entender a los estudiantes que *sí saben cosas de la lengua pero que sus dificultades están en saber hacer cosas con el español*. Como vemos, diferencia entre *saber cosas de la lengua*, es decir, un conocimiento pasivo del idioma, y *hacer cosas con el español*. De nuevo, vemos cómo esta profesora concede una gran importancia a la acción.

El objetivo siguiente también radica en encontrar un modo con el que pueda hacer entender algo a los alumnos. En esta ocasión se refiere a los grupos donde hay una mayoría de estudiantes latinos cuya lengua, por lo tanto, es muy próxima al español. Neus sabe que es normal que en grupos de estas características se produzca un desnivel debido a la similitud de su lengua y el español. Por un lado, los estudiantes latinos creen que tienen más nivel y en algunas ocasiones insisten en saltar a un curso más alto. Ella expresa su rechazo a esta creencia cuando dice que *no pueden estar en un nivel más alto*. Por otro lado, el resto de estudiantes cuya lengua no es próxima al español, van a un ritmo más lento y se sienten estresados al compararse con los brasileños e italianos. Neus considera que estas diferencias en el ritmo se hacen patentes en el vocabulario, en la comprensión lectora y en la auditiva.

El último objetivo inmediato es *la expresión oral de los alumnos orientales*. No especifica cuál es el objetivo pero podemos imaginar, a partir de conversaciones y reuniones entre compañeros, que se refiere a dos aspectos muy concretos: cómo hacer que los estudiantes hablen más en clase y cómo mejorar la expresión oral de estos estudiantes. Además, en la sección relativa a sus necesidades e inquietudes mencionaba que uno de sus retos era *conseguir producción oral en los grupos específicos de orientales*.

A continuación, Neus nos presenta una lista de objetivos más generales.

El primero de ellos está relacionado con la expresión oral y consiste en llevar a clase *actividades alternativas* a las mencionadas y que, por otra parte, son las que proponen la mayoría de manuales. En concreto, esta profesora se propone crear situaciones *más naturales o más contextualizadas para niveles bajos*. En este párrafo nos da a entender la importancia que para ella tiene que una actividad sea significativa, y lo expresa del siguiente modo: *encontrarles contextos en los que tenga un sentido hablar de estos temas*. Es decir, para esta profesora el contexto debe crear la necesidad de practicar la lengua oral y no al revés. Este párrafo es una prueba más de que esta profesora siente interés por descubrir nuevas tipologías de actividades que fomenten el aprendizaje significativo, tal y como ya apuntaba en la primera sección de su portafolio.

El siguiente objetivo también trata sobre la expresión oral, en este caso en grupos

monolingües. Para ilustrar el problema, transcribe el diálogo entre un estudiante y una profesora. No especifica quiénes son los protagonistas de este diálogo pero, precisamente por ello, imaginamos que se trata de una conversación frecuente que Neus ha mantenido numerosas veces. A través del comentario del alumno podemos conocer los motivos por los que *se siente estúpido*. Por un lado, cuando tiene que *explicarle algo a mi compañero en una lengua que no es la mía*. Podemos entender puede resultar, cuanto menos extraño, explicarle algo en español a un alumno que comparte tu lengua materna. Por otro lado, el alumno reconoce que también se siente estúpido cuando ya conoce bastante a su compañero y tiene que preguntarle por aspectos de su vida que ya sabe. La reacción de la profesora es recordar que *está en una clase de español y lo que tú quieres es aprender español*. Neus es consciente de que esta respuesta *te salva la situación*, pero no está conforme con ella. Resulta curiosa la elección del verbo *salvar*, gracias al cual sabemos que para ella la situación que le plantea el alumno es, sin duda, una cuestión espinosa que no sabe todavía cómo resolver. Neus sabe que la respuesta no es satisfactoria y es consciente de que el problema radica en que la actividad *no está bien planteada*. Es más, sabe que el problema principal es que el propósito de la actividad es *hablar por hablar*, no hay un objetivo más allá. Una vez más, observamos la importancia que para Neus tiene llevar a clase una actividad significativa. La última frase está relacionada con el primero de los objetivos generales.

El tercer objetivo está relacionado con el uso del diccionario. Neus se propone buscar una forma de *independizarse del diccionario*. No podemos saber quién tiene que independizarse, si el alumno o el profesor. No obstante, a continuación menciona un objetivo relacionado con la práctica docente, *buscar nuevas maneras de trabajar el vocabulario, presentación y práctica*. Sabe que el diccionario es una herramienta muy útil para resolver dudas de vocabulario, pero considera que no debe ser la única a la hora de trabajar el léxico en clase.

A continuación, plantea un nuevo objetivo, esta vez sobre la comprensión escrita. Ella considera que los textos de los manuales están poco explotados y a veces no son muy motivadores. Por lo tanto, podemos imaginar que sus propósitos son ampliar las explotaciones que presentan los manuales y buscar otros textos que traten temas más atractivos para los estudiantes. Es decir, por un lado habría que mejorar la parte didáctica y por otra la temática.

El quinto objetivo está relacionado con la autoevaluación, más en concreto, con la evaluación del material propio. Neus se propone *pilotar las actividades que hago*. A través del modalizador *no soporto* y la expresión hacer por hacer y luego no saber si eso funciona o no, sabemos que para Neus es importante comprobar si una actividad funciona. Esto nos permite saber que es una profesora a la que le preocupa la calidad de las actividades que lleva a clase y, en concreto, las que ella crea.

A continuación vuelve a insistir en que uno de sus objetivos es la introducción

de las nuevas tecnologías en clase y, como muestra de ello menciona algunos recursos. Como compañera de Neus, la investigadora sabe que es una profesora que ha creado diferentes actividades utilizando las nuevas tecnologías (cazas del tesoro y *webquest*) y que usa frecuentemente el powerpoint y la pizarra digital.

Otro de los objetivos de Neus es la explotación de películas. No menciona el porqué de este propósito pero imaginamos que responde a su interés por usar diferentes soportes y tipo de actividades en clase.

Por último, se plantea el objetivo de mejorar la caligrafía. Ella es consciente de que este objetivo puede resultar curioso o incluso *estúpido*, y por eso añade un emoticono, recurso utilizado en la lengua escrita para buscar el guiño del lector. Neus justifica este objetivo cuando dice que *con grupos orientales ni os cuento*. Debemos tener en cuenta que los alumnos orientales, aunque no son los únicos, deben estudiar nuestro alfabeto y memorizar las letras, tanto mayúsculas como minúsculas. Si a este esfuerzo, le sumamos el de intentar descifrar el estilo de letra de cada profesor, la tarea resulta más dura. Por eso, considera que debe mejorar su caligrafía y hacerla lo más legible posible para este tipo de estudiantes.

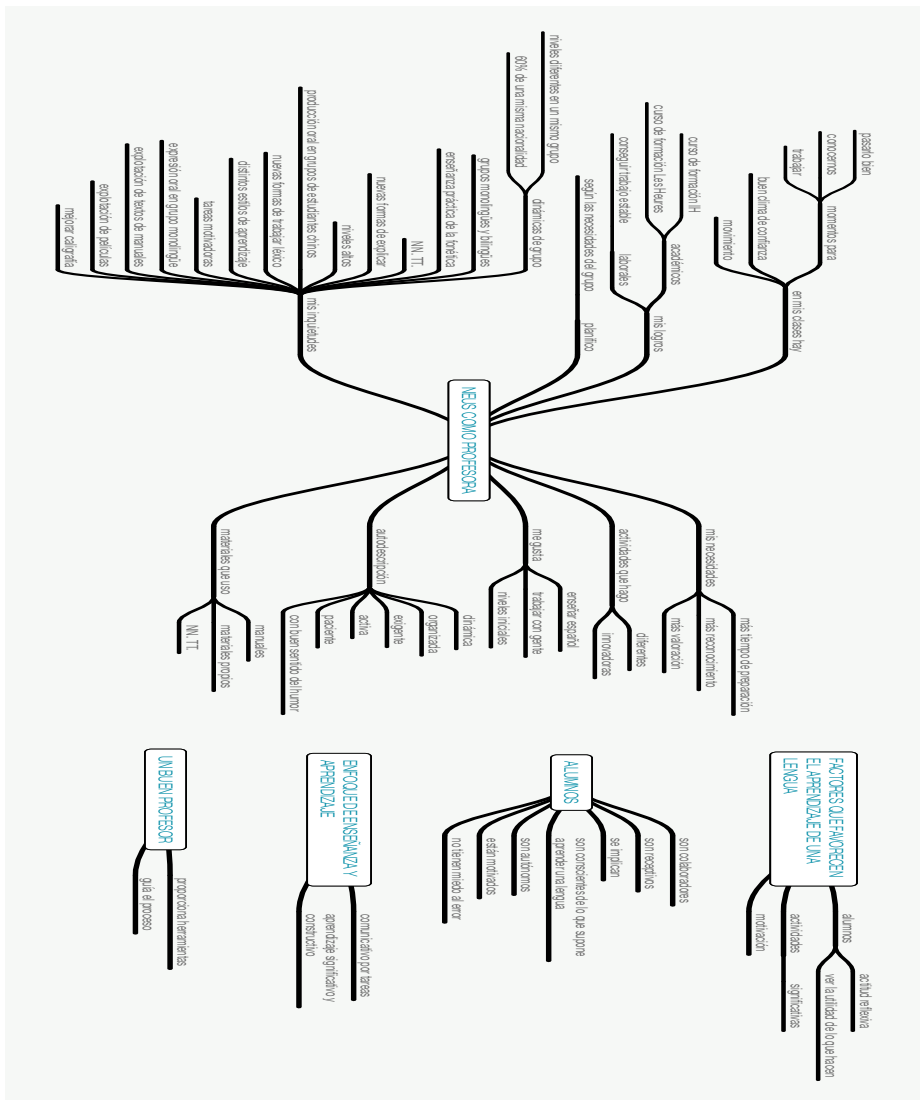


Imagen 9 Esquema resumen de la primera parte del portafolio de Neus

## Segunda parte: análisis de las entradas

### Entrada: 1. Grupos Orientales

Como hemos podido comprobar en la primera parte de su portafolio, Neus tiene experiencia con grupos específicos para estudiantes chinos, fundamentalmente de nivel A2. El título de esta entrada hace referencia a uno de esos grupos que, en un primer momento denominamos en la escuela *grupos de orientales*.

## Secuencia 1

Como otros profesores, en las permanencias<sup>5</sup> he estado haciendo un informe sobre los grupos de orientales. Os adjunto el documento con las conclusiones a las que yo he llegado, seguramente parecidas o las mismas que hemos sacado todos, pero aquí está por si alguien quiere echarle un vistazo.

### Análisis focalizado

En esta entrada de carácter informativo Neus comparte un documento que ha elaborado sobre su experiencia con alumnos chinos.

La profesora comienza la entrada haciendo referencia al informe<sup>6</sup> que ha elaborado. A través del adverbio *como* recuerda que otros compañeros también han realizado un informe similar. Nos ha resultado interesante la utilización del pronombre personal sujeto en la frase *con las conclusiones a las que yo he llegado*. En español no es necesario el uso del pronombre sujeto ya que el verbo contiene de forma implícita esa información. No obstante, se utiliza en casos donde el hablante quiere dejar claro a qué persona se refiere y de este modo diferenciarla de otros posibles hablantes. En este caso, creemos que ha utilizado el pronombre personal para dejar claro que son conclusiones personales. A continuación utiliza el modalizador *seguramente* para afirmar que estas conclusiones pueden ser *parecidas o las mismas que hemos sacado todos*. Entendemos que *todos* hace referencia al conjunto de profesores. Para finalizar, introduce una oración adversativa para justificar que, a pesar de que las conclusiones pueden ser las mismas que la de otros compañeros, deja el enlace por si *alguien* (algún compañero) quiere echarle un vistazo.

## Secuencia 2

Las dos secuencias que analizamos a continuación corresponden a dos comentarios escritos por dos compañeros de Neus.

Es un informe maravilloso. No tengo nada que decir al respecto y mucho que agradecer para mis clases con orientales. ¡Felicidades, Neus! Carolina.

### Análisis focalizado

En este comentario la profesora Carolina valora y agradece la información aportada por Neus. A la hora de valorar el trabajo utiliza el axiológico *maravilloso*

---

<sup>5</sup> Las permanencias son las horas no lectivas realizadas en el centro que dedicamos a realizar tareas académicas como informes, exámenes, investigaciones, etc.

<sup>6</sup> Este informe constituye otro instrumento de investigación y será analizado posteriormente en este capítulo.

y la expresión *felicidades*. Al decir *no tengo nada que decir al respecto* está dando a entender que el informe es muy completo. Por último, le agradece el haber compartido la información ya que le será muy útil para las *clases con orientales*.

### Secuencia 3

Esto sí que es un informe con mayúsculas. Estoy de acuerdo con todo lo que dices y apoyo la propuesta de trabajar más el vocabulario y las colocaciones. Sí que se nota cuando ya están acostumbrados a ciertas dinámicas y métodos ya que no supone una gran dificultad el trabajo por parejas o las tareas de grupo. Lo complicado es, en mi opinión, realizar estas dinámicas y ciertas actividades en los 2 primeros meses. Vamos, que el profe de básico 1 los introduce en el maravilloso mundo del enfoque comunicativo por tareas y el profe de básico 2 en el de «chicos, hay que hablar más porque si no no se pasa al pre». Felicidades Neus por este fantástico y útil trabajo. Ana

#### Análisis focalizado

Este comentario está escrito por Ana y en él, además de valorar de forma positiva el informe de Neus, añade algunas opiniones relacionadas directamente con el contenido del informe.

A la hora de valorar el trabajo de Neus, la investigadora utiliza diferentes adjetivos, *fantástico*, *útil*, y *con mayúsculas*. Como podemos ver, todos son calificativos que describen de forma muy positiva el informe. A continuación, Ana muestra acuerdo con el contenido del informe al decir *estoy de acuerdo con todo lo que dices*. En concreto, muestra su apoyo a la propuesta de *trabajar más el vocabulario y las colocaciones*. Por otro lado, Ana también está de acuerdo en afirmar que los estudiantes de Básico 2 ya están acostumbrados a *ciertas dinámicas y métodos*. Con el adjetivo *ciertas* se refiere a dinámicas o métodos comunicativos que requieren un trabajo colaborativo ya que a continuación especifica que *ya no supone una gran dificultad el trabajo por parejas o las tareas de grupo*. Al decir *no supone una gran dificultad* da a entender que todavía pueden surgir dificultades a la hora de trabajar con compañeros, pero menos que en un nivel inicial. Para reforzar esta idea, Ana introduce una valoración personal, *lo complicado es, en mi opinión, realizar estas dinámicas y ciertas actividades en los dos primeros meses*. Para asegurarse que ha quedado claro, parafrasea la idea anterior de una manera informal y con cierto tono humorístico:  *vamos, que el profe de básico 1 los introduce en el maravilloso mundo del enfoque comunicativo por tareas y el profe de básico 2 en el de «chicos, hay que hablar más porque si no, no se pasa el pre»*. En esta oración observamos ironía en las palabras de Ana cuando utiliza el adjetivo *maravilloso* para describir el enfoque comunicativo. Sin duda, está imitando las voces de expertos y compañeros de profesión que defienden las virtudes de este método.



## **Entrada: 2. El factor afectivo y la motivación de los estudiantes**

En esta entrada Neus trata problemas relacionados con el factor afectivo y la motivación en uno de sus cursos de estudiantes chinos. En concreto, al primer grupo de nivel B1 que recibe la implantación del nuevo plan de estudios.

### *Secuencia 1*

Ya es conocido por todos la importancia de estos aspectos en el aula, con una buena relación y la motivación ya tenemos mucho ganado. Este curso, en mi combi orientales<sup>7</sup>, no sé si alguien más comparte mi opinión, los alumnos que tengo están por un lado desmotivados y por otro un poco a la defensiva.

#### **Análisis focalizado**

Neus comienza la entrada haciendo una introducción a los temas que tratará en ella, el factor afectivo y la motivación. Da por sentado que todos están de acuerdo con que estos dos elementos son importantes para que una clase funcione y así lo expresa en la primera oración, *ya es conocido por todos*. Entendemos que con el adjetivo *todos* hace referencia a la comunidad docente y, en especial, a sus compañeros. En esta primera frase hace referencia al factor afectivo a través de la expresión *buena relación*. Sin embargo, no especifica en este momento si se trata de una buena relación entre alumno-profesor o entre alumno-alumno.

En la segunda parte de la secuencia desplaza el tema a la realidad del aula, en concreto a su curso de orientales. Neus explica los problemas que ha observado en su aula: *la desmotivación y la actitud un poco a la defensiva*. A esta profesora le gustaría saber si algún compañero se ha encontrado con una situación parecida a la suya y lo pregunta indirectamente cuando dice que *no sé si alguien más comparte mi opinión*.

### *Secuencia 2*

La sensación de estas semanas es que el plan nuevo no lo acaban de recibir muy bien. Por un lado, las unidades se hacen eternas y los temas y contenidos que se tratan ya los han trabajado. Tengo un pre segunda parte con un práctica 2 segunda parte<sup>8</sup> (para los no familiarizados: la segunda parte del Lengua Viva 2 y Aula 2 a partir de la unidad 6). Con el Aula, el plan es estar con cada unidad 2 semanas y media, por ejemplo 5 sesiones hablando de comida, hay unas 10 actividades, vamos a unas 2 actividades por día, así que disponemos de una actividad por hora, ¿a quién no se le atraganta el tema?

---

7 La expresión «combi orientales» hace referencia a un curso específico para este tipo de alumnos. El curso se divide en: 4 horas a la semana de lengua y 4 horas a la semana de conversación.

8 Corresponde a un nivel B1 según el MCER.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Neus explica algunas posibles causas del descontento de los alumnos: la repetición de temas y contenidos y la falta de material.

Neus deja claro desde el principio de la secuencia que la situación que va a explicar está basada en una percepción personal ya que se trata de una *sensación*. Nos sitúa temporalmente en *estas semanas*, haciendo referencia a las primeras semanas del curso y, por lo tanto, de vigencia del nuevo plan de estudios para los alumnos chinos. Cree que los alumnos están descontentos con el plan nuevo<sup>9</sup> y lo expresa a través de la lótopos *no lo acaban de recibir muy bien*. A continuación argumenta el porqué de este descontento, siempre desde su punto de vista como profesora. En primer lugar hace referencia al tiempo dedicado a tratar cada unidad del manual. Utiliza la forma impersonal *se hacen eternas*, dando a entender que esta sensación la tienen los estudiantes, pero también ella. Por otro lado, el adjetivo *eternas* ilustra a la perfección esa sensación de que algo no tiene fin, que se prolonga excesivamente o que se repite. En segundo lugar añade que *los contenidos que se tratan ya los han trabajado*. La profesora quiere llamar la atención sobre el hecho de que, con la implantación del plan nuevo, los alumnos repiten contenidos trabajados en cursos anteriores. A continuación contextualiza los argumentos anteriores aportando los datos del curso que está realizando en ese momento. En este caso se centra en la planificación del manual utilizado en la parte de práctica, el Aula 2. Neus ha hecho su planificación a mes vista, costumbre que explicó en la primera parte de su portafolio. Según esta previsión, *el plan es estar con cada unidad dos semanas y media*, lo que corresponde a dos actividades por día o, lo que es lo mismo, una actividad por hora. Esta profesora considera que es un tiempo excesivo para una actividad y que, por lo tanto, hay poco material para tratar a lo largo del curso. La pregunta final, *¿a quién no se le atraganta el tema?*, no es más que una salida irónica para enfatizar la idea de que trabajar un tema durante mucho tiempo puede resultarle aburrido a cualquier persona.

Como hemos podido observar, en esta secuencia Neus quiere compartir un problema con el que se ha encontrado en el aula, la recepción por parte de los alumnos chinos del nuevo plan curricular. Para ella, el problema se basa en dos aspectos: que hay contenidos que los alumnos repiten y que hay poco material para trabajar a lo largo del curso.

### *Secuencia 3*

Los alumnos que tengo en clase vienen de plan viejo, hicieron un básico 2 (donde trabajaron todos los contenidos que aparecen en el Aula 2) y en su momento aprobaron el curso, tanto la gramática como el oral, y pasaron a

---

<sup>9</sup> El plan nuevo se refiere a la modificación del *itinerario específico para alumnos chinos*.

un preintermedio con gente 2, también están repitiendo contenidos con el libro lengua viva 2. Es otro libro pero los temas y «tareas» son idénticos, véase unidad 7 lengua viva 2 =unidad 4 gente 2, unidad 9 LV2=unidad 3 gente 2, unidad 12 LV2=unidad 8 gente 2. Todo esto junto ha llevado a un desinterés y una desmotivación que ha sido bastante perceptible durante las primeras semanas. La mayoría no han comprado el libro (sólo hay 2 libros en clase), porque necesitan 3 y solo van a usar la mitad, aunque se use el libro en clase, 1-2 actividades por día, al alumno le da la sensación de que no se usa.

### Análisis focalizado

Neus se centra en la realidad concreta de su aula y describe cuál es la situación de sus alumnos para contextualizar el problema del desinterés y la desmotivación.

En esta secuencia Neus comienza contextualizando el segundo de los problemas mencionados anteriormente, la repetición de contenidos. Para ello, explica qué cursos y manuales han realizado sus alumnos. Además de aportar estos datos, recuerda que estos alumnos *aprobaron el curso, tanto la gramática como el oral*. Creemos que aporta este dato para hacer hincapié en que son estudiantes que no deberían necesitar repetir contenidos ya que han superado la prueba que los evaluaba. Neus es consciente de que *es otro libro* aunque a través de la adversativa introducida por *pero* puntualiza que *los temas y tareas son idénticos*. Para dar más fuerza a su argumento, aporta ejemplos introducidos por la expresión explicativa *véase*.

La profesora considera que *todo esto junto*, es decir, el hecho de repetir contenidos y que los temas y tareas propuestos por los manuales sean *idénticos*, es lo que ha provocado *un desinterés y una desmotivación*. Ha utilizado la forma pasiva *ha sido bastante perceptible durante las primeras semanas* sin especificar en ningún momento el complemento agente, pero sabemos que el agente de la oración es ella misma; ella ha percibido la desmotivación y el desinterés. Para Neus, el hecho de que *la mayoría no ha comprado el libro* es una prueba de la falta de motivación y de interés. ¿Por qué los alumnos no compran el libro de su curso? La profesora cree que es porque con la fórmula de curso combinado que hacen (lengua + práctica) necesitan en total tres manuales y que, además, solo se usa la mitad de cada uno de ellos. Neus cree que, *aunque el libro se use en clase, al alumno le da la sensación de que no se usa*. Esto es porque, tal y como ha explicado antes, la planificación solo permite realizar una o dos actividades por día.

### Secuencia 4

Todo esto viene para intentar buscar una explicación a la situación de las primeras semanas en clase y cómo resolverla. En más de una ocasión, en clase de lengua, los alumnos no han tomado nota de nada después de una explicación gramatical, su cara es «otra vez con lo mismo, dame ya el rellena huecos y verás que lo entiendo perfectamente». En el caso de una presentación de vocabulario, buscan en su cuaderno las notas del trimestre anterior. Si se

trata de una expresión oral, por ejemplo del Aula sobre comida, la cara es de «¿cuántas veces me han preguntado qué se come en mi país? básico 1, básico 2 y ahora otra vez». En fin, que al final nos van a responder con el eslogan de no sé qué tienda «yo no soy tonto». He probado varias posibilidades y lo que me está funcionando mejor es ir de los errores a la norma y combinar diferentes cosas al mismo tiempo y hacerles ver dónde tienen problemas. Todo esto supone un trabajo que va más allá del uso del manual y no me permite usar el material extra que pueda tener preparado para estos niveles ya que el planteamiento del que tengo que partir es diferente. No sé si algún otro profe está teniendo esta sensación y cómo se está planteando el curso.

En fin una reflexión más.

### **Análisis focalizado**

Neus comienza esta secuencia expresando el objetivo de esta entrada, que no es otro que *intentar buscar una explicación a la situación de las primeras semanas en clase y cómo resolverla*. Por lo tanto, podemos afirmar que no se ha quedado en la simple queja, sino que tiene el propósito de buscar una explicación con el fin de solucionar el problema percibido en su clase, la desmotivación y el desinterés. Creemos que esta intención refleja a la perfección la razón de ser del portafolio: explicar el problema y compartirlo con el objetivo de reflexionar y proponer alternativas.

En esta secuencia Neus no se limita a expresar sensaciones propias, sino que narra algunos comportamientos observados en clase. Sus estudiantes reaccionan de forma diferente a la que ella está acostumbrada o, quizás, a la que ella espera de un buen estudiante. Por ejemplo, *los alumnos no han tomado nota de nada después de una explicación gramatical*. Sin duda, esta profesora considera o, está acostumbrada, a que los alumnos copien lo que ella escribe en la pizarra tras una explicación gramatical o que tomen notas de sus explicaciones orales. Después de narrar este hecho, añade una interpretación propia al decir *que su cara es «otra vez con lo mismo, dame ya el rellenahuecos y verás que lo entiendo perfectamente»*. El uso del entrecomillado le ha permitido por primera vez plasmar en su discurso la voz de los estudiantes, aunque no debemos olvidar que es una interpretación de la profesora. Esto nos empuja a pensar que Neus siente que los alumnos ya han escuchado con anterioridad, debido a la ya mencionada repetición de contenidos, las explicaciones gramaticales y que por eso no les hace falta tomar notas. Además, sabe que los alumnos, después de una explicación gramatical, esperan una actividad de rellenahuecos para comprobar que han entendido el concepto gramatical. La profesora continúa ilustrando con otro ejemplo de clase, esta vez en una actividad de presentación de vocabulario. De nuevo, espera que los estudiantes copien en su cuaderno las palabras nuevas pero explica que, en lugar de eso, *buscan en su cuaderno las notas del trimestre anterior*. Está claro que esto solo puede suceder si el alumno ya ha visto anteriormente el vocabulario que se presenta en clase. Para terminar, aporta un ejemplo de una actividad de expresión oral relacionada con el

tema de la comida, donde esta vez la cara del estudiante dice «¿Cuántas veces me han preguntado qué se come en mi país?». Una vez más, el problema de la repetición de contenidos.

A continuación la secuencia cambia de tono radicalmente y, de un estilo narrativo, pasa a exponer algunas soluciones. Neus reconoce que *ha probado varias posibilidades*, lo que nos da a entender que ha pasado por un proceso de prueba-observación-valoración, y a continuación explica *lo que me está funcionando mejor*. De nuevo, podemos comprobar que esta profesora ha adoptado pasos propios de un enfoque reflexivo donde, a partir de la observación de un problema, prueba alternativas hasta que consigue dar con una que funciona. Para ella, una solución al problema observado en su clase es *ir de los errores a la norma y combinar diferentes cosas al mismo tiempo y hacerles ver dónde tienen problemas*. Es decir, ha optado por evitar la presentación de contenidos como si fuera la primera vez que los veían, y centrarse en corregir errores para recordar la norma. Además, suponemos que la opción de combinar diferentes cosas responde a la intención de aumentar el nivel de dificultad, ya que el alumno debe tener en cuenta varios aspectos a la vez. No obstante, quiere dejar claro que *esto supone un trabajo que va más allá del uso del manual*, es decir, que supone un trabajo extra para el profesor. Una referencia a sus condiciones de trabajo que ya apuntó en la primera parte de su portafolio.

Para terminar el párrafo, utiliza de nuevo una pregunta indirecta, *no sé si algún otro profe está teniendo esta sensación*, que no tiene otro objetivo que saber si otros compañeros se han encontrado con los mismos problemas que ella y si han llegado a otras soluciones.

Consideramos que la última frase de la secuencia, *en fin una reflexión más*, no resume la naturaleza de la misma. En esta secuencia y, en general en toda la entrada, Neus ha expresado su queja ante algunos problemas que plantea la conversión al plan nuevo. Pero, además de quejarse y de expresar su descontento, ha aportado hechos observados en clase que justifican su malestar y el de los alumnos. Y, como muestra de su profesionalidad y espíritu de mejora, aporta soluciones bien argumentadas y valoradas. Por lo tanto, no nos parece que sea *una reflexión más*.

## Secuencia 5

P.D.: En mi opinión, deberíamos haber aplicado el plan nuevo a los que llegan, pero no a los que, por ejemplo, aprobaron el curso con un manual que en principio nosotros consideramos más difícil para ellos (gente 2). En el caso de los que hicieron pre y aprobaron, deberían haber pasado a un inter 1 primera parte y los que iban justillos hacer lo que hacen ahora, lo mismo para los de básico 2, los que aprobaron bien pasar a la segunda parte de pre y los otros a la primera parte. Los que tengo ahora, si continúan, habrán hecho 3 manuales de tres editoriales diferentes pero del mismo nivel: gente2 (3 meses), lengua viva 2ª parte (3 meses) y prisma B1 (entero, 6 meses) ¿qué cara pondríamos

nosotros? En fin todas las novedades tienen un periodo de adaptación y a nosotros nos toca dar la cara y aguantar algunas malas caras.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Neus explica la transición del plan antiguo al plan nuevo que se debería haber hecho en su opinión.

Esta secuencia tiene forma de *post data*, fórmula que se suele utilizar para añadir información que no se sabía o no se recordaba en el momento de escribir el texto. Sin embargo, Neus aprovecha esta fórmula para añadir su opinión sobre cómo se debería haber hecho la transición del plan antiguo al nuevo itinerario curricular. No es, pues, una simple nota recordatoria, sino una reflexión argumentada sobre un plan de acción que se ha llevado a cabo en la escuela.

Neus deja constancia desde el principio que es una observación personal, y para ello introduce la secuencia utilizando la estructura *en mi opinión*. A continuación utiliza el condicional compuesto, *deberíamos haber aplicado el plan nuevo*, para describir una solución alternativa a la medida que, en realidad, se llevó a cabo en la escuela. Creemos que la elección de la primera persona del plural, *deberíamos*, responde a un intento de incluirse como responsable de la medida adoptada. Neus quiere asumir su parte de responsabilidad en el error cometido, aunque sabe que la decisión no correspondió al grupo de profesores, sino a la jefatura de estudios y a la dirección del centro.

¿Cuál es la alternativa que propone esta profesora? Considera que se debería haber aplicado el plan nuevo *a los que llegan*, es decir, a los alumnos nuevos de la escuela, y no *a los que aprobaron el curso con un manual que, en principio, nosotros consideramos más difícil para ellos*. Neus justifica su opinión con un argumento que conocen bien todos los profesores, el manual. ¿Qué lógica tiene que los alumnos que han hecho un curso con un manual de un nivel pasen a otro curso con un manual de un nivel inferior? Para ella, esto alumnos deberían haber saltado de curso. Sin embargo, habla de otra categoría de alumnos, los *justillos*. Neus es consciente de la posible connotación negativa que podría tener el adjetivo *justos* a la hora de calificar a un estudiante y por eso suaviza el tono con el diminutivo. Entendemos que los *justillos* son aquellos estudiantes que han pasado el examen con una nota cercana al mínimo para aprobar. En opinión de esta profesora, a estos alumnos sí les ha venido bien la transición del plan antiguo al nuevo ya que, como explicó antes, tienen la posibilidad de repetir contenidos trabajados anteriormente.

A continuación pasa a la realidad de su aula y de sus alumnos, *a los que tengo ahora*. Neus deja bien claro que estos alumnos, siguiendo el plan nuevo, *habrán hecho tres manuales de tres editoriales diferentes pero del mismo nivel*. Como vemos, esta profesora considera que estar 12 meses cursando el nivel B1 no tiene lógica, aunque sea utilizando tres manuales diferentes. En un intento de que sus compañeros comprendan la situación, les pide un ejercicio de empatía, ¿qué cara pondríamos nosotros? Con esto quiere dar a entender que cualquier persona que estudie tres

cursos del mismo nivel de forma continuada se sentirá desmotivada y con falta de interés.

La conclusión, introducida por el organizador del discurso, *en fin*, es un intento de diplomacia no libre de queja. Por un lado acepta que todas las novedades tienen un periodo de adaptación y que, por lo tanto, los primeros momentos no son fáciles. Sin embargo, quiere dejar constancia que son los profesores, *nosotros*, los que deben afrontar las dificultades *dando la cara y aguantando las malas caras* de los estudiantes.

Creemos que Neus comenzó su portafolio muy motivada. A la hora de afirmar esto nos basamos en la primera parte de su portafolio, donde se ve que ha dedicado tiempo y esfuerzo en completarlo. No solo porque es la profesora que más ha escrito, sino porque su discurso es reflexivo y argumentativo. Sin embargo, las entradas que ha escrito no son muy numerosas y no ha seguido ningún plan de acción. Por lo tanto, podemos concluir que su motivación e interés ha descendido. Las causas ahora mismo no las conocemos, pero podemos intuir que las condiciones laborales han influido. Ella misma ha mencionado en varias ocasiones que necesita tiempo para preparar sus clases y que, además, siente que su trabajo no es valorado ni reconocido.

## ANÁLISIS DEL PORTAFOLIO DE RICARDO

Secciones					Entradas		
¿Quién soy?	¿Dónde estoy?	¿Adónde voy?	¿Ya estoy en camino!	Mi evolución	Número de entradas	Entradas relacionadas con la enseñanza de ELE a estudiantes chinos	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22	4	Comentarios totales: 7 Comentarios entradas analizadas: 1

- Ha completado esta sección.
- No ha completado esta sección.

### Primera parte: análisis de las secciones

#### Sección 1. ¿Quién soy?

##### Secuencia 1. Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para mí enseñar es ser un puente. Y aprender es cruzar el máximo número de puentes.

Para mí enseñar español es ser un buen puente entre dos orillas/ culturas/ lenguas. Un puente resistente, amplio y seguro.

Para que un alumno aprenda es necesario que se equivoque.

Los alumnos aprenden mejor si se llevan bien con el error.

En la clase de español lo más importante para mí es que los estudiantes se sientan más presentes, gracias a lo aprendido, en el lugar físico / vital en el que se encuentran. No solo quiero enseñar lengua para hablar, sino para convivir.

El enfoque con el que más me identifico es el método por tareas.

### **Análisis focalizado**

En esta primera secuencia Ricardo describe sus creencias sobre el proceso de enseñar y aprender una lengua, así que hemos decidido destacar de nuevo los términos *enseñar* y *aprender*. El verbo *enseñar* aparece en tres ocasiones. En la primera de ellas, Ricardo utiliza la metáfora del *punte* para explicar qué significa para él enseñar. Esta imagen de *ser un puente* nos empuja a pensar que, para Ricardo, la tarea de enseñar es dar la posibilidad de comunicar, de unir dos lados que, en principio, se encuentran alejados. Esta idea cobra fuerza cuando describe *qué es enseñar español*. Vuelve a utilizar la imagen de *ser un buen puente entre dos orillas/ culturas/lenguas*. Él, como representante de una lengua y de una cultura, sirve de nexo entre la lengua y cultura del estudiante y la meta, en este caso el español. Añade que se trata de *un puente resistente, amplio y seguro*. Creemos que con la elección de estos adjetivos ha querido transmitir la idea de que el profesor debe ser una figura que traslade la imagen de seguridad, de confianza y de tolerancia. En la última ocasión en la que aparece el término enseñar, deja claro que *no solo quiero enseñar lengua para hablar, sino para convivir*. Vemos que para este profesor el objetivo de aprender una lengua no es solo la comunicación lingüística, sino también la cultural. Por lo tanto, para él lengua y cultura son elementos indisolubles. Cuando se estudia una lengua se aprende a entender otra cultura, a respetarla y a convivir con ella. Esta idea resulta fácilmente comprensible en el contexto de inmersión en el que trabaja Ricardo, con alumnos que viven y trabajan en el país de la lengua que estudian.

El término *aprender* también aparece en tres ocasiones. En la primera de ellas lo describe como *cruzar el máximo número de puentes*. Ha continuado con la metáfora del puente, pero esta vez ha añadido la idea de cantidad. En las dos ocasiones siguientes, el término *aprender* está relacionado con el de *error*. Este profesor cree que el error es positivo ya que afirma que para aprender *es necesario que se equivoque*. Al mismo tiempo, considera que *los alumnos aprenden mejor si se llevan bien con el error*. Ricardo sabe por experiencia que hay alumnos que se frustran cuando se dan cuenta de que han cometido un error y esto, según él, no facilita su aprendizaje. El alumno debe equivocarse para aprender y debe ser consciente de que esto es positivo.

A continuación expone los aspectos más importantes para él en una clase de español: *que los estudiantes se sienten más presentes, gracias a lo aprendido en el lugar*



*físicovital en el que se encuentran.* Ricardo ha utilizado una expresión del campo de la meditación, *sentirse presente*. En este contexto, entendemos que hace referencia al hecho de estar concentrados, conscientes de lo que pasa en el aula y participando activamente en ella.

Al igual que sus compañeras Ainhoa y Neus, el enfoque con el que más se identifica es el *método por tareas*.

## Secuencia 2. Creencias sobre el rol del profesor

Yo como profesor soy flexible y tengo una desarrollada voluntad de servicio. Tengo energía. La gente en el aula suele caerme mucho mejor que fuera de ella.

Lo que más me gusta de mi actividad docente es ver cómo alguien cambia, en cualquier sentido.

Un buen profesor es el que no tiene una receta del buen profesor (...)

Entre las tareas que debe asumir un profesor destacaría estar atento a lo que sus estudiantes necesitan (no necesariamente a lo que piden o a lo que se supone que necesitan)

### Análisis focalizado

Esta secuencia la dividiremos de nuevo en dos partes. La primera de ellas está centrada en el *yo* como profesor, tal y como indican los pronombres y verbos de primera persona utilizados (*yo, soy, tengo, caerme, me gusta*). Ricardo ha utilizado únicamente un adjetivo para definirse como profesor, *flexible*. Creemos que la elección de este adjetivo está relacionada con la idea de *punto amplio* que mencionó en la secuencia anterior. Bajo nuestro punto de vista, un punto amplio es aquel por donde pueden pasar diferentes ideas, creencias y valores. El profesor, como punto, debe ser flexible y tolerante con la variedad de creencias que están presentes en el aula. A continuación añade que tiene *una desarrollada voluntad de servicio y energía*. A través de esta descripción, entendemos que Ricardo es un profesor que se pone a disposición de los estudiantes, que está pendiente de sus necesidades y que es activo y dinámico en la clase. La última frase, *la gente en el aula suele caerme mucho mejor que fuera de ella*, demuestra que es un profesor que considera el aula como un espacio donde las personas van a mejorar y a crecer. Esta idea se refuerza a continuación, cuando dice que *lo que más me gusta de mi actividad docente es ver cómo alguien cambia, en cualquier sentido*. De nuevo, vemos cómo para Ricardo la clase de español no es simplemente un lugar para aprender una lengua, sino para evolucionar como individuos.

La segunda parte de la secuencia se centra en describir al *buen profesor* y de ahí el cambio de sujeto. Para Ricardo, no existe *la receta del buen profesor*. Entendemos que para él *el buen profesor* no es un concepto cerrado y único, lo que nos

vuelve a llevar a la idea de flexibilidad mencionada anteriormente. En cambio, sí que habla de las tareas que debe asumir un profesor. Entre ellas destaca *estar atento a lo que sus estudiantes necesitan*. Esta idea está vinculada directamente a la voluntad de servicio que ha apuntado al principio de la secuencia. Sin embargo, en esta ocasión especifica que el profesor no debe estar atento *necesariamente a lo que piden o a lo que se supone que necesitan*. Por un lado, deja ver que lo que los estudiantes demandan no es siempre lo que más les conviene. Por otro lado, niega que sus necesidades sean *las que se suponen*. Esta última afirmación expresada en tercera persona nos deja una duda: ¿quién supone estas necesidades: los expertos, los compañeros, la dirección del centro? De este modo, no deja claro cómo puede el profesor establecer cuáles son las necesidades del estudiante.

### *Secuencia 3. Creencias sobre el rol del alumno*

Los buenos alumnos son aquellos que no tienen miedo al error, pero les importa.

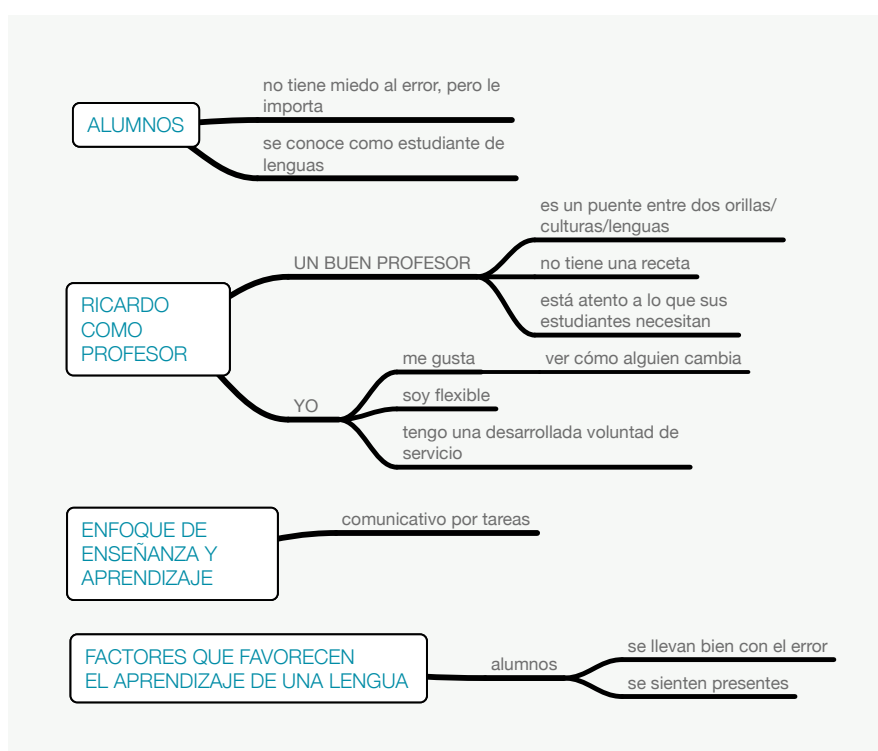
Los alumnos deben... No creo que los alumnos deban hacer nada concreto. Supongo que tienen que conocerse a sí mismos como estudiantes de lenguas. Ir sabiendo cómo les va bien aprender, y poder comunicármelo a mí en algún momento del proceso.

#### **Análisis focalizado**

Esta secuencia está centrada en caracterizar al buen alumno así que el término clave será este último. El primer adjetivo que acompaña a alumnos es *buenos* y lo relaciona con el de *error*. Ricardo declara que los buenos alumnos *son aquellos que no tienen miedo al error, pero les importa*. De nuevo, vuelve a dejar claro su creencia según la cual el error debe ser visto como señal de aprendizaje, pero en esta ocasión añade que al alumno debe importarle. Así, podríamos afirmar que, para Ricardo, el alumno debe ser consciente del error y reflexionar sobre él para poder aprender la forma correcta o adecuada y ser consciente para futuras producciones.

La segunda vez que aparece el término alumnos es acompañado de la perífrasis de obligación *deben*. Sin embargo, ha optado por no finalizar la frase y hacer uso de los puntos suspensivos. Esto se debe a que Ricardo niega cualquier deber del alumno. Observamos aquí un intento de volver a alejarse de conceptos cerrados y únicos. Sin embargo, utiliza el modalizador *no creo* para expresar su idea, consciente de que puede resultar chocante y atrevida. A continuación vuelve a atenuar su opinión a través del modalizador *supongo* para expresar que *tienen que conocerse a sí mismos como estudiantes de lenguas*. Para este profesor, es el propio estudiante el que debe mirarse y hacer un ejercicio de introspección para saber *cómo les va bien aprender*. La perífrasis *ir sabiendo* nos hace pensar que el hecho de conocerse como estudiantes es algo progresivo, que el alumno va descubriendo durante el proceso. Ricardo reconoce diversos estilos de aprendizaje y que, por lo tanto, cada

estudiante puede necesitar cosas diferentes. Para poder ayudarlos en su proceso de aprendizaje, el estudiante debe *comunicármelo a mí en algún momento del proceso*. El profesor necesita saber de boca del alumno cuál es su estilo de aprendizaje y sus necesidades y él, con esta información, podrá ayudarlo en el proceso. Esto se contradice con la idea expresada en la secuencia anterior, según la cual lo que dicen los alumnos no es siempre lo que necesitan. Lo que sí podemos afirmar sin dudar es que Ricardo huye de la figura del profesor que se cree sabedor de las necesidades de sus alumnos así como de recetas establecidas.



**Imagen 10** Esquema resumen de la primera parte del portafolio de Ricardo

## Segunda parte: análisis de las entradas

### Entrada 1: Yang Liu

Ricardo ya ha demostrado en la primera parte de su portafolio que el aprendizaje de una lengua no puede separarse del aspecto cultural. Esta entrada es un ejemplo de esta visión ya que nos presenta la obra de una artista china, Yang Liu<sup>10</sup>, con el

<sup>10</sup> Para ver el documento y más información de la artista, se puede visitar el siguiente link: <http://blogs.lavozdegalicia.es/globalgalicia/2008/05/28/diferencias-entre-china-y-occidente/#more-280>

objetivo de que podamos comprender mejor a nuestros estudiantes.

### Secuencia 1

Si me suelto a hablar aquí de los orientales en mis clases, me quedo sin finde. Así que me reprimo y otra vez será (pero será, no sufráis). Lo que sí voy a dejaros es un estupendo diseño creado por Yang Liu, artista china que vive en Alemania, ¡del 76!, muuuy guapetona ella, para que veáis además lo lista que es. Espero que os haga pensar en vuestros «oris».

#### Análisis focalizado

Ricardo tiene mucho que decir sobre sus estudiantes orientales y así lo expresa cuando dice que *si me suelto a hablar aquí de los orientales en mis clases, me quedo sin finde*. A pesar de que ha optado por no hacerlo en esta entrada, se compromete a hacerlo en el futuro y lo hace ver a sus compañeros a través de un comentario humorístico entre paréntesis, *pero será, no sufráis*. Toda la entrada está claramente dirigida a sus compañeros, tal y como reflejan las formas de segunda persona del plural (*dejaros, veáis, os, vuestros*).

El objetivo de esta entrada es compartir un *diseño creado por Yang Liu, artista china que vive en Alemania*. Valora de forma positiva el documento a través del axiológico *estupendo*, aunque no argumenta esta valoración. No podemos saber con certeza por qué ha escrito entre signos de exclamación la fecha de nacimiento de la artista, aunque podemos suponer que le ha causado sorpresa y así lo quiere reflejar en su discurso. Además de añadir una valoración sobre su físico, no olvida hablar de su inteligencia. La conclusión final expone la razón por la que Ricardo ha compartido la obra de Yang Liu, *espero que os haga pensar en vuestros «oris»*. Por una parte, utiliza la estructura de deseo *espero que* para dejar claro que ese ha sido su intención a la hora de escribir esta entrada, compartir e invitar a la reflexión. El hecho de haber escrito entre comillas la palabra *oris* se explica porque es el término abreviado que suelen utilizar los profesores para hablar de los alumnos orientales.

### Entrada 2: Jo-lín con China

El título de la entrada recoge el asombro de Ricardo ante ciertos aspectos de China. Ha jugado con la fonética para hacer que una palabra española, *jolín*, parezca china.

### Secuencia 1

¿Os acordáis de que nos dijeron que en la clase de orientales teníamos «pequeños emperadores»? Ya sé que este blog es sobre ELE, pero a mí me cuesta separar las cosas. Así que os dejo un artículo que leí ayer sobre los

chinos que no tienen la suerte de ser pequeños emperadores.

### **Análisis focalizado**

Ricardo hace referencia a un seminario sobre estudiantes chinos en el que participaron los estudiantes de la escuela y adjunta el link a un artículo sobre la nueva sociedad china.

Comienza la secuencia con una pregunta dirigida a sus compañeros, tal y como indica el uso de la segunda persona del plural. En concreto, hace memoria de un seminario sobre estudiantes chinos al que asistieron los profesores de la escuela. En este seminario, una de las ponentes caracterizó a algunos estudiantes chinos como «*pequeños emperadores*». Creemos que Ricardo ha hecho uso de las comillas para dejar claro que es una expresión mencionada por otra persona y no una creación de él mismo. A continuación expresa una disculpa, o como llaman Calsamiglia y Tusón (2004), *un desarmador*, a través de la frase *ya sé que este blog es sobre ELE*. Ricardo es consciente de que se trata de un portafolio de profesor de español y, como tal, debería hablar de temas relacionados con la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, reconoce que le *cuesta separar las cosas*. Después del análisis de la primera parte de su portafolio, podemos afirmar que con *las cosas* se refiere a temas vinculados a la enseñanza y a aspectos relacionados con la sociedad o la cultura de una comunidad.

Después de esta introducción en la que contextualiza el tema del artículo y en el que se disculpa de antemano por ampliar el abanico temático del portafolio, adjunta un enlace a un artículo. A continuación resume brevemente el tema del artículo al decir que trata sobre *los chinos que no tienen la suerte de ser pequeños emperadores*. Ahora podemos entender que la referencia del principio al seminario sobre estudiantes chinos resulta fundamental para entender la síntesis del artículo.

### *Secuencia 2*

Para los que no leen inglés, se puede resumir así: los nuevos chinos viven sometidos a una presión brutal porque les han hecho pasar, de repente y sin transición, del comunismo en el que el bol de arroz (y poco más) estaba asegurado desde el nacimiento hasta la tumba, a una sociedad mucho más individualista y compleja. Muchos no pueden superar la presión. Tienes que adaptarte a lo nuevo o eres un inútil. Total, que cada dos minutos se suicida un chino. Y un dato curioso (y siniestro) es que es el único país del mundo en el que hay más mujeres suicidas que hombres. Hace poco me enteré también de que el PCC es el único partido político del mundo en el que se abre un congreso diciendo: «Bienvenidos al congreso del partido comunista capitalista chino» sin que nadie se atreva a contradecir al jefe. Sí, ya sé, nada que ver con la lengua... o quién sabe.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia expone su interpretación del artículo sobre la difícil situación

por la que tienen que pasar muchos de los jóvenes chinos.

Ricardo deja claro que esta secuencia va dirigida a aquellos compañeros que *no leen inglés*. Como el artículo es en esta lengua, él se toma la molestia de hacer un resumen e interpretación del mismo con el objetivo de que todos sus compañeros puedan acceder al contenido del artículo.

Los protagonistas del artículo son los *nuevos chinos*, es decir, la nueva generación de ciudadanos chinos. Según la interpretación que ha hecho Ricardo del artículo, los jóvenes chinos *viven sometidos a una presión brutal*. Nos resulta imposible poder acceder al contenido real del artículo por estar descatalogado, así que no podemos saber con seguridad si los términos *sometidos* y *brutal* aparecen en el texto original. No obstante, nos empujamos a pensar que son opciones léxicas de Ricardo después de la lectura del artículo y que reflejan, por lo tanto, el juicio de valor del profesor. La causa de esta dura forma de vida es el resultado de que *les han hecho pasar, de repente y sin transición, del comunismo en el que el bol de arroz (y poco más) estaba asegurado desde el nacimiento hasta la tumba, a una sociedad mucho más individualista y compleja*. En primer lugar, nos gustaría destacar el uso de la tercera persona del plural *les han hecho pasar* como forma de impersonalidad sin mencionar al responsable de dicho cambio de valores. Podríamos entender que, sin los ciudadanos chinos son las víctimas, el responsable pueda ser la clase gobernante. El segundo aspecto que nos gustaría remarcar es la referencia al comunismo, ideología que todo el mundo relaciona inmediatamente con China. Ricardo resume la transición desde la seguridad del alimento básico para todos los ciudadanos, a una sociedad más *individualista y compleja*. Entendemos que, para él, los términos *individualista* y *compleja* tienen una connotación negativa. Como resultado de esta transición abrupta, Ricardo no informa de que *muchos no pueden superar la presión*. ¿En qué consiste exactamente esta presión? En palabras de este profesor, los jóvenes chinos tienen que *adaptarse a lo nuevo o eres un inútil*. Ha utilizado la expresión *lo nuevo* para referirse a los nuevos valores chinos. A continuación cierra la explicación con un organizador del discurso oral, *total*, y deja caer el triste resultado, *que cada dos minutos se suicida un chino*. Por último, Ricardo nos apunta un dato estadístico, *China es el único país del mundo en el que hay más mujeres suicidas que hombres*. Utiliza dos adjetivos para calificar este dato: por un lado *curioso*, entendemos que haciendo referencia a lo poco común y, por otro, *siniestro*, atendiendo a la funesta realidad de los suicidios.

A continuación enlaza la información recogida en este artículo con otra relacionada con el PCC (Partido Comunista Chino). Ricardo ha decidido transmitir de forma directa una de las frases que abre el congreso de este partido: «*Bienvenidos al congreso comunista capitalista chino*». Nos atrevemos a decir que, para la gran mayoría de los occidentales, unir comunista y capitalista para describir un mismo concepto resulta fuera de toda lógica. Nos resulta chocante e incluso cómico que alguien pueda calificar un partido como comunista y capitalista, más cuando es

el propio partido el que lo hace.

La última frase de la entrada es, de nuevo, una disculpa. Ricardo es consciente de que algunos compañeros pueden pensar que esta transición de la política y la sociedad china no tiene mucho que ver con enseñar una lengua y por eso dice *sí, ya sé, nada que ver con la lengua...* Sin embargo, cierra el texto con una llamada de atención a la reflexión a través de la expresión *quién sabe*.

### **Entrada 3: Lejano Oriente**

Lejano oriente es un término, poco frecuente en la actualidad, para denominar aquellos países situados geográficamente al este del continente euroasiático. Creemos que el título apunta no solo a la lejanía geográfica del continente chino, sino a la distancia cultural. De nuevo, acerca la perspectiva cultural a la enseñanza de la lengua.

#### *Secuencia 1*

Mi grupo de 17 orientales y yo (básico 2 todos nosotros) hemos estudiado el contraste imperfecto / indefinido. Gente 1, tema 11. Para mis pobres asiáticos arrojados al mundo occidental, la aproximación del libro es muy bestia: imperfecto e indefinido se presentan juntos, a la vez, y se empieza a escribir y hablar en pasado desde el primer momento con ambos. Sin pasos previos, sin desmenuzar nada. Esto, en teoría, me parece genial: en la vida real el contraste aparece así de manera natural. Los estudiantes van a estar expuestos a ambos tiempos verbales desde el primer día en que alguien les hable en español. Es un enfoque realista y valiente. Pero luego me meto en la clase y mi mente abierta a la novedad y al cambio se las tiene que ver ese otro yo, ese cabroncete demasiado acostumbrado a sus tics y a sus manías, ese quejica refunfuñón al que, durante años, le fue muy bien explicar las cosas muy poco a poco y tomándose su tiempo para que todo el mundo lo tenga todo claro: chicos, ahora vamos a hacer un verbo, y dentro de unas semanas, cuando todo el mundo lo tenga claro, haremos el otro. Y unas semanas después, el contraste. Pasito a pasito.

#### **Análisis focalizado**

Ricardo comienza la secuencia con una contextualización. En primer lugar hace una breve descripción del grupo del que va a hablar y nos especifica el número de estudiantes, *17 orientales*, y el nivel que están cursando, *básico 2 (A2)*. Ricardo se ha querido incluir como un integrante más del grupo y, para dejar claro que no está por encima de sus estudiantes, ha utilizado el recurso humorístico, *básico 2 todos nosotros*. A continuación contextualiza uno de los temas que va a tratar en la entrada, *el contraste de pasados imperfecto/indefinido*. Ha utilizado el verbo en primera persona del plural, *hemos estudiado*, como muestra una vez más de la unidad de grupo. Podía haber optado por otras fórmulas como *he explicado*, *han trabajado*, etc., pero la elección del verbo *estudiar* en la forma *nosotros* nos empuja a pensar

que Ricardo fomenta en sus clases el trabajo cooperativo y la unidad de grupo. Creemos que el hecho de haber mencionado también el manual con el que están trabajando e incluso la unidad, resulta una guía muy práctica para la interpretación de la explicación posterior. Cualquier profesor que haya trabajado esta unidad del manual *Gente 1* sabe cómo se plantea la presentación y práctica de estos pasados. Por lo tanto, nos parece que ha hecho una contextualización muy completa que les va a resultar de gran ayuda a sus compañeros para la interpretación de su discurso.

A continuación Ricardo hace una valoración muy clara de la aproximación al contraste de pasados que hace el libro: *para mis pobres asiáticos arrojados al mundo occidental, la aproximación del libro es muy bestia*. En primera lugar, queremos resaltar el adjetivo *pobres* para acompañar al sustantivo *asiáticos* así como la expresión *arrojados al mundo occidental*. Esta frase describe la situación en la que, según Ricardo, se encuentran los estudiantes chinos de la escuela. Creemos que ha utilizado el adjetivo *pobres* y *arrojados* porque considera estos estudiantes se ven a obligados a experimentar un choque debido a la distancia entre su cultura y la occidental. Por otro lado, la aproximación que propone el manual, frecuente en el enfoque comunicativo propio de países occidentales, resulta *bestia* para ellos. ¿Por qué? La explicación la aporta a continuación: *imperfecto e indefinido se presentan juntos, a la vez, y se empieza a escribir y a hablar en pasado desde el primer momento con ambos*. Por si esta explicación fuera poco, añade una interpretación propia: *sin pasos previos, sin desmenuzar nada*. Así, Ricardo deja constancia que el enfoque que propone el libro podría resultar demasiado confuso para los estudiantes chinos.

No obstante, Ricardo se encarga de hacernos ver que él no está en contra de este planteamiento ya que dice que, *en teoría, me parece genial*. Esta es la primera referencia explícita a un enfrentamiento entre teoría y realidad del aula que encontramos en este portafolio. Ricardo defiende este enfoque porque *en la vida real el contraste aparece así de manera natural*. Sin duda, estas referencias a la *vida real* y a lo *natural* están íntimamente relacionadas con el enfoque comunicativo, que pretende alejarse de contextos artificiales. A continuación insiste en la valoración positiva del enfoque al afirmar que es *realista y valiente*. Sin embargo, retoma la idea del contraste entre la teoría y la realidad del aula, como bien expresa cuando dice: *pero luego me meto en la clase y mi mente abierta a la novedad y al cambio se las tiene que ver con este otro yo*. Ricardo ha utilizado la imagen de sus dos «yo» para representar la lucha entre teoría y práctica. La teoría sería ese enfoque realista, abierto y valiente que apuesta por una enseñanza que se acerca lo máximo posible a la vida real. La práctica sería ese *cabroncete demasiado acostumbrado a sus tics y a sus manías, ese quejica refunfuñón al que, durante años, le fue muy bien explicar las cosas muy poco a poco y tomándose su tiempo para que todo el mundo lo tenga claro*. Lo primero que nos llama la atención de esta comparación es que, para describir a su yo cercano a lo que dice la teoría comunicativa ha utilizado adjetivos positivos, *valiente, abierto, realista*; sin embargo, para describir a su yo del aula, ha optado



por adjetivos muy negativos como *cabroncete*, *quejica* y *refunfuñón*. Sin lugar a dudas, Ricardo se siente mal con su yo cotidiano, el que ha construido durante sus años de experiencia en el aula. Este yo es el que, en clase, da unas instrucciones pautadas y planifica las sesiones de forma progresiva: *ahora vamos a hacer un verbo, y dentro de unas semanas, cuando todo el mundo lo tenga claro, haremos el otro. Y unas semana después, el contraste. Pasito a pasito.*

## Secuencia 2

Los estudiantes orientales, como podéis suponer, preferirían al cabroncete. Aunque, para facilitarles la tarea, les engañase un poco haciéndoles creer, durante un tiempo, que el imperfecto y el indefinido son dos entes separados, cuyos problemas no guardan relación. Que no son una pareja que va siempre de la mano, afectándose el uno al otro.

### Análisis focalizado

En la secuencia anterior Ricardo deja claro que su teoría personal está en consonancia con la que propone el libro. Sin embargo, en esta secuencia confiesa que los estudiantes chinos preferirían el acercamiento tradicional. Para ello, hace uso del condicional para expresar la hipótesis de que ellos *preferirían al cabroncete*. Es decir, podemos imaginar que, si los estudiantes chinos tuvieran la posibilidad de elegir entre el enfoque del manual y el pautado, elegirían el segundo. Además, Ricardo da por supuesto que esto es algo que sus compañeros saben, tal y como dice en *podéis suponer*. Esto nos da a entender que, cualquier profesor que tenga experiencia con estudiantes chinos ha comprobado y, por lo tanto, puede afirmar que por normal general son partidarios de un acercamiento progresivo a la gramática.

En la segunda parte de la secuencia describe cómo actuaría ese *yo cabroncete*, es decir, cómo sería un acercamiento más tradicional. Este profesor *engañaría un poco haciéndoles creer durante un tiempo que el imperfecto y el indefinido son dos entes separados, cuyos problemas no guardan relación*. Ricardo es consciente de que, en la vida real, estos pasados *son una pareja que va siempre de la mano, afectándose el uno al otro*. Sin embargo, el profesor puede presentarlos de forma aislada con el objetivo de *facilitarles la tarea*. Es decir, también es consciente de que a veces, presentar la gramática de forma artificial o, al menos, no como se da en la vida real, puede ayudar al estudiante en su aprendizaje. Una vez más, el profesor se adapta a la realidad del aula.

## Secuencia 3

La experiencia ha sido esta: durante dos semanas he intentado seguir a pies juntillas el libro y el enfoque superguay-comunicativo que el libro usa. Además, les he introducido en el maravilloso mundo de los procesos terminados y los no terminados. Ellos han hecho un gran esfuerzo y han hablado y escrito mucho.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ricardo narra y describe el enfoque que ha utilizado en clase para trabajar el contraste de pasados. Sabemos que este enfoque es el que propone el manual y que se ha ceñido a él, como deja claro al afirmar *he intentado seguir a pies juntillas*. Nos ha resultado curioso observar cómo en esta secuencia ha abandonado la actitud de elogio al enfoque y ha optado por un estilo irónico para describirlo, *el enfoque superguay-comunicativo que el libro usa*. Antes hablaba de un enfoque *valiente, realista y abierto* que se acerca a la vida real y ahora ironiza utilizando un término propio de modernos que presumen de innovar. Es interesante ver que este cambio de actitud se ha producido justo cuando intenta aplicar el enfoque en la clase, es decir, cuando intenta llevar la teoría al aula.

Además del enfoque comunicativo, Ricardo ha optado por presentar los pasados desde la óptica de la gramática pedagógica, visión que proponen Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz Campillo, J.P. en la *Gramática Básica del estudiante de español* (2005). Al mencionar este enfoque, también ha utilizado cierto tono irónico cuando dice *en el maravilloso mundo de los procesos terminados y no terminados*. De nuevo, un adjetivo que denota exageración y que, sin lugar a dudas, imita las voces de expertos y defensores de este acercamiento gramatical.

¿Qué han hecho los alumnos? Ricardo valora de forma muy positiva el trabajo de los estudiantes al afirmar que *han hecho un gran esfuerzo*. Podemos deducir, por lo tanto, que no ha sido fácil para los alumnos entender y aprender los pasados siguiendo el enfoque comunicativo y la teoría de los hechos terminados. No obstante, Ricardo también señala que *han hablado y escrito mucho*, objetivo que persigue todo profesor de español ya que, sin lugar a dudas, es la finalidad de aprender una lengua.

### *Secuencia 4*

Me han hecho caso sin protestar, muy disciplinadamente, porque durante todo el curso les he explicado que tienen que ACTUAR en español mucho más de lo que lo hacen, dándole menos importancia a la gramática (entendiendo aquí por gramática esa cosa monstruosa que ellos entienden: memorizar conjugaciones y léxico hasta que les duelen las pestañas). Y ellos lo han aceptado. Uso el verbo aceptar y no creer, porque la fase en la que estoy con ellos es justamente esa: solo he conseguido que acepten mis condiciones como profesor y el sistema de los cursos. Me dio la sensación, a partir de un momento del curso, de que el grupo hubiera deliberado fuera de la clase como una especie de tribu africana que consulta con los sabios ancianos, y todos se hubieran dicho: vale, de acuerdo: aceptamos. Vale la pena hacer las cosas como este grillado sin afeitarse nos dice que tenemos que hacerlas. Pero sospecho todo el tiempo que eso no significa para nada que crean en el método comunicativo ni que lo entiendan de verdad. Solo significa que me han aceptado a mí y a mi

forma de hacer las cosas.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ricardo analiza el comportamiento de sus estudiantes y sus reacciones ante el enfoque comunicativo, más concretamente, ante el enfoque del manual *Gente 1*. En primer lugar, destaca la diligencia de sus estudiantes, señalando que *me han hecho caso sin protestar, muy disciplinadamente*. Intenta buscarle una explicación a esta actitud y argumenta que el motivo puede haber sido que *durante el curso les he explicado que tienen que ACTUAR en español mucho más de lo que lo hacen*. Ricardo ha hecho uso de las mayúsculas para resaltar el término *actuar*, muy relacionado con la idea de aprendizaje orientado a la acción que defiende el enfoque comunicativo. Así, podemos ver que Ricardo ha intentado llevar al aula uno de los principios de este enfoque según el cual, la lengua está para hacer cosas y, por lo tanto, se aprende la lengua haciendo cosas. A continuación encontramos por primera vez una referencia explícita a un estereotipo que suele caracterizar a los estudiantes chinos: la memorización. Ricardo afirma que los estudiantes chinos consideran que la gramática se aprende al *memorizar conjugaciones y léxico hasta que les duelen las pestañas*. Para él, este método de aprendizaje no es adecuado y así lo deja ver al afirmar que la gramática es *esa cosa monstruosa que ellos entienden*. Por lo tanto, encontramos por primera vez una referencia explícita al choque entre las creencias del profesor y las de los estudiantes.

Siguiendo con el análisis del comportamiento de los estudiantes, Ricardo opina que *han aceptado* este enfoque. Sin embargo, resalta que ha utilizado este verbo y no *creer* porque lo que han hecho los alumnos es aceptar las propuestas del profesor, no las que propone el libro. Esto es muestra una vez más del carácter diligente y obediente de los estudiantes chinos de Ricardo. El uso de las negritas en el adverbio *solo* demuestra que, en el fondo, a Ricardo le hubiera gustado que sus estudiantes hubieran mostrado confianza en el método y que realmente opinasen que es un enfoque adecuado para su aprendizaje. Este comportamiento de aceptación ha sido grupal y Ricardo cree que se debe a una toma de decisión conjunta. Utiliza la metáfora de la consulta de la tribu africana para explicar cuál ha podido ser el proceso por el cual los estudiantes han debatido el enfoque del profesor y decidió, finalmente, aceptarlo. La investigadora no ha podido comprobar si esta pauta de comportamiento es frecuente entre el alumnado chino de la escuela, pero es cierto que varios profesores han tenido la misma *sensación* que Ricardo. Finalmente vuelve a insistir en la idea de que el hecho de que los alumnos hayan aceptado el enfoque no significa que *crean en el método comunicativo ni que lo entiendan de verdad*. *Solo significa que me han aceptado a mí y a mi forma de hacer las cosas*. En esta última frase Ricardo identifica abiertamente su forma de enseñar con el enfoque comunicativo, en esta ocasión sin atisbo de ironía.

### *Secuencia 5*

Es un paso grande, pero creo que la verdadera prueba de fuego será cuando se mezclen con gente de otros países en las clases de niveles superiores. Allí no conversarán con otro oriental que ha aceptado jugar a ese extraño juego de conversar «como si fuera verdad» para practicar la gramática, sino que estarán delante de un italiano o un belga que conversa con gran naturalidad, sin ningún problema, y que les obliga a ellos a mostrarse naturales también. Entonces tendrán que abrirse de verdad o mantenerse cerrados como hasta ahora. Ese será el punto crítico de su evolución como estudiantes de lengua. Sólo entonces sabrán lo que significa el método comunicativo, y nosotros sabremos que lo saben. Espero que muchos lo consigan.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia aparece por primera vez una referencia explícita a la diferencia entre un estudiante chino y uno occidental. Ricardo se centra en las diferencias a la hora de la interacción oral.

Ricardo cambia de tiempo verbal y hace uso del futuro ya que hace un ejercicio de imaginación. En concreto, nos sitúa en el momento futuro en el que sus estudiantes chinos dejen de cursar cursos monolingües y pasen a mezclarse con estudiantes de otros países. Ricardo considera que el hecho de que los estudiantes hayan aceptado seguir el enfoque comunicativo es *un paso grande*, un progreso. Por lo tanto, deducimos que considera que el estilo de aprendizaje que han utilizado hasta el momento, o al que están acostumbrados, no es tan adecuado o efectivo.

En esta secuencia Ricardo cambia de tiempo verbal y hace uso del futuro ya que hace un ejercicio de imaginación. En concreto, nos sitúa en el momento futuro en el que sus estudiantes chinos dejen de cursar cursos monolingües y pasen a mezclarse con estudiantes de otros países. Según Ricardo, en el curso que están realizando ahora conversan *con otro oriental que ha aceptado jugar a ese extraño juego de conversar «como si fuera verdad» para practicar la gramática*. Es decir, niega cualquier rasgo de naturalidad y realismo en las interacciones orales que se producen en ese curso de orientales. Sin embargo, en cursos mixtos, *habrá un italiano o un belga que conversa con gran naturalidad sin ningún problema, y que les obliga a mostrarse naturales también*. Con esta frase, ha hecho una clara diferenciación entre la producción oral de un estudiante chino y un occidental. Estos tienen más facilidad para la expresión oral, reflejada en la naturalidad de su discurso. Ricardo considera que es en este momento el estudiante chino tiene que *abrirse de verdad o mantenerse cerrado como hasta ahora*. De nuevo, encontramos una referencia a un rasgo identitario del alumnado chino, ser cerrado.

Según este profesor, es en el momento en el que un estudiante chino se ve en la tesitura de conversar con un alumno de otra nacionalidad, cuando se darán cuenta de *lo que significa el método comunicativo, y nosotros sabremos que lo saben*. Hasta este momento, todo ha sido un ensayo, un entrenamiento necesario para enfrentarse a la vida real, a la conversación con una persona de otra nacionalidad.

Para terminar, Ricardo expresa el deseo de que muchos de sus estudiantes

consigan llevar a término una conversación de manera natural, como las que se dan en la vida real.

### *Secuencia 6*

Solo el último día, después de haber seguido Gente punto por punto en lo tocante al contraste de pasados, les di una fotocopia de las de antes, con un ejercicio estructural de toda la vida del tipo «pon el verbo en la forma correcta». No os imagináis cómo me sirvió dársela, aunque fuera solo para ser testigo del alivio -casi físico- que sintieron. Para poder medir yo, como profe, lo mucho que les cuesta el cambio de enfoque pedagógico. El gran esfuerzo que están haciendo por cambiar de estilo de aprendizaje. Creo que es algo que no debemos tomar a la ligera. A veces yo me he reído un poco (o no tan poco) de ellos, injustamente, diciendo que son duros y cerrados, pero en realidad están haciendo un esfuerzo descomunal. Recibieron la fotocopia como si fuera maná del cielo. La trabajaron en silencio, muy concentrados. Mientras la corregíamos todos estaban tan concentrados en entender las soluciones que parecían casi hipnotizados. Estaban en su salsa. Eso es lo que quieren. Después de la corrección, nos pusimos a hablar del tema. No les saqué mucho, porque ellos no cuentan mucho: solo que preferían ejercicios de ese tipo a los que hacemos siempre.

#### **Análisis focalizado**

En primer lugar, Ricardo nos sitúa en el tiempo, concretando que la experiencia que va a explicar ocurrió el último día de clase. A continuación comienza a narrar la reacción que tuvieron los estudiantes ante una actividad lejana al enfoque comunicativo que propone manual. Esta actividad consistía en un ejercicio estructural de toda la vida del tipo «pon el verbo en la forma correcta». Está haciendo alusión a una actividad de rellena-huecos, propia de un enfoque más tradicional y estructuralista. Se refiere a ella como una fotocopia de las de antes, dando a entender que sabe que no es una actividad innovadora, sino todo lo contrario. Ricardo valora de forma positiva el hecho de haber llevado a clase una actividad de este tipo y lo deja claro cuando dice no os imagináis cómo me sirvió dársela. Los resultados positivos giran en torno a él: aunque fuera solo para ser testigo, para poder medir yo, como profe. Sin embargo, se representa como observador de las reacciones de los estudiantes. Los estudiantes sintieron alivio al recibir la nueva actividad y esto refleja lo mucho que les cuesta el cambio de enfoque pedagógico. Nos ha resultado interesante el hecho de que enfoque el esfuerzo del cambio en el alumnado, y no en el profesor. Vuelve a valorar y a insistir en el gran esfuerzo que están haciendo por cambiar de estilo de aprendizaje. Esto constata que los estudiantes chinos de Ricardo no estaban habituados al enfoque comunicativo y que ha sido en su clase cuando han tenido el primer contacto.

A continuación Ricardo hace una llamada de atención a sus compañeros,

reflejado en el uso de la primera persona del plural en no debemos tomar a la ligera. Cree que los profesores debemos ser conscientes del esfuerzo que hacen los estudiantes y valorarlo. Ricardo confiesa que ha caído en la costumbre de los estereotipos, diciendo que son duros y cerrados, pero ahora quiere dejar claro que están haciendo un esfuerzo descomunal.

Después de esta llamada de atención, vuelve a la narración. Utiliza una metáfora muy ilustrativa para describir el momento en el que los estudiantes reciben la fotocopia con la actividad, como si fuera maná del cielo. Por lo tanto, insiste en la sensación de alivio y agradecimiento de los estudiantes. Más adelante continúa el relato describiendo la forma de trabajar de los alumnos, en silencio, muy concentrados, casi hipnotizados. Podemos afirmar que esta forma de trabajar les resultaba positiva ya que estaban en su salsa y de que Ricardo es consciente de que eso es lo que quieren. Sabemos que esta afirmación no es solo una conclusión de Ricardo basada en la experiencia, sino que es fruto de un diálogo que tuvo con los alumnos. En este diálogo Ricardo confirma que preferirían ejercicios de ese tipo a los que hacemos siempre. Es decir, preferían actividades de rellena-huecos a las comunicativas que planteaba el manual. Creemos que es muy importante que Ricardo, a pesar de que su teoría personal se acerca al enfoque comunicativo, sea consciente de las preferencias y necesidades de sus alumnos. Además, consideramos que demuestra esa voluntad de servicio a la que hacía referencia en la primera parte de su portafolio cuando se muestra atento a las reacciones y sensaciones de sus estudiantes.

Por otro lado, queremos resaltar la contradicción que aparece el final del párrafo en torno al carácter cerrado de los estudiantes chinos. Anteriormente Ricardo había confesado que a veces se había reído injustamente diciendo que son cerrados, dando a entender que era una caracterización escasa de fundamento. Sin embargo, en esta ocasión afirma todo lo contrario. En concreto, hace referencia al carácter hermético y poco dialogante ya que dice que no les saqué mucho porque ellos no cuentan mucho. Por lo tanto, podríamos concluir que no son cerrados a la hora de adoptar nuevos enfoques pero sí a la hora de comunicar sus impresiones y opiniones.

Ricardo cierra la secuencia, y la entrada, con un resumen de la misma. La conclusión a la que ha llegado este profesor es que sus alumnos tienen un doble comportamiento. Por un lado, toleran mi método, es decir, aceptan el enfoque comunicativo en clase. Pero, por otro lado, continúan con su costumbre de memorizar palabras y flexiones verbales. La metáfora del avaro que ha utilizado para describir este estilo de aprendizaje nos da a entender que, para él, resulta incomprendible y exagerado.

### *Secuencia 7*

Querido Jose,

No te puedes imaginar hasta qué punto me siento identificada con esta entrada. Como sabes, durante este trimestre he estado dando Básico 1 oriental y por mi cabeza no ha parado de surgir la misma pregunta: ¿qué método es el mejor para el perfil de estudiantes que tengo? Nos han/hemos metido en el coco que el método comunicativo/por tareas es el mejor pero, ¿hasta qué punto? ¿Es siempre válido? Mi experiencia durante estos 3 meses (sabiendo que es muy poco tiempo) me ha enseñado que no hay un método mejor sino que el profe debe probar diferentes tipos de actividades y debe observar cuáles son con las que los estudiantes se sienten más cómodos, cuáles son más efectivas, etc. Es decir, nosotros debemos dejar a un lado nuestro afán puritano por el método comunicativo y ellos deben ir acostumbrándose a que aprender una lengua no es solo memorizar reglas y palabras. Creo que todo es un camino en el que, poco a poco, nos debemos encontrar aceptando nuestras tradiciones de aprendizaje/enseñanza tan dispares a veces. Nunca he hecho tantas actividades de rellena-huecos como en estos 3 meses, pero estoy segura que ellos no han practicado tantas situaciones comunicativas en el mismo tiempo. Al final, encontraremos «nuestro método», aunque para ello tengamos que probar, equivocarnos, observar y volver a probar. Oye, te dejo que tengo un claustro, jijiji. Ana

### **Análisis focalizado**

En este comentario Ana pretende compartir su experiencia, dudas y opiniones con Ricardo. Lo primero que hace es afirmar que se siente identificada con la entrada y para ello ha utilizado la estructura propia de la lengua oral, *no sabes hasta qué punto*. Podría haber sustituido esta expresión por el adverbio *muy*, pero sin duda no hubiera tenido el mismo efecto. A continuación contextualiza las reflexiones y conclusiones a las que hará alusión después y nos sitúa en el marco de un curso de *Básico 1 oriental*. Creemos conveniente recordar que se trata de un grupo de nivel A1 formado únicamente por estudiantes chinos. Es, por lo tanto, el primer contacto que tienen con la escuela y con su metodología. Ana nos deja constancia de una de las inquietudes que le ha planteado impartir este curso, ¿qué método es el mejor para *el perfil de estudiantes que tengo*? Como afirma que *por mi cabeza no ha parado de surgir la misma pregunta*, sabemos que es un tema que le preocupa y al que ha dedicado tiempo de reflexión. A continuación, aporta más detalles. Ana reconoce que su formación le ha condicionado a la hora de opinar cuál es el mejor método de aprendizaje. Utiliza la expresión *nos han/hemos metido en el coco*, lo que nos invita a pensar en la idea de una creencia poco reflexionada o cuestionada. Ha usado dos sujetos: creemos que a tercera persona del plural hace referencia a los expertos que los profesores han conocido durante su formación y que *hemos* hace referencia sin duda al conjunto de profesores. A pesar de que es consciente de esta creencia aferrada en el tiempo, Ana muestra señales de cuestionamiento ya que se plantea *hasta qué punto es el mejor* el enfoque comunicativo y si *es siempre es válido*. A través de estas preguntas deja constancia de que duda o no cree que sea siempre la mejor opción.

Para argumentar la afirmación anterior, se apoya en su *experiencia durante estos 3 meses*. Es consciente de que puede resultar un periodo insuficiente para establecer ninguna conclusión, pero se atreve a decir que *no hay un método mejor*. Es decir, se aleja de la idea del enfoque comunicativo como el más adecuado y efectivo para el aprendizaje de una lengua y afirma que *el profe debe probar diferentes tipos de actividades y debe observar cuáles son con las que los estudiantes se sienten más cómodos, cuáles son más efectivas*. Por lo tanto, Ana aboga por que el profesor lleve a cabo un plan de acción donde pruebe diferentes tipos de actividades y observe las consecuencias en el aprendizaje y comportamiento de los alumnos. El conector explicativo *es decir* introduce la idea de ruptura de creencias hasta ahora adoptadas como válidas e inamovibles. Por un lado, *nosotros debemos dejar a un lado nuestro afán puritano por el método comunicativo*. Sin lugar a dudas, con nosotros hace referencia a los profesores e invita a abandonar la creencia de que el método comunicativo sea la única opción y la más adecuada. Por su parte los alumnos también deben revisar sus propias creencias ya que *deben ir acostumbrándose a que aprender una lengua no es solo memorizar reglas y palabras*. En esta frase deja constancia de la costumbre, a veces estereotipo, del estudiante chino como aprendiz habituado e incluso obsesionado por la memorización. Más adelante intenta resumir su propuesta modalizada por el verbo de opinión, *creo que*, declarando que es *un camino en el que, poco a poco, nos debemos encontrar aceptando nuestras tradiciones de aprendizaje/enseñanza tan dispares a veces*. Ana considera que la clase con estudiantes chinos funcionaría mejor si profesor y estudiantes fueran conscientes de sus tradiciones de aprendizaje, las compartiesen e intentasen buscar una vía intermedia. A continuación pone un ejemplo de esto haciendo referencia su curso de A1: *nunca he hecho tantas actividades de rellena-huecos como en estos 3 meses, pero estoy segura de que ellos no han practicado tantas situaciones comunicativas en el mismo tiempo*. Así, podemos afirmar que esta profesora ha optado en su clase por adaptarse a las costumbres y preferencias de sus estudiantes, aún sabiendo que no responden a sus ideales de método, al mismo tiempo que ha presentado el reto a sus estudiantes de enfrentarse a actividades comunicativas que no habían hecho antes.

Para cerrar el comentario, introduce a través del conector al final una idea de esperanza y ánimo. Ana está convencida de que *probar, equivocarnos, observar y volver a probar nos hará encontrar «nuestro método»*. Por eso, entendemos que defiende la idea de que el profesor reflexivo podrá definir un nuevo método basado en las creencias de los estudiantes y en la de los profesores.

#### **Entrada 4: ¿Flisto de pladela?**

Esta entrada está escrita es una lista de recomendaciones para el profesor que imparte cursos a estudiantes chinos. A la hora del análisis, vamos a dividir cada consejo en una secuencia diferente, a pesar de que todas siguen un hilo conductor.



## Secuencia 1

Algunos consejos para las explicaciones gramaticales (o de lo que sea) al grupo-clase oriental:

1) Antes de empezar a hablar, dar la siguiente orden taxativa: «Queda totalmente prohibido, mientras yo hable, tener ningún dedo del cuerpo en contacto con ningún tipo de utensilio, i.e., bolígrafos, lápices, libros, móviles, y sobre todo esos demoníacos artilugios electrónicos que os empeñáis en llamar diccionarios. Es decir, nada de nada». Yo les obligo incluso a que me enseñen las palmas de las manos antes de empezar a explicar. Para convencerles de esto hay que aclararles que toda la gramática está ya en su libro y, si hace falta, decirles la página exacta en la que está (!pero que no lo abran, que ni siquiera lo toquen!)

### Análisis focalizado

Esta secuencia corresponde al primer consejo que Ricardo quiere compartir con sus compañeros que dan cursos a estudiantes chinos.

Al principio de la entrada, Ricardo deja claro cuál es el objetivo de la misma: *compartir algunos consejos para las explicaciones gramaticales (o de lo que sea) al grupo-clase oriental*. Aunque no lo especifica, sabemos que estos consejos están dirigidos a sus compañeros del centro.

A continuación desarrolla el primero de estos consejos. Lo primero que resalta en el discurso es el tono imperativo, reflejado en el uso de estructuras como *dar, hay que, queda prohibido, les obligo*. Nos resulta sorprendente el tono utilizado por Ricardo, ya que no es un profesor que se caracterice por su carácter autoritario. Por lo tanto, creemos que ha adoptado el rol de profesor estricto para retar a los estudiantes chinos a romper con su práctica de aprendizaje habitual. La primera recomendación consiste en dejar claro a los estudiantes que no podrán copiar, escribir ni consultar el diccionario mientras el profesor esté explicando. A la hora de transmitir la orden, ha utilizado el entrecorillado para simular la instrucción en estilo directo que él daría en su clase. Otro detalle que nos parece oportuno resaltar es la valoración negativa que hace de los diccionarios electrónicos, a los que llama *demoníacos artilugios electrónicos*. Ricardo es consciente de que esta orden puede ser difícil de cumplir para un estudiante chino, así que recurre al argumento de que *toda la gramática está ya en su libro y, si hace falta, decirles la página exacta en la que está*. Nos atrevemos a afirmar que su experiencia le ha enseñado que el hecho de no poder tomar notas del discurso del profesor o de copiar lo que escribe en la pizarra puede causarles ansiedad o estrés, así que decirles que encontrarán la información en el libro es, sin duda, un buen recurso para tranquilizarlos.

## Secuencia 2

2) Hay que intentar que escuchen con atención pero relajados. Esto es muy

difícil. Tienen dos problemas diferentes, que parecen contradictorios pero no lo son: o no prestan atención porque están buceando en sus diccionarios, o, cuando les obligas a escucharte, te escuchan con tanta atención (casi con tensión, como si quisieran memorizar directamente de la pizarra) que el propio esfuerzo hace que no entiendan lo que les dices. Algo parecido le ocurría a Felipe, el amigo de Mafalda:



Enseñarles a que escuchen con atención y serenidad al mismo tiempo es difícilísimo. Yo, por ahora, no lo he conseguido.

### Análisis focalizado

Esta secuencia corresponde al segundo de los consejos de Ricardo, introducido por la estructura de obligación hay que. En esta ocasión, el tema principal es cómo conseguir que los alumnos escuchen con atención pero relajados. Es consciente de que es una tarea complicada, y así lo valora cuando afirma que esto es muy difícil, es difícilísimo y reconoce que no lo he conseguido. Según este profesor, reconoce que la dificultad radica en los problemas que tienen los alumnos. El primero de ellos es, de nuevo, el uso del diccionario. De nuevo, deja constancia de una costumbre habitual entre los alumnos chinos, la consulta constante al diccionario. El segundo de los problemas es que la excesiva atención o tensión con la que escuchan, que hace que no entiendan lo que les dices. Ricardo utiliza un símil para describir esta forma de escuchar, como si quisieran **memorizar directamente de la pizarra**. En esta frase podemos encontrar otra referencia explícita a un rasgo que, según Ricardo, caracteriza a los estudiantes chinos, la memorización. El uso de las negritas no hace más que resaltar esta opinión. Para ilustrar la situación descrita, ha añadido una viñeta del famoso cómic de Mafalda. Podemos afirmar que el objetivo de este recurso visual ha sido, sin lugar a dudas, apoyar su argumentación y añadir un guiño al lector.

### Secuencia 3

3) Justo cuando se acabe la explicación, ellos irán directos al boli para apuntar lo que haya en la pizarra, sea lo que sea. Si has escrito en ella la frase «¡que viva el fistro de la pradera!», la copiarán sin dudar. Hay que evitar esto. Para ello,

en cuanto des la explicación por terminada, di lo siguiente: «No he dicho en ningún momento que podáis volver a coger el boli. Hasta que yo lo diga, nadie toca nada». Y justo entonces, sin perder tiempo, se les endosa un ejercicio/tarea oral o escrito. Para llevar a cabo dicha tarea, sea la que sea, tienen que tener como único referente gramatical lo que tú has escrito en la pizarra. Sin copiarlo. Solo pueden mirarlo de la pizarra. Esto es muy importante. Una vez acabada la tarea, se les hace abrir la página del libro en la que aparece exactamente el mismo contenido gramatical que habéis trabajado. Se les mira y se disfruta de ver cómo se tranquilizan. Se borra la pizarra. Ahora ya ha pasado lo peor. Ya les puedes dar permiso para abrir las libretas y que escriban lo que se les cante. Fistlo.

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia describe el momento inmediatamente después a la explicación gramatical del profesor. Ricardo se muestra seguro de la reacción de los alumnos y se atreve a afirmar que *irán directos al boli para apuntar lo que haya en la pizarra, sea lo que sea*. De nuevo, encontramos una referencia a la necesidad que tienen los alumnos de escribir las notas de la pizarra. Ricardo está tan seguro que no repara en bromear con esta actitud de los estudiantes hasta el punto de escribir una frase sin sentido como *¡que viva el fristro de la pradera!* Esta frase es justo la que da título a la entrada y es solo en este momento cuando podemos entender la broma. A continuación, expone su consejo: *hay que evitar esto*, entendiendo *esto* como el hecho que escriban lo que esté en la pizarra. De la estructura impersonal de consejo, pasa una forma personal, el imperativo de segunda persona, para recomendar una instrucción: *en cuanto des la explicación por terminada, di lo siguiente*. Nos parece que es importante resaltar el uso de la segunda persona ya que expresa que es el profesor, y solo él, el que decide cuándo terminará la explicación. Esto nos invita a pensar que niega cualquier pregunta o duda que el estudiante pudiera plantear. Esto puede ser por dos motivos: o bien el profesor desea evitarlo, o bien no contempla la posibilidad tratándose de estudiantes chinos, poco dados a preguntar en clase. Por otro lado, tal y como ya hiciera en la primera secuencia, vuelve a hacer uso de un tono autoritario cuando transmite en estilo directo la instrucción que se debería dar a los alumnos: *«No he dicho en ningún momento que podáis volver a coger el boli. Hasta que yo lo diga, nadie toca nada»*. Tal y como dijimos anteriormente, a la investigadora no le parece que sea el registro habitual de Ricardo así que considera que está adoptando ese rol en clave de prueba para ver cómo reaccionan sus estudiantes.

La última parte de la sesión de clase que ha descrito consistiría en realizar un *ejercicio/tarea oral o escrito*. En primer lugar, queremos resaltar el término que acompaña a estas palabras, *se les endosa*. Desde luego, este verbo hace referencia a una carga o trabajo poco apetecible, así que Ricardo da a entender que el ejercicio o tarea no va a resultar de agrado a los alumnos, aunque no explica por qué. En segundo lugar, nos parece interesante el hecho de haber utilizado dos términos,

*ejercicio y tarea.* El primero de ellos nos hace pensar en un enfoque más tradicional, mientras que el segundo va unido al método comunicativo y, en concreto, al enfoque por tareas. Según este enfoque, la tarea sería una actividad de más complejidad que un ejercicio, ya que se correspondería con una acción o producto de la vida real (escribir una carta de queja, participar en un debate, etc.). No podemos saber si Ricardo es consciente de esta diferencia y, aún así, considera que cualquiera de los dos podrían ser adecuados para hacer después de una explicación o si, por otro lado, utiliza los términos como sinónimos. Por último, Ricardo no ha dado importancia al hecho de si la actividad es oral o escrita. A continuación advierte que los estudiantes solo *tienen que tener como* único referente gramatical lo que tú has escrito en la pizarra. Es decir, vuelve a insistir en que la pizarra es el único apoyo visual con el que pueden contar. Aunque no especifica el porqué de esta decisión, podemos imaginar que es para que estén más concentrados en la actividad y en la explicación que en el hecho de copiarla.

Para terminar, recomienda que se le les haga *abrir la página del libro, se les mira y se disfruta de ver cómo se tranquilizan.* De nuevo, la referencia al alivio de los estudiantes al contar con un referente escrito del contenido gramatical tratado en clase, al apoyo visual.

## ANÁLISIS DEL PORTAFOLIO DE CAROLINA

Secciones					Entradas		
¿Quién soy?	¿Dónde estoy?	¿Adónde voy?	¿Ya estoy en camino!	Mi evolución	Número de entradas	Entradas relacionadas con la enseñanza de ELE a estudiantes chinos	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		4	Comentarios: 3

- Ha completado esta sección.
- No ha completado esta sección.

## Primera parte: análisis de las secciones

### Sección 1. ¿Quién soy?

#### *Secuencia 1. Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Para mí enseñar y aprender es una forma de vida.

Para mí enseñar español es mi trabajo.

Para que un alumno aprenda es necesario que sienta la necesidad de aprender.

Los alumnos aprenden mejor si necesitan la lengua como herramienta para vivir, aunque sea en un aspecto nimio de su vida.

En la clase de español lo más importante para mí es conseguir una dinámica de clase positiva.

El enfoque con el que más me identifico es con todos. De cada uno un poco.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia vamos a destacar varios términos. El primero de ellos es *enseñar*, que aparece en dos ocasiones. En la primera de ellas, Carolina lo define como *una forma de vida*. En la segunda, lo acompaña del sustantivo *español* para explicar que es su *trabajo*. A diferencia de sus compañeros, no ha utilizado ninguna imagen, metáfora o explicación para describir su profesión, *enseñar español*. Sin embargo, sí podemos afirmar que la enseñanza es un elemento importante para ella ya que lo ha descrito como una *forma de vida*.

El segundo término que vamos a destacar es *aprender*, que aparece en tres ocasiones. En la primera de ellas, lo describe también como *una forma de vida*. Esto podría indicar que Carolina no es solo una profesora a la que le entusiasma enseñar, sino que también es curiosa y siempre está dispuesta a aprender. En la segunda ocasión en la que aparece hace referencia a las condiciones necesarias para que *los alumnos aprendan mejor*. Según esta profesora, una condición necesaria es que el estudiante *sienta la necesidad de aprender*. En nuestra opinión, esta necesidad de aprender está directamente relacionada con el concepto de motivación. Esta necesidad por aprender la lengua podría deberse a dos situaciones. Una de ellas sería un contexto real de inmersión, donde el estudiante se siente obligado a aprender la lengua para poder desenvolverse y/o integrarse. La otra sería un contexto de aula donde se creara una situación en la que el alumno se viera también obligado a aprender la lengua para resolver alguna tarea. En ambos casos, es la necesidad de resolver una situación lo que empuja al estudiante a aprender la lengua; es por lo tanto, su motivación. Por último, el término *aprender* aparece para hacer

referencia a las condiciones que favorecen el aprendizaje que, según Carolina es *si necesitan la lengua como herramienta para vivir*. De esta afirmación podemos extraer la conclusión de que para Carolina el contexto de inmersión favorece el aprendizaje. De nuevo, es la necesidad lo que empuja al estudiante a aprender.

El tercer término que vamos a destacar es el de *clase*. Carolina señala que el elemento más importante en una clase de español es *conseguir una dinámica de clase positiva*. A pesar de que no desarrolla esta idea, creemos que el adjetivo *positiva* podría hacer referencia a dos aspectos. Por un lado, podría referirse a una dinámica bien planteada que favoreciera el aprendizaje. Por otro, podría ser una dinámica que contribuyese al buen ambiente de clase.

El último término que vamos a resaltar es el de *enfoque*. A diferencia de algunos de sus compañeros, Carolina no menciona el enfoque comunicativo. Ella firma que se identifica *con todos y aclara, de cada uno un poco*. Esta afirmación nos da a entender, por un lado, que conoce diferentes métodos de enseñanza y, por otro, que extrae de cada uno de ellos los elementos o ideas que mejor le funcionan en diferentes situaciones de aula. Esto demuestra, en nuestra opinión, una forma de trabajar basada en la formación, reflexión y adaptación.

### *Secuencia 2. Creencias sobre el rol del profesor.*

Yo como profesor soy lo más dinámica que puedo ser.

Lo que más me gusta de mi actividad docente es poder mezclar toda clase de conocimientos en el aula, tanto por mi parte, como por parte de los alumnos.

Un buen profesor es el que se considera como tal.

Entre las tareas que debe asumir un profesor destacaría. Depende del lugar en el que se trabaje.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia vamos a destacar el término *profesor*. En primer lugar, Carolina analiza esta figura desde un ámbito personal, tal y como demuestra el uso de la primera persona (*yo, soy, me gusta, etc.*). Primero, se define como profesora a través del adjetivo *dinámica*. Como hemos podido ver en la secuencia anterior, es un aspecto de la enseñanza que le preocupa bastante. A pesar de que no lo especifica, podemos imaginar que con este adjetivo hace referencia a una profesora activa, que utiliza diferentes tipos de actividades y de dinámicas y que intenta que el ritmo de la clase no decaiga.

A continuación, señala el aspecto que más le gusta de su profesión: *poder mezclar toda clase de conocimientos en el aula, tanto por mi parte, como por parte de los alumnos*. Creemos oportuno mencionar que Carolina, además de profesora de español, es estudiante de informática y realiza trabajos como diseñadora gráfica y

DJ. Asimismo, es la *cap* de nuevas tecnologías así que domina el uso de las TICS en clase. Por lo tanto, estamos seguros de que pone en práctica todos estos conocimientos en clase. Por otro lado, el hecho de mencionar los conocimientos que pueden aportar los alumnos indica un interés en ellos como elemento integrante y enriquecedor del aula.

En segundo lugar analiza el rol del profesor desde una perspectiva más general, expresada a través del uso de la tercera persona del singular. Primero, Carolina afirma que *el buen profesor es el que se considera como tal*. De esta afirmación podemos deducir que valora la seguridad y la confianza en uno mismo como profesional. A diferencia de la mayoría de sus compañeros, no ha identificado ninguna tarea específica del buen profesor y se ha limitado a señalar que estas dependen *del lugar en el que se trabaje*. Esto nos invita a pensar que es una profesora que se adapta a la situación de aprendizaje en el que está inmersa y que no parte de preconceptos y recetas fijas.

### *Secuencia 3. Creencias sobre el rol del alumno*

Los buenos alumnos son los que se consideran a sí mismos como tales.

Los alumnos deben responsabilizarse de su propio aprendizaje.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Carolina analiza sus creencias sobre el rol del alumno, así que este será el término que destacaremos. En primer lugar, aparece acompañado del adjetivo *buenos* para, a continuación, afirmar que son aquellos que *se consideran a sí mismos como tales*. Al igual que vimos cuando describió al *buen profesor*, Carolina valora la confianza y la seguridad en uno mismo. En segundo lugar aparece junto a la perífrasis de obligación introducida por *deben* para afirmar que los alumnos tienen que *responsabilizarse de su propio aprendizaje*. Carolina no ha desarrollado más esta idea, pero podemos imaginar que se refiere a la importancia de que el alumno sea consciente de cuáles son sus objetivos, sus capacidades, sus necesidades, su estilo de aprendizaje y sus tareas. En definitiva, que sepa qué aspectos y tareas conlleva el aprendizaje de una lengua. Podemos decir que concede al alumno un papel activo en el aprendizaje.

### *Secuencia 4. Creencias sobre la práctica docente*

Mis clases se caracterizan por su dinamismo

Planifico en función del grupo clase que tengo.

Las actividades que suelo realizar en clase son de todos los formatos y tipologías que conozco y se caracterizan por ser dinámicas

Los materiales y recursos que uso son de todos los tipos que conozco y que la escuela me permite usar.

Otros: uso de la L1, dinámica de grupos, gestión del espacio, etc.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Carolina analiza a grandes rasgos cómo es su práctica docente. A la hora de describir sus clases utiliza un término que ya ha usado en varias ocasiones, *dinamismo*. La repetición del mismo, así como el hecho de que sea el único que ha elegido para caracterizar sus clases nos hacen pensar que es el aspecto que más importancia tiene para ella. Así, podemos afirmar que sus clases no son monótonas, sino participativas, activas, dinámicas.

En esta secuencia Carolina vuelve a hacer muestras de su capacidad de adaptación ya que afirma que *planifico en función del grupo que tengo*. Una vez más, podemos asegurar que es una profesora que tiene en cuenta el perfil de alumno y del curso antes de tomar ninguna decisión.

Carolina afirma que suele *realizar actividades de todos los formatos y tipologías que conoce* así que, de nuevo, deducimos que sus clases no son repetitivas ni monótonas. En relación a los *formatos*, suponemos que se refiere tanto al formato papel, como al electrónico. En cuanto a las *tipologías*, nuestra experiencia trabajando con ella nos permite asegurar que es una profesora que está continuamente creando material propio en el que plantea actividades muy variadas que tienen como objetivo trabajar aspectos muy diferentes de la lengua. Además, sabemos que recurre frecuentemente a materiales reales y de última novedad y que no se limita ni mucho menos a lo que propone el manual. Por último, vuelve a repetir que las actividades que plantea en clase son *dinámicas*.

## **Sección 2. ¿Dónde estoy?**

### *Secuencia 1. Logros*

Mis éxitos académicos y profesionales que quiero destacar son los siguientes:

- a) en mi formación Master de ELE de la UB
- b) en mi experiencia profesional escuela Mediterráneo

### **Análisis focalizado**

Carolina no desarrolla demasiado esta secuencia pero, al igual que sus compañeros, diferencia entre éxitos académicos y profesionales. Entre los primeros, hace referencia al *Máster de ELE de la UB*, máster que realizaron también sus compañeros Ainhoa y Ricardo. Entre los profesionales, destaca su trabajo en la *escuela Mediterráneo*. Así, podemos deducir que los dos grandes pilares que sustentan su práctica



son su formación como profesora de ELE en la UB y sus años de experiencia en la escuela donde se desarrolla esta investigación.

### *Secuencia 2. Necesidades e inquietudes sobre mi labor docente*

Necesito ver muestras de otros docentes; cómo resuelven aquellos distintos problemas que se dan en el aula.

Las necesidades que identifico en mi trabajo son más formación para los docentes.

En relación a mi formación y a mi trabajo me preocupa especialmente la dinámica de clase.

Tengo curiosidad por saber cómo crean el resto de profesores una dinámica de clase.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Carolina analiza algunas de las necesidades que tiene vinculadas con su práctica docente. La primera de ellas está relacionada con la práctica de sus compañeros ya que señala que necesita *ver muestras de otros docentes y ver cómo resuelven los distintos problemas que se dan en el aula*. Este deseo por conocer el trabajo de otros profesores demuestra que es una profesora que cree en el aprendizaje entre iguales y que considera que la observación entre compañeros favorece el aprendizaje y, por lo tanto, la mejora profesional.

La segunda necesidad que identifica es *más formación para los docentes*. De este modo, suponemos que no está satisfecha con la oferta formativa que ofrecen las principales instituciones y que echa en falta cursos específicos, aunque no aclara de qué tipos.

A continuación vuelve a repetir que *la dinámica de clase* es uno de los temas que más le preocupan. Carolina no explica el porqué de esta preocupación, pero ya sabemos tras analizar las secuencias anteriores que es un tema al que presta mucha atención en la planificación y desarrollo de sus clases. Por esta razón, vuelve a hacer referencia al trabajo de sus compañeros y reconoce tener curiosidad por saber *cómo crean una dinámica de clase*. Una vez más, deja claro que podría aprender y mejorar su práctica gracias a la observación del trabajo de otros profesores.

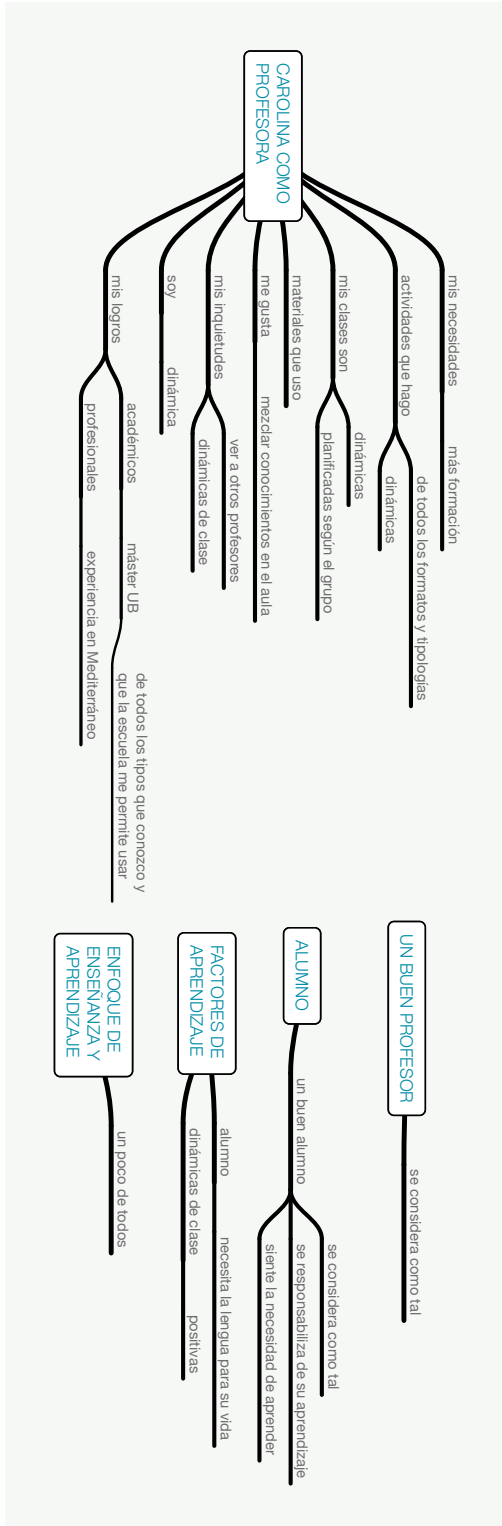


Tabla 25 Esquema resumen de la primera parte del portafolio de Carolina

## Segunda parte: análisis de las entradas

### ***Entrada 1: No le quites el diccionario a un oriental, por favor. La formación de palabras en el léxico del español, un problema para los nativos de lenguas analíticas***

#### *Secuencia 1*

Los términos que voy a usar a lo largo de esta página serán: Lenguas analíticas (o aislantes) y lenguas sintéticas. Para más información dejo estos dos links políticamente incorrectos<sup>11</sup>:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Lengua\\_anal%C3%ADtica](http://es.wikipedia.org/wiki/Lengua_anal%C3%ADtica);

[http://es.wikipedia.org/wiki/Lengua\\_sint%C3%A9tica](http://es.wikipedia.org/wiki/Lengua_sint%C3%A9tica).

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Carolina familiariza al lector con la terminología que aparecerá en su entrada y presenta los términos *lenguas analíticas (o aislantes)* y *lenguas sintéticas*. Creemos que Carolina ha hecho esta introducción porque, de lo contrario, sería muy difícil entender el problema que va a presentar a continuación. Suponemos que da por sabido que el lector conoce la diferencia entre estos dos tipos de lenguas ya que no añade ninguna descripción o explicación. No obstante, comparte dos enlaces donde el lector puede encontrar más información sobre este tema. En ellos, se explica qué rasgos caracterizan a ambos tipos de lenguas. En el primero de ellos, además, se compara un tipo de lengua aislante (el chino) y una sintética (el español).

Como vemos, es una secuencia de carácter introductorio e informativo.

#### *Secuencia 2*

Este artículo viene motivado tras una clase de DELE B1 en la cual una estudiante de Shanghai, me preguntó qué significaban las palabras autocrítica y desinteresado (ambas estaban en un texto). Yo le pregunté si sabía qué significaban las palabras crítica e interés y me contestó que sí. «Entonces, le contesté yo, puedes deducirlo». Y ella me dijo que no.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Carolina contextualiza el problema que va a tratar. Para ello, narra una situación vivida en *una clase de DELE B1*. Sabemos que la situación vivida en esa clase le hizo reflexionar y la empujó a escribir esta entrada, tal y

---

<sup>11</sup> Los enlaces corresponden a dos entradas de Wikipedia.

como ella dice: *este artículo viene motivado tras una clase de DELE B1*. Por lo tanto, comprobamos que fue un acontecimiento de su práctica docente la que motivó la reflexión. Este punto nos parece muy importante ya que nos permite saber que, en esta ocasión, es la realidad del aula la que invita a reflexionar y a buscar respuestas en la teoría, como veremos a continuación.

A continuación la secuencia cambia de estilo ya que comienza la narración del episodio vivida en clase, como refleja el uso de formas verbales en pasado (*me preguntó, sabía, contestó, dijo, etc.*) La primera parte de la narración está en estilo indirecto y Carolina reproduce las palabras que le dijo un estudiante chino de Shanghai: *me preguntó qué significaban las palabras autocrítica y desinteresado*. Al final de la frase, introduce entre paréntesis una aclaración al lector (*ambas estaban en un texto*). Después de leer esta primera parte de la narración, podemos saber que el origen del problema era una duda de vocabulario de un estudiante chino tras leer un texto.

La narración continúa en estilo indirecto y, esta vez, Carolina reproduce sus propias palabras: *yo le pregunté si sabía qué significaban las palabras crítica e interés*. Sabemos que esta pregunta iba dirigida al estudiante, tal y como indica el pronombre de objeto indirecto *le*. Suponemos que, a través de esta pregunta, Carolina estaba invitando al estudiante a la reflexión y a que intentara deducir él mismo el significado de las palabras. Este hecho, en nuestra opinión, demuestra que es una profesora que aboga por la reflexión y la autonomía del estudiante. De hecho, está intentando que use una estrategia de aprendizaje, la deducción, en lugar de darle directamente ella misma la respuesta.

En la siguiente parte de la narración reproduce la última parte del diálogo que mantuvieron ella y el alumno. En ella, se reafirma la idea que planteamos en el párrafo anterior cuando dice: *entonces, le contesté yo, puedes deducirlo*. Carolina ha intentado hacerle ver al estudiante que, si sabe qué significa una palabra, puede deducir el significado de otra perteneciente a la misma familia. En otras palabras, ha intentado enseñarle una estrategia de aprendizaje del léxico que permite al alumno ser más autónomo y no depender de la respuesta del profesor. Sin embargo, el intento de Carolina se ve frustrado cuando el estudiante le responde que *no* puede deducirlo. Suponemos que esta respuesta rompió todas las expectativas de Carolina ya que desde el punto de vista de un nativo de lenguas sintéticas, la derivación de palabras es un aspecto fundamental del léxico. Por lo tanto, nos atrevemos a afirmar que es justo esta ruptura de expectativas la que motivó la reflexión y la redacción de esta entrada.

### *Secuencia 3*

Desde un muy vago conocimiento de la formación de palabras en la lengua china, voy a intentar dar una explicación a por qué los estudiantes chinos se

acompañan de sus diccionarios a lo largo de todo su aprendizaje de ELE (desde A1 hasta C2). Los motivos van cambiando, pero la necesidad del diccionario continúa hasta el final.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Carolina relaciona la situación antes descrita con el uso del diccionario que hace un estudiante chino. Nos gustaría recordar que es un aspecto que también han tratado sus compañeros Ricardo y Neus cuando señalaron el uso, excesivo en su opinión, de esta herramienta por parte de los alumnos chinos. Antes de nada, hace un ejercicio de modestia al señalar que *su conocimiento de la formación de palabras en la lengua china es muy vago*. A pesar de que no lo dice, imaginamos que este conocimiento viene dado por la lectura de algún artículo o, incluso, por la explicación de algún nativo de lengua china. A continuación, Carolina explica cuál es realmente la intención de esta entrada, expresada a través de la perífrasis de futuro *voy a* seguida de *intentar dar una explicación a por qué los estudiantes chinos se acompañan de sus diccionarios a lo largo de todo su aprendizaje de ELE (desde A1 hasta C1)*. Nos parece oportuno resaltar el uso del verbo *intentar*, muestra otra vez de modestia y que, al mismo tiempo, nos advierte de que el tema no es simple y que, por lo tanto, no resulta sencillo dar una explicación.

Por último, Carolina explica que *los motivos* por los que el estudiante chino usa el diccionario *van cambiando*. El uso de esta perífrasis de gerundio responde a la idea de un aspecto que se modifica a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por el contrario, en opinión de Carolina, *la necesidad continúa hasta el final*.

### *Secuencia 4*

De una forma muy esquemática (posteriormente se desarrollará) vamos a clasificar los usos del diccionario por parte de los estudiantes chinos en los diferentes niveles de aprendizaje de ELE:

De A1 a A2: desconocimiento del vocabulario.

De B1 a C2: desconocimiento de la composición y derivación (prefijación, sufijación, etc.) del vocabulario español.

De A1 a B2: entienden que toda lengua se basa en el vocabulario, no en su sistema verbal.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Carolina desarrolla la idea planteada en el párrafo anterior según la cual los motivos por los que el estudiante chino usa el diccionario varían en las diferentes etapas del aprendizaje. En primer lugar, declara su intención : *vamos a clasificar los usos del diccionario por parte de los estudiantes chinos en los diferentes niveles de aprendizaje de ELE*. Carolina avisa al lector diciendo que lo

hará de una forma muy esquemática y, entre paréntesis, aclara que *posteriormente se desarrollará esta idea*. Por lo tanto, podemos suponer que esta entrada en una primera aproximación al tema y que más adelante, en una entrada posterior, seguirá desarrollándola.

A continuación enumera los usos del diccionario clasificados por niveles. En los niveles A1 y A2, el estudiante chino necesita el diccionario debido a un *desconocimiento del vocabulario*. Es decir, lo utiliza para buscar el significado de una palabra. Desde el nivel B1 al C2, el uso de esta herramienta responde a un *desconocimiento de la composición y derivación (prefijación, sufijación, etc.) del vocabulario español*. Así, en estos niveles, el estudiante podría ya descubrir el significado de una palabra deduciéndolo a partir de otra perteneciente a la misma familia; pero esto no ocurre entre los estudiantes chinos, en opinión de Carolina. Según ella, del nivel A1 al B1, los alumnos chinos *entienden que toda lengua se basa en el vocabulario, no en su sistema verbal*. Suponemos que por este motivo creen que, buscando la palabra en el diccionario, entenderán toda una frase; en lugar de tener en cuenta las relaciones sintácticas que se crean en la construcción de una oración.

## Secuencia 5

Del punto 1 y del punto 3 no me voy a ocupar en esta página de blog, quizás más adelante. En cambio, el segundo punto sí que me parece interesante porque, precisamente, la enseñanza de la prefijación, sufijación y composición, esto es, los procesos de formación de palabras en español es algo que no está en muchos de los syllabus de ELE, entre otras cosas, tales como el artículo, la acentuación, la puntuación... Esto sucede, en parte, porque nuestros estudiantes tienen lenguas maternas procedentes de distintas familias lingüísticas.

### Análisis focalizado

En esta secuencia Carolina avisa al lector que *del punto 1 y del punto 3 no se va a ocupar* en esta ocasión. No obstante, deja abierta la posibilidad para futuras entradas, tal y como expresa con el término *quizás*. A continuación, expresa su intención de tratar el segundo punto debido a que *sí que le parece interesante*. En un primer momento, podríamos pensar que el uso de este *sí* afirmativo contraste con la frase anterior dando a entender que los puntos 1 y 3 no son del interés de su interés. Sin embargo, Carolina explica justo después que su interés radica en que *la prefijación, sufijación y composición, esto es, los procesos de formación de palabras en español es algo que no está en muchos de los syllabus de ELE*. Es decir, ella considera que es un tema que se debe tratar porque no está contemplado en la mayoría de los syllabus. Carolina no cree que sea la única carencia de estos, y menciona otros temas como *el artículo, la acentuación, la puntuación...* Sin duda, el uso de puntos suspensivos indica que hay más temas que no están presentes en los syllabus. Para terminar, intenta buscar una explicación al hecho de que la

formación de palabras no se contemple en los syllabus y afirma que *sucede, en parte, porque nuestros estudiantes tienen lenguas maternas procedentes de distintas familias lingüísticas*. Creemos que el hecho de haber escrito entre comas *en parte* significa que tiene en mente otras posibles razones, aunque no las haya mencionado. Por otro lado, la posible causa que menciona Carolina nos invita a pensar que, en caso de que nuestros estudiantes fueran de la misma nacionalidad, sería posible tratar este tema durante alguna de las etapas del aprendizaje.

### Secuencia 6

Sin embargo, ahora que muchos de nuestros estudiantes son chinos, sí que comienza a ser problemático el hecho de que no sean capaces de deducir que el verbo, por ejemplo, deshacer tiene relación con el verbo hacer. Para un estudiante chino, deshacer es una palabra y hacer es otra totalmente distinta y, consecuentemente, debe memorizar ambas.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Carolina explica cómo se refleja el problema del desconocimiento de los procesos de formación de palabras en español entre los estudiantes chinos. En primer lugar, con el adverbio temporal *ahora* nos sitúa en el momento en el que la escuela experimenta un notable aumento de alumnos chinos matriculados, es decir, entre los años 2008-2010. Debido al notable número de estudiantes de esta nacionalidad, *comienza a ser problemático el hecho de que no sean capaces de deducir que el verbo, por ejemplo, deshacer tiene relación con el verbo hacer*. Carolina no explica por qué el número de estudiantes es lo que hace que la situación sea problemática, pero imaginamos que se refiere al hecho de que la situación se hace más visible en el aula. Asimismo, podemos suponer que esto puede generar problemas a la hora de trabajar comprensiones lectoras en clase, actividades de vocabulario, etc. Además, sería una dificultad que no tendrían todos los estudiantes de español, sino fundamentalmente aquellos cuya lengua nativa sea analítica, por lo que daría lugar a diferencias en el ritmo de aprendizaje.

¿Cómo funciona la mente de un estudiante chino? Según Carolina, *para un estudiante chino, deshacer es una palabra y hacer es otra totalmente distinta y, consecuentemente, debe memorizar ambas*. En otras palabras, al desconocer que existen procesos de formación de palabras y cuáles son, no tiene la posibilidad de deducir el significado de una palabra a partir del conocimiento de una familiar. Por este motivo, tienen que recurrir al uso de la memorización. Así, Carolina nos ha planteado, quizás sin intención, una de los posibles motivos por el que los estudiantes chinos memorizan tanto cuando aprenden una lengua extranjera.

## Secuencia 7

Es cierto que desde el nivel A1 enseñamos a nuestros estudiantes la flexión verbal, pero nunca la flexión o derivación nominal o adjetival. Por ello, ¿cómo un estudiante cuya lengua sea analítica va a poder descifrar o intuir el significado de familias de palabras, tales como: digno, dignidad, indignar, dignarse, dignatario, dignificar?

Así que una vez más, sumamos una diferencia que dificulta o ralentiza el aprendizaje de ELE para los estudiantes chinos

### Análisis focalizado

En esta secuencia Carolina asume en voz propia la responsabilidad de los profesores en esta situación problemática. Según ella, *es cierto que desde el nivel A1 enseñamos a nuestros estudiantes la flexión verbal, pero nunca la flexión o derivación nominal o adjetival*. Esto, unido a que la lengua del estudiante es analítica, es lo que imposibilita que el estudiante deduzca el significado de palabras que derivan de la misma familia. Por lo tanto, creemos que Carolina está haciendo indirectamente una llamada de atención a los profesores o a los creadores de los syllabus para que incluyan el estudio de la formación de palabras desde las primeras etapas de aprendizaje. Si esta situación no cambia, el estudiante chino continuará necesitando el diccionario o al profesor en todas las etapas de su aprendizaje.

Para terminar, Carolina concluye que esta dificultad a la hora de deducir el significado de una palabra es otra de las diferencias *que dificulta o ralentiza el aprendizaje de ELE para los estudiantes chinos*. Con esta afirmación, deja ver su opinión según la cual el estudiante chino se diferencia de alumnos de otra nacionalidad en algunos aspectos que hacen que, para ellos, sea más difícil aprender el español. Estas dificultades harían que su ritmo de aprendizaje se más lento que el de otros compañeros.

### Entrada 2: Trucos tontos para clase de ELE orientales

Esta entrada está dividida en tres partes claramente diferenciadas por la autora: problema, posible solución y ejemplo. Por lo tanto, hemos decidido analizar cada una de ellas en una secuencia diferente.

## Secuencia 1

TRUCO 1:

Problema:

Mis alumnos orientales de nivel A1 no leen los textos que mando en clase o bien es como si no los leyeran porque no saco provecho de ellos.

### Análisis focalizado



Carolina ha subtitulado esta entrada como *Truco 1*, lo que nos hace pensar que tenía la intención de compartir más trucos; cosa que finalmente no hizo.

En esta secuencia plantea un problema que ha observado en una de sus clases de A1 y que está relacionado con la comprensión lectora. El problema radica en dos focos. El primero es que los *alumnos orientales no leen los textos que mando en clase*. El segundo, introducido por el conector de contraargumentación *o bien*, es que *es como si no los leyeran porque no saco provecho de ellos*. Aunque Carolina no desarrolla el problema, podemos extraer algunas ideas. En primer lugar, creemos que los motivos por los que los alumnos no leen los textos podrían ser varios: falta de motivación, falta de tiempo, dificultades a la hora de enfrentarse a ellos, etc. En segundo lugar, opinamos que el segundo foco del problema está relacionado directamente con la comprensión lectora. Los alumnos no entienden lo que han leído, por eso la profesora no puede plantear ninguna actividad de explotación. Sea cual fuera el motivo, el problema es que los alumnos no realizan ninguna actividad orientada a mejorar la destreza de la comprensión lectora, aspecto integrante del aprendizaje de una lengua.

## Secuencia 2

Posible solución:

Antes de enfrentarlos a un texto que está en un manual de clase y que trata sobre un tema occidental (por ejemplo, los horarios de las comidas en España), quizás sea mejor darles un texto parecido en el que se trate el mismo tema, pero con ejemplos de su cultura. Una vez los estudiantes orientales han entendido este texto, les será más fácil enfrentarse a lo mismo pero con una visión occidental.

### Análisis focalizado

En esta secuencia, Carolina propone una solución para el problema antes explicado. En primer lugar, queremos resaltar el hecho de que haya utilizado el adjetivo *posible*, lo que indica, en nuestra opinión, que Carolina no está completamente segura de que vaya a dar resultados. Esto podría ser porque todavía no ha puesto en práctica la solución ni ha analizado los resultados, lo que le impide asegurar que sea la solución más apropiada.

La solución que propone Carolina consiste en crear una actividad de prelectura, es decir, una actividad para el momento *antes de enfrentarlos a un texto que esté en un manual de clase*. Ha especificado que sea un texto que trate *sobre un tema occidental* y, entre paréntesis, ha aportado un ejemplo *como el de los horarios de las comidas en España*. Nos atrevemos a afirmar que ha especificado lo del tema occidental por dos razones. La primera, es que la mayoría de los manuales presentan textos centrados en una cultura occidental y que, muchas veces, están muy alejados de la cultura del alumno chino. La segunda, estrechamente relacionada con la primera,

es que es justo esta lejanía cultural lo que hace que al estudiante chino le falten referentes culturales que le ayuden a entender los textos de clase. Por este motivo, Carolina plantea que una posible solución sea *quizás darles un texto parecido en el que se trate el mismo tema, pero con ejemplos de su cultura*. El uso de *quizás*, de nuevo, nos indica que Carolina no está afirmando rotundamente que sea la única solución válida, sino que plantea solo una posibilidad.

Para terminar, justifica el porqué de la solución que ha planteado. En su opinión, *una vez los estudiantes orientales han entendido este texto, les será más fácil enfrentarse a lo mismo con una visión occidental*. En otras palabras, los estudiantes chinos deben hacer una aproximación al tema general, en este caso el horario de las comidas, desde una perspectiva que le sea cercana, su propia cultura. Este primer acercamiento les preparará a la hora de leer un texto que hable del mismo tema pero desde una perspectiva occidental.

### Secuencia 3

Ejemplo:

En un manual de clase hay un texto sobre la empresa ZARA y su correspondiente explotación. Si primero les damos un texto sobre una empresa china conocida por ellos, con una explotación similar a la del texto de ZARA, después, nos será más fácil pedirles que se interesen por una empresa española y que hagan el ejercicio porque, además, ya conocen la dinámica de éste.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Carolina presenta un ejemplo concreto a partir de un texto que se utiliza en la escuela, Aula 1. En este manual hay *un texto sobre la empresa ZARA y su correspondiente explotación*. El texto trata sobre la historia de esta empresa y describe su crecimiento a lo largo de los años, desde los orígenes hasta la creación de sus numerosas marcas. Lo que propone Carolina es darles *primero un texto sobre una empresa china conocida por ellos, con una explotación similar a la del texto de ZARA*. Esto es justo lo que planteó en la secuencia anterior, realizar una actividad de prelectura donde el estudiante trabaje el mismo tema desde una óptica oriental. En opinión de Carolina, si hacemos esto, *después nos será más fácil pedirles que se interesen por una empresa española y que hagan el ejercicio*. Esta última afirmación nos ha parecido muy interesante ya que refleja que el problema no sería la estricta comprensión del texto, sino la falta de interés del alumno por el tema planteado. Y, en segundo lugar, la dificultad de entender la explotación, ya que asegura que después de leer el primer texto, *ya conocen la dinámica de éste*. Por lo tanto, podemos concluir que la propuesta de Carolina solucionaría dos problemas relacionados con la comprensión lectora: la falta de interés del alumno chino debido a la distancia cultural y la dificultad a la hora de entender la actividad de explotación.

## Secuencia 4

El eterno problema de la comprensión lectora en cursos de orientales. Según tu propuesta, el problema de la falta de éxito estaría en la motivación, no? Es un hecho universal que todos, y más cuando estamos fuera de nuestro país, nos animamos a hablar y a mostrar nuestra cultura ante los demás. La solución que propones me parece muy acertada y, sin lugar a dudas, la pondré en marcha. No obstante, sería interesante considerar otros factores que puedan intervenir en el fracaso de las comprensiones lectoras en este tipo de curso. Así a la ligera se me ocurren varios: cantidad excesiva de vocabulario desconocido, falta de contextualización del profesor, tareas mal planteadas, etc. Quizás para salir de este mar de dudas lo mejor sea preguntarles directamente a ellos, no?

### Análisis focalizado

Esta secuencia corresponde a un comentario realizado por Ana en respuesta a la entrada publicada por Carolina. El primer aspecto que queremos destacar es que Ana está de acuerdo en que la comprensión lectora acarrea problemas entre los estudiantes chinos, tal y como indica el adjetivo *eterno*.

Hemos creído oportuno dividir este comentario en dos partes. En la primera de ellas, Ana continúa la línea discursiva de Carolina y se refiere a ella cuando dice *según tu propuesta*. Ana quiere asegurarse de haber entendido el razonamiento de Carolina y por eso termina la frase con la partícula de confirmación *no?* A continuación, refuerza el argumento de Carolina al afirmar que *es un hecho universal que todos, y más cuando estamos fuera de nuestro país, nos animamos a hablar y a mostrar nuestra cultura ante los demás*. Sin lugar a dudas, esta declaración refuerza la propuesta de Carolina de trabajar un texto previo donde el alumno se encuentre con una visión cercana y propia de su cultura. Esa primera parte termina con el compromiso, por parte de Ana, de poner en práctica la propuesta de su compañera y así lo asegura cuando dice que *la pondré en marcha*. Por lo tanto, podemos afirmar que Ana confía en la solución de Carolina y considera que puede ser apropiada.

La segunda parte viene introducida por el conector contraargumentativo *sin embargo*. En ella, Ana hace una propuesta, como refleja la estructura condicional *sería interesante*. La propuesta radica en *considerar otros factores que puedan intervenir en el fracaso de las comprensiones lectoras en este tipo de cursos*. Así, suponemos que Ana cree que la falta de interés o motivación no es el único motivo que dificulta la lectura y comprensión de textos a los estudiantes chinos. A continuación se atreve a enumerar algunos, aunque primero nos advierte que no ha reflexionado demasiado sobre este tema, como señala la expresión *a la ligera*. Los factores que menciona son: *cantidad excesiva de vocabulario desconocido, falta de contextualización del profesor, tareas mal planteadas, etc.* Como vemos, cada uno de los factores está relacionado con un sujeto diferente. El primero, *la cantidad excesiva de vocabulario desconocido*, está conectado con la competencia léxica del estudiante. El segundo,

*la falta de contextualización*, responsabiliza al profesor ya que depende de él en muchas ocasiones realizar una actividad previa que acerque al estudiante al tema que se tratará en el texto. La última menciona indirectamente a los autores de los manuales, que son los responsables de crear las tareas de comprensión y, por lo tanto, de que estas tengan sentido y sean rentables.

No obstante, Ana no está completamente segura de haber encontrado las causas del problema ni la solución más idónea, tal y como expresa cuando califica la situación de *mar de dudas*. Debido a esta inseguridad propone, a través del término *quizás* seguido de la estructura condicional *sería mejor, preguntarles directamente a ellos*, es decir, a los estudiantes chinos. En nuestra opinión, esta propuesta demuestra su interés por seguir indagando en el asunto y por contemplar la situación desde una perspectiva diferente, la de los alumnos.

### Secuencia 5

En realidad, con mi propuesta aparecen, a su vez, otros tres problemas. Uno de ellos es el tiempo que requiere del profesor para crear un texto cada vez que en el manual hay un texto. En segundo lugar, tampoco es fácil saber, por ejemplo, cuál es la empresa más famosa de China y estar seguro de que los estudiantes la conocen. Y, en tercer lugar, las páginas web de China lógicamente están en chino, y si tienen la opción de estar en inglés, no es exactamente la misma página, cambia mucho, así que tampoco les puedes ofrecer a tus alumnos la página web que encontrarían si ellos la buscaran. En fin, que nunca encuentro una solución ni fácil ni rápida ni adaptable a cualquier situación.

#### **Análisis focalizado**

Esta secuencia corresponde a un comentario realizado por Carolina en respuesta al anterior. En ella, describe otros problemas relacionados con la propuesta que planteó para solucionar las dificultades que encuentran los estudiantes chinos a la hora de enfrentarse a los textos propuestos por los manuales. El primero de estos problemas guarda relación con las condiciones laborales del profesor, en concreto, con *el tiempo que requiere para crear un texto cada vez que en el manual hay un texto*. Con esta afirmación, Carolina da a entender que el profesor no tiene el tiempo suficiente para dedicarlo a crear textos orientados a trabajar cada una de las comprensiones lectoras que propone el manual utilizado en clase. Hay que tener en cuenta que el profesor puede impartir varios niveles al mismo tiempo, con lo que debería crear textos para diferentes cursos. Si a esto sumamos la ya descrita jornada laboral común de los profesores de esta escuela, es decir, 30 horas lectivas más dos horas no lectivas a la semana, es fácil llegar a la conclusión de que es una tarea difícil de llevar a cabo.

El segundo problema está relacionado con el conocimiento que el profesor tiene sobre la realidad china. Carolina señala que *no es fácil saber, por ejemplo, cuál es la empresa más famosa de China, y estar seguro de que los estudiantes la conocen*. Del mismo modo que los alumnos chinos tienen dificultad a la hora de enfrentarse

a un texto que habla de algún tema desde una perspectiva occidental, Carolina da a entender que el profesor carece de conocimientos suficientes sobre China. Además, al decir que *no es fácil saber*, nos invita a pensar que al profesor le resulta complicado acceder a información relativa al continente asiático y, por otro lado, qué conocimientos tienen los estudiantes. Esto es fácil de comprender si tenemos en cuenta la enorme variedad cultural que caracteriza a este país y los diversos orígenes de nuestros estudiantes.

En último lugar, Carolina recuerda que *las páginas web de China*, sin duda el punto de información más accesible para el profesor, *están en chino*. Como ninguno de los profesores que trabajan en la escuela tiene conocimientos de esta lengua, les resulta imposible comprender el contenido de las mismas y, por lo tanto, crear una actividad de comprensión lectora a partir de ellas. Por otro lado, afirma que *si están en inglés, no es exactamente la misma página, cambia mucho*. Esta circunstancia hace que el profesor tampoco le pueda ofrecer a sus alumnos *la página web que encontrarían si ellos la buscaran*. De este modo, el profesor se arriesgaría a presentar un texto con un contenido que no se ajusta a la realidad o, al menos, a la información que puedan tener los estudiantes.

Carolina concluye, como marca el organizador discursivo *en fin*, confesando que *nunca encuentro una solución ni fácil ni rápida ni adaptable a cualquier situación*. En otras palabras, podemos afirmar que no está totalmente convencida de la propuesta que expuso en la entrada ya que le supone demasiado tiempo y no es adecuada en todos los contextos del aula.

### ***Entrada 3: La fluidez en la expresión oral. Una reflexión cualquiera***

#### *Secuencia 1*

##### OBSERVACIÓN:

Tras realizar un examen oral en los cursos A1, B1 y B2.2 y hacer el feedback con los estudiantes, me di cuenta de que a todos los orientales y a algunos estudiantes de lenguas eslavas les estaba diciendo lo mismo: «TE FALLA LA FLUIDEZ».

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, titulada *observación*, Carolina presenta un nuevo problema que ha observado entre sus alumnos orientales, la falta de fluidez en la expresión oral.

En primer lugar, presenta el contexto en el que observó el problema, *tras realizar un examen oral en los cursos A1, B1 y B2.2 y hacer el feedback con los estudiantes*. Nos parece oportuno aclarar cómo se realizan los exámenes orales en la escuela así que vamos a explicarlo. Estos exámenes se realizan al final del curso, pero solo en los cursos de conversación. Estos cursos tienen como objetivo practicar la expresión

e interacción oral así que en clase se realizan fundamentalmente solo actividades orientadas a ellos. Como evaluación final, el último día del curso, cada estudiante debe realizar una prueba oral individual con el profesor. En ella, el profesor le realiza una serie de preguntas, adaptadas a su nivel y a lo que han trabajado durante el curso. Después de la prueba, el profesor realiza un *feedback* donde le da la nota del examen, y del curso, y donde informa al alumno de aquellos aspectos relacionados con la expresión oral que debe mejorar. Carolina realizó exámenes orales a estudiantes de tres niveles A1, B1 y B2.2. y en ellos observó el mismo problema: *a todos los orientales y a algunos estudiantes de lenguas eslavas les estaba diciendo lo mismo: «TE FALLA LA FLUIDEZ»*. Primero, queremos resaltar el hecho de que, al referirse a los estudiantes chinos ha utilizado el término *todos*, mientras que para los eslavos ha usado el indefinido *algunos*. Estos nos indica que el problema observado es general y común entre los estudiantes chinos, y no solo entre un determinado perfil o nivel de competencia. En segundo lugar, queremos subrayar el hecho de que Carolina ha utilizado las comillas y las mayúsculas para nombrar el problema, la falta de *fluides*. Sin duda, sabemos que lo ha hecho para resaltar y dar importancia a este aspecto, fundamental cuando hablamos de expresión oral.

## Secuencia 2

Pero, al observar más detenidamente la plantilla de corrección, constaté que todos los estudiantes que fallaban en la fluides en su expresión oral, también fallaban en un ítem en concreto:

### FLUIDEZ

Su lenguaje es cohesionado y bastante fluido. NO

### GRAMÁTICA

Tiene pequeños (o muchos, dependiendo del nivel) errores en la distribución de la información (conectores, marcadores del discurso, pronombres). SÍ

### COMUNICACIÓN INTERACTIVA

Su comunicación es bastante fluida y variada. NO

### VOCABULARIO

Usa alguna muletilla o expresión coloquial. NO

### **Análisis focalizado**

Carolina desarrolla en esta secuencia sus observaciones acerca del problema y así narra cómo, *al observar más detenidamente la plantilla de corrección, constaté que todos los estudiantes que fallaban en la fluidez en su expresión oral, también fallaban en un ítem en concreto*. Consideramos que el hecho de que Carolina haya observado *más detenidamente la plantilla de corrección*, significa que ha hecho un primer ejercicio de investigación y búsqueda de la causa del problema. Debido a este ejercicio, llega a la conclusión de que estos alumnos *también fallaban en un ítem en concreto*. Por lo tanto, podemos afirmar que Carolina no se ha quedado en el mero pronunciamiento del problema, sino que ha hecho un esfuerzo por analizarlo.

A continuación, enumera cada uno de los ítems que forman la plantilla de corrección, añadiendo al final si cumplen o no con la afirmación. Al observar el resultado de estos ítems, nos damos cuenta que los estudiantes cuyo *lenguaje no es cohesionado ni bastante fluido*, son aquellos que *tienen errores en la distribución de la información, no tienen una comunicación fluida y variada y no usan muletillas ni expresiones coloquiales*.

### *Secuencia 3*

#### CONCLUSIÓN PRECIPITADA:

La falta de fluidez en la expresión oral de los estudiantes viene motivada, en gran parte, por la carencia de conectores, marcadores y, especialmente, pronombres en su discurso.

### **Análisis focalizado**

Carolina titula este párrafo como *conclusión precipitada*. Podemos afirmar que, con el adjetivo *precipitada*, ha querido dejar claro que es una primera conclusión y que es consciente de que es necesario seguir indagando y reflexionando sobre el problema.

La conclusión a la que llega es que *la falta de fluidez en la expresión oral viene motivada, en gran parte, por la carencia de conectores, marcadores y, especialmente, pronombres en su discurso*. Carolina ha puntualizado que estas son las causas *en gran parte*, dejando ver que hay otras que también influyen en la falta de fluidez. Por otro lado, creemos que al remarcar la carencia de *conectores y marcadores* está aludiendo a una falta de cohesión y estructura textual.

## **Entrada 4: China, el gigante que ya despertó**

En esta entrada, Carolina analiza algunos aspectos culturales de la sociedad china.

### *Secuencia 1*

#### INTRODUCCIÓN

En este apartado voy a intentar descubrir por qué tras la lectura de numerosos artículos, algún libro sobre la historia de China, el visionado de numerosos documentales y películas, etc., los estudiantes chinos siguen teniendo un comportamiento en el aula incomprensible para algunos profesores.

Las tres primeras secuencias de esta entrada corresponden a la *introducción*, según ha estructurado la autora.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Carolina explica su intención en esta entrada, expresada a través de la perífrasis de futuro *voy a intentar descubrir*. Creemos que ha usado el verbo intentar porque sabe que analizar el comportamiento de una parte de la sociedad china, en este caso, nuestros estudiantes, no es una tarea sencilla. Aquellos que se propone descubrir es *por qué tras la lectura de numerosos artículos, algún libro sobre la historia de China, el visionado de numerosos documentales y películas, etc., los estudiantes chinos siguen teniendo un comportamiento en el aula incomprensible para algunos profesores*. De esta afirmación nos han llamado la atención varios aspectos. En primer lugar, creemos que, cuando cita las fuentes de referencia (*artículos, algún libro sobre la historia de China, documentales y películas*), está hablando en primera persona. No nos consta que los profesores de la escuela hayan hecho este ejercicio de documentación así que solo nos queda pensar que Carolina está hablando de su propia experiencia. Sin embargo, al final de la oración habla de *algunos profesores*. En nuestra opinión, Carolina se atreve a afirmar que *el comportamiento de los estudiantes chinos es incomprensible para algunos profesores* porque lo ha escuchado en numerosas ocasiones, tanto en la sala de profesores como en los talleres internos. En segundo lugar, queremos resaltar el hecho de que Carolina ha especificado el *comportamiento en el aula*, dejando ver que se trata de experiencias ocurridas en clase y que, por lo tanto, conoce en primera persona.

### *Secuencia 2*

Para ello, he intentado unir todos los tópicos, o mejor dicho, todas las nomenclaturas bajo las que se definen las culturas occidental y china y desmembrarlas hasta llegar a una serie de conceptos sociales, políticos y económicos que, quizá, nos puedan ayudar a entender mejor la constante contradicción con la que el profesor tiene que «lidiar» (lo pongo entre comillas porque para algunos será lidiar, pero para otros puede que se trate de algo más liviano) en el aula. Y



viceversa, porque no hay que olvidar que nuestros estudiantes chinos tampoco comprenden nuestro comportamiento, ni nuestra forma de trabajar.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Carolina nos explica qué pasos ha seguido para cumplir su objetivo, hacer más comprensible para el profesor el comportamiento en el aula de los estudiantes chinos. El primer paso ha sido *intentar unir todos los tópicos, o mejor dicho, todas las nomenclaturas bajo las que se definen las culturas occidental y china*. Nos ha parecido interesante cómo Carolina se ha autocorregido a través de la expresión *mejor dicho*. En un primer momento usa el sustantivo *tópicos*, término que en muchas ocasiones se utiliza de forma peyorativa. Quizás por esta razón opta al final por usar *nomenclaturas*, palabra, sin duda, de carácter más neutro. Por otro lado, creemos que el uso de la forma impersonal *se definen* hace referencia de forma general a aquellas fuentes consultadas por Carolina. El segundo paso ha sido *desmembrarlas hasta llegar a una serie de conceptos sociales, políticos y económicos*. Como vemos, Carolina ha realizado un profundo análisis de la información consultada que ha ido más allá de lo estrictamente pedagógico. Según ella, estos conceptos *quizá nos puedan ayudar a entender mejor la constante contradicción con la que el profesor tiene que «lidiar» en el aula*. Una vez más, ha usado el término *quizás* para dejar claro que no está completamente segura de lo que afirma inmediatamente después, y que es solo una posibilidad. En la oración anterior encontramos dos sujetos diferentes. Por un lado habla en primera persona a través de la forma nosotros (*nos puedan ayudar*) dando a entender que no solo sus compañeros, sino ella también, ha experimentado la contradicción de la que habla a continuación. Por otro lado, utiliza la tercera persona (*el profesor*), aunque creemos que esta también hace referencia a todos los compañeros en general, incluida ella misma. Aunque no le especifica, consideramos que el sustantivo *contradicción* se refiere al contraste de creencias, expectativas o ideas que sucede en un aula donde el profesor es español y los estudiantes chinos. Sin duda, el adjetivo *constante* nos permite afirmar que no se trata de un choque de creencias esporádico, sino que es algo frecuente y habitual en este tipo de cursos. Carolina ha utilizado un término propio de la tauromaquia, el verbo *lidiar*, y ella misma explica entre paréntesis que lo ha puesto *entre comillas porque para algunos será lidiar, pero para otros puede que se trate de algo más liviano*. Es decir, es consciente de que los profesores viven de forma diferente el hecho de tener que enfrentarse a este tipo de contradicciones en el aula.

Por último, Carolina no olvida el otro punto de vista, el de los estudiantes chinos. Así, recuerda que *no hay que olvidar que nuestros estudiantes chinos tampoco comprenden nuestro comportamiento, ni nuestra forma de trabajar*. No se ha dirigido directamente a sus compañeros, pero la estructura impersonal *hay que* y el posesivo *nuestros* deja claro que se refiere a todos ellos. Asimismo, nos gustaría resaltar los dos aspectos que Carolina ha mencionado: *nuestro comportamiento y*

*nuestra forma de trabajar*. Como podemos ver, no está hablando solo de aspectos metodológicos relacionados con la enseñanza de ELE, sino que también se refiere a hábitos y actitudes vinculados a nuestra forma de actuar como individuos, y no solo como profesores. Así, podemos ver que el choque o la incompreensión es más amplio de lo que a simple vista pudiera parecer.

### Secuencia 3

Es importante que a lo largo de esta presentación no perdamos de vista que vamos a comparar a una población de unos 1.300 millones de personas, aproximadamente, y de una extensión de 9.600.000 km<sup>2</sup> (la china) frente a la cultura occidental; esto es, una entelequia cultural, especialmente la occidental.

#### Análisis focalizado

Esta última secuencia de la introducción es una llamada de atención que comienza con la estructura *es importante*. El uso de la primera persona del plural refleja que es una llamada de atención a todos sus compañeros y, en extensión, a todos los lectores de la entrada. Carolina recuerda que China cuenta con una población muy numerosa, *de unos 1.300 millones de personas aproximadamente*, y un territorio muy extenso, *de 9.600.000 km<sup>2</sup>*. En nuestra opinión, con estos datos ha querido dar a entender que se trata de un país muy extenso y poblado, lo que hace difícil cualquier intento de generalización u homogeneización. Por otro lado, afirma que la cultura occidental es una *entelequia cultural*. Creemos que ha utilizado el término entelequia de forma irónica, es decir, con el significado de algo irreal.

### Secuencia 4

El resto de secuencias de esta entrada se enmarcan bajo el título *individuo-colectivo*.

En primer lugar, y a raíz de unas ilustraciones de la artista Yang Liu, nacida en China y criada en Alemania, voy a intentar mostrar que el tópico Individuo-Colectivo, puede que no sea tan evidente a la hora de convivir con personas chinas.

#### Análisis focalizado

En la introducción de esta entrada, Carolina expresó su intención de *unir todas las nomenclaturas bajo las que se definen las culturas occidental y china y desmembrarlas hasta llegar a una serie de conceptos sociales, políticos y económicos*. Pues bien, el primero de los tópicos que se propone analizar es el de *Individuo-Colectivo*. El origen de este propósito está en *unas ilustraciones de la artista Yang Liu*<sup>12</sup>, *nacida en China y criada en Alemania*. Su intención en esta apartado es *intentar mostrar*

---

<sup>12</sup> Su compañero Ricardo también habló en su portafolio de la obra de esta artista.

que el tópico Individuo-Colectivo, puede que no sea tan evidente a la hora de convivir con personas chinas. Tal y como refleja esta declaración de intenciones, Carolina pretende cuestionar el análisis de Yang Liu, ya que considera que la oposición de estos dos términos *no es tan evidente cuando se convive con personas chinas*.

## Secuencia 5



Yang Liu presenta de color azul cómo se comportan los alemanes y de color rojo cómo se comportan los chinos. Y, en esta primera ilustración podemos ver a un individuo solo en occidente frente a un colectivo de individuos cogidos de la mano en China.

Una interpretación de esta obra de Yang Liu:

En esta exégesis de la ilustración de Yang Liu intento mostrar que no es fácil realizar una división tal y como la artista china ha hecho, ya que hay un problema básico de conceptos que no coinciden en nuestras culturas; esto es, la hermandad o el colectivismo con el que se define en muchas ocasiones a la cultura china no se corresponde con nuestra concepción acerca de estos términos.

### Análisis focalizado

Esta secuencia está dividida en dos partes. En la primera de ellas, Carolina explica la primera de las ilustraciones de Yang Liu. Para ello, describe lo que aparece en cada una de las partes de la ilustración, relacionando cada dibujo con el objetivo de la artista: *ilustrar cómo se comportan los alemanes y los chinos*.

A continuación, Carolina añade una interpretación, que entendemos como propia, de esta ilustración. El propósito de esta interpretación es *intentar demostrar que no es fácil realizar una división tal y como la artista china ha hecho*. Es decir, Carolina cuestiona la simplicidad de la artista a la hora de plasmar el comportamiento de chinos y alemanes en relación a los conceptos de individuo y colectivo. El motivo que, en su opinión, justifica esto es que *hay un problema básico de conceptos que no coinciden en nuestras culturas*. Carolina desarrolla esta idea cuando afirma que *la hermandad o colectivismo con el que se define en muchas ocasiones a la cultura china no se corresponde con nuestra concepción de estos términos*. Por lo tanto, podemos decir que critica o cuestiona la representación de la artista basándose en

una falta de equivalencia de significados entre la cultura china y *la nuestra*, esto es, la occidental.

### Secuencia 6

Sí es cierto que en la cultura china siempre hay muchas personas realizando una misma acción o trabajo de forma aparentemente altruista, y también es cierto que, cuando estas personas viven fuera de su país, normalmente se mueven dentro de su comunidad y ello les hace parecer un grupo compacto e infranqueable. Pero, puede que los motivos que les llevan a agruparse de esta manera no sean tanto los de hermandad o falta de superego, como los de «sometimiento», «miedo», «sentido del ridículo», etc.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Carolina trata la relación entre el colectivismo y la sociedad china. En primer lugar, está de acuerdo en afirmar que *en la cultura china siempre hay muchas personas realizando una misma acción o trabajo*. Sin embargo, no se muestra tan segura de que esta forma de trabajar sea por un motivo altruista ya que ha utilizado el adverbio *aparentemente*. También está de acuerdo en afirmar que, *cuando estas personas viven fuera de su país, normalmente se mueven dentro de su comunidad*. No podemos asegurar en qué se basa para realizar tal afirmación, pero imaginamos que, después de relacionarse con estudiantes chinos, ha descubierto aspectos de su vida. Además, como dijimos en el capítulo 4, sabemos que en Barcelona la población china se concentra en zonas muy determinadas, lo que permite afirmar que viven en comunidad. Según Carolina, el hecho de vivir de esta forma *les hace parecer un grupo compacto e infranqueable*. Podríamos decir que al utilizar el verbo *parecer*, y no, por ejemplo *ser*, demuestra que Carolina cuestiona que realmente sea un grupo *compacto e infranqueable*.

En la última parte de la secuencia, cuestiona los motivos por los que la población china se mueve básicamente dentro de su comunidad china cuando viven fuera de su país. Según ella, *puede que los motivos no sean tanto los de hermandad o falta de superego, como los de «sometimiento», «miedo», «sentido del ridículo», etc.* En otras palabras, Carolina niega que el hecho de que los ciudadanos chinos vivan en su comunidad responda a una filosofía de vida basada en la cooperación entre iguales, y plantea la posibilidad de que se deba a sentimientos más relacionados con el individuo, como *el miedo y el sentido del ridículo*, presentes en muchas culturas incluyendo la occidental.

### Secuencia 7

Para los occidentales, la vida en grupo debe basarse en el respeto mutuo, mientras que para la cultura china el respeto mutuo es algo que más bien brilla

por su ausencia, ya que se trata, en realidad, de jerarquía y autoridad, a las cuales le deben respeto. Esto es una diferencia conceptual bastante notable que se puede experimentar cuando se viaja o se vive en China. No voy a dar aquí ejemplos de deshumanización y falta de respeto a la dignidad del ser humano en China, pero si preguntáis a alguien que haya estado allí os los podrá dar.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Carolina compara los conceptos de *respeto* en la cultura china y la occidental. En su opinión, *para los occidentales, la vida en grupo debe basarse en el respeto mutuo, mientras que para la cultura china el respeto mutuo es algo que más bien brilla por su ausencia*. Para Carolina, la convivencia en China se basa en *la jerarquía y autoridad, a las cuales los chinos sí le deben respeto*. Estos dos nuevos conceptos, el de *jerarquía* y el de *respeto a la autoridad*, son muy frecuentes en la literatura sobre la cultura de aprendizaje china. Carolina dice que esta diferencia entre occidente y China *se puede experimentar cuando se viaja o se vive allí*. A pesar de que no lo dice, sabemos que ella ha estado en el país y que, por lo tanto, se puede basar en su propia experiencia.

La secuencia termina retomando la idea de falta de respeto mutuo en China. Carolina no se atreve a dar ningún ejemplo *de deshumanización y falta de respeto a la dignidad del ser humano*, pero se dirige a sus compañeros y les dice que *si preguntáis a alguien que haya estado allí os los podrá dar*. Por lo tanto, aunque no aporta ejemplos, afirma indirectamente que existen.

En conclusión, Carolina niega la idea de que la comunidad china base su convivencia en el respeto mutuo, tal y como lo hace la occidental. Para ella, la base de la convivencia en China es el respeto a la jerarquía y a la autoridad.

### *Secuencia 8*

Con todo lo que acabo de escribir y para resumir estos párrafos, creo que lo más importante es hacer el esfuerzo de inferir que no nos entendemos cuando hablamos de las mismas cosas; esto es, si nos respetan es posible que no sea por el respeto que nosotros creamos que nos deben por ser profesores o, simplemente, por ser seres humanos, ante todo, sino por otra razón, en este caso sería «respeto a la autoridad». Este ejemplo que acabo de poner es comprensible para nosotros, ya que si nos vamos una generación atrás de la nuestra, ciertos valores de nuestros padres coinciden con algunos de los que tienen nuestros jóvenes alumnos chinos. En consecuencia, siempre deberíamos hacer el trabajo de situarnos o bien en la generación de nuestros padres o bien en su cultura porque coincidimos muy poco en valores morales. Pero, de esto trataré en la siguiente diapositiva cuando hable de Confucio frente a la filosofía occidental.

### **Análisis focalizado**

Carolina resume en esta secuencia todo lo dicho anteriormente y lo hace a

través de una valoración: *lo más importante es hacer el esfuerzo de inferir que no nos entendemos cuando hablamos de las mismas cosas*. A pesar de no mencionar ninguna persona en concreto, podemos afirmar son los profesores los que debemos *hacer el esfuerzo* y que somos tanto profesores como alumnos los que *no nos entendemos*. Carolina insiste en la idea de la diferencia de conceptos, esta vez orientándolo al contexto del aula: *si nos respetan es posible que no sea por el respeto que nosotros creamos que nos deben por ser profesores o, simplemente, por seres humanos, ante todo, sino por otra razón, en este caso sería «respeto a la autoridad»*. En otras palabras, los estudiantes chinos consideran que el profesor es una figura de autoridad y, como tal, es alguien al que deben respetar. Carolina considera que esta idea no está muy alejada de nuestra cultura y dice que *es comprensible para nosotros*. De hecho, afirma que *si nos vamos a una generación atrás a la nuestra, ciertos valores de nuestros padres coinciden con algunos de los que tienen nuestros jóvenes alumnos chinos*. Por lo tanto, va un paso más allá ya que en esta ocasión la diferencia de valores no vendría dada por la lejanía cultural, sino por una distancia generacional.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, Carolina recomienda *hacer el trabajo de situarnos o bien en la generación de nuestros padres o bien en su cultura*. De nuevo, vuelve a omitir alguna persona en concreto, pero podemos imaginar que el uso de la primera persona del plural hace referencia al conjunto de profesores. Ella considera que este ejercicio es importante ya que *coincidimos muy poco, alumnos y profesores, en valores morales*.

### Secuencia 9



Interpretación socio-política de la misma obra de Yang Liu

En esta caso, y retomando desde un punto de vista socio-político la suso-dicha ilustración de Yang Liu, podemos ver que los conceptos políticos de

«comunismo» tampoco significan lo mismo de una cultura a otra. Ni siquiera entre los mismos europeos el concepto de «comunismo» se asemeja entre los países del Este y los de Occidente. Pero, nombres ilustres del comunismo, tales como Marx, Engels, Stalin, Lenin, Lech Walesa, Nicolae Ceaușescu y esposa..., sí que están en nuestra idea de origen y puesta en acción del comunismo, tanto en lo bueno como en lo malo.

Por el contrario, en China se conoce a Lenin y a Mao Tse-Tung, personajes que poco tienen que ver con los postulados primigenios de Marx y Engels. El resultado de esto es la ilustración que se halla justo aquí encima, en la cual el comunismo es un capitalismo colectivista y el capitalismo quién sabe qué significará en la cultura china.

### **Análisis focalizado**

Carolina se apoya en otra ilustración de la artista Yang Liu para tratar otra diferencia de concepto entre la cultura china y la occidental. En esta ocasión, el punto de vista del que parte es una interpretación socio-política.

Tomando como base la ilustración, afirma que los conceptos políticos de «comunismo» tampoco significan lo mismo de una cultura a otra. No obstante, Carolina aclara que estas diferencias también existen dentro de occidente ya que ni siquiera entre los mismos europeos el concepto de «comunismo» se asemeja entre los países del Este y los de Occidente. A pesar de que puedan existir diferencias a la hora de definir el concepto, Carolina considera que en nuestra cultura sí que existen referencias comunes y cita como ejemplos figuras representativas del comunismo.

A continuación, Carolina explica que por el contrario, en China se conoce a Lenin y a Mao Tse-Tung.

Según ella, estas diferencias de referentes dan lugar a unas diferencias de conceptos significativas, tal y como representa la ilustración. Mientras que en Occidente el comunismo es considerado como una economía de Estado y el capitalismo como una economía de mercado; en China el comunismo es un capitalismo colectivista y el capitalismo quién sabe qué significará.

### *Secuencia 10*

En consecuencia, y relacionando ahora esta última ilustración con la anterior, si el comunismo no es una economía de Estado, si la cultura china no concibe la dignidad del ser humano, si su moral se basa en la doctrina confuciana, si nuestro superego se traduce en «honorabilidad»... ¿qué debemos entender por Individuo frente a Colectivo, tal y como muestra la artista Yang Liu? ¿Cómo podemos comprender a nuestros estudiantes chinos sin haber realizado previamente una inmersión (sea del tipo que sea, esto es: bibliográfica, filmográfica, un viaje a China...) en su cultura?

Ya para terminar, dejo estas dos preguntas en el aire y ante todo recordar que

solo somos profesores y que nuestros estudiantes aprenden español muy a pesar nuestro y que ésa es, en definitiva, nuestra misión en el aula.

Filmografía recomendada:

Wang Xiaoshuai, La bicicleta de Pekín.

Bertolucci, El último Emperador.

Michael Winterbottom, Código 46.

Dai Sijie, Balzac y la joven costurera china

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia es la conclusión de toda la entrada y en ella Carolina retoma la idea planteada en la introducción, la falta de comprensión del comportamiento de nuestros estudiantes chinos.

Carolina considera que entre la cultura china y la occidental existen notables diferencias en cuanto a conceptos se refiere: *si el comunismo no es una economía de Estado, si la cultura china no concibe la dignidad del ser humano, si su moral se basa en la doctrina confuciana, si nuestro superego se traduce en «honorabilidad»...* Estas diferencias demuestran que los conceptos de *individuo* y *colectivo* también pueden ser diferentes entre una cultura y otra, tal y como afirmaba al principio al cuestionar la simplicidad de la artista al representarlo.

Carolina considera que el profesor debe hacer un ejercicio de inmersión para poder entender el comportamiento de sus alumnos, y así lo expresa a través de la pregunta *¿cómo podemos comprender a nuestros estudiantes chinos sin haber realizado previamente una inmersión en su cultura?* En su opinión, esta inmersión podría ser del tipo que sea: *bibliográfica, filmográfica, un viaje a China...* Por lo tanto, podemos afirmar que Carolina está recomendando a los profesores que impartan cursos a estudiantes chinos que se documenten sobre su cultura, bien a través de lecturas y visionados de películas o bien haciendo una visita al país.

Como conclusión, Carolina invita a sus compañeros a responder a las dos preguntas que ha planteado en la secuencia. En nuestra opinión, ella tiene bastante claro la respuesta, tal y como ha demostrado en su exposición, pero creemos que el hecho de plantear sus conclusiones en forma de preguntas abiertas es una forma de invitar a sus compañeros a la reflexión sobre unos temas que ella considera importantes.

Asimismo, quiere recordar que *solo somos profesores y que nuestros estudiantes aprenden español muy a pesar nuestro y que ésa es, en definitiva, nuestra misión en el aula.*

Carolina termina su entrada compartiendo una serie de recomendaciones filmográficas que, por el título, pensamos que tiene el objetivo de ayudar al profesor a conocer un poco más la cultura china.



## Secuencia 11

Intento responderte a la segunda pregunta: creo que es imposible llegar a entender la cultura de los estudiantes sin realizar una inmersión. No obstante, podemos acercarnos a ciertos aspectos a través de entrevistas a estudiantes, debates en clase, actividades, etc. donde planteemos cuestiones específicas que nos lleven a una reflexión. Supongo que el camino es recopilar información, reflexionar, y convencernos de que todo lo que descubramos hay que mirarlo, muchas veces, con una óptica completamente diferente. Te dejo un link que quizás te interese: <http://www.sinoele.org/>

Ah, y gracias por las referencias.

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia corresponde a un comentario de Ana realizado tras la lectura de la entrada de Carolina. En primer lugar, Ana responde a la segunda de las preguntas planteadas por Carolina y muestra su acuerdo con ella al afirmar que *creo que es imposible llegar a entender la cultura de los estudiantes sin realizar una inmersión*. Por lo tanto, podemos decir que defiende la idea de que el profesor debe documentarse sobre la cultura de sus estudiantes para entender mejor su comportamiento en el aula.

A continuación, explica cómo podemos llegar a conocer la cultura de los alumnos: *a través de entrevistas, debates en clase, actividades donde planteemos cuestiones específicas que nos lleven a una reflexión*. Así, mientras Carolina citaba formas de documentarse en la que el único protagonista era el profesor, Ana considera que los alumnos son unas valiosas fuentes de información y que por eso son ellos quienes mejor podrían dar a conocer su propia cultura en el aula.

Para terminar, Ana plantea una hipótesis introducida por el verbo supongo donde afirma que *el camino es recopilar información, reflexionar, y convencernos de que todo lo que descubramos hay que mirarlo, muchas veces, con una óptica completamente diferente*. De nuevo, defiende la idea de que el profesor tiene que documentarse y reflexionar sobre la información que vaya descubriendo teniendo en cuenta que nunca hay un solo punto de vista.

Ana también ha querido compartir un enlace, esta vez a una página web gestionada por profesionales de la enseñanza de ELE chinos donde el profesor puede encontrar una gran base de datos sobre bibliografía relativa a la enseñanza a alumnos chinos, artículos y resultados de investigaciones.

## ANÁLISIS DEL PORTAFOLIO DE ANA

Secciones					Entradas		
¿Quién soy?	¿Dónde estoy?	¿Adónde voy?	¿Ya estoy en camino!	Mi evolución	Número de entradas	Entradas relacionadas con la enseñanza de ELE a estudiantes chinos	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	10	9	Comentarios totales: 28 Comentarios entradas analizadas: 27

- Ha completado esta sección.
- No ha completado esta sección.

### Primera parte: análisis de las secciones

#### Sección 1. ¿Quién soy?

##### *Secuencia 1. Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje*

Para mí enseñar es ayudar, colaborar y facilitar que una persona consiga incorporar una serie de recursos y conocimientos a su experiencia vital.

Aprender sería el proceso por el cual interiorizamos determinados conocimientos así como todos los procesos que ello implica. Para mí enseñar español es ayudar a una persona a valerse por sí misma en situaciones que impliquen el uso de esta lengua. Esto implica informarle de referencias culturales, practicar las situaciones reales en las que se podría ver envuelta, compartir las reflexiones lingüísticas, etc. El enfoque comunicativo me parece el más coherente, ya que estudiamos una lengua extranjera para comunicarlos, pero creo que todo depende del contexto, del alumno, del objetivo, etc. El profesor debe conocer los enfoques y saber cuál es el adecuado en cada momento.

\* Nota de diciembre de 2008: más que el enfoque comunicativo, específico ahora el enfoque por tareas. Sin embargo, después de la experiencia con alumnos orientales, sigo afirmando que todo depende de los estudiantes. Creo que con ellos la práctica del enfoque por tareas sólo es posible después de un camino de asimilación y de adaptación por parte de ellos y del profesor.

El alumno, para aprender, debe estar motivado y encontrar sentido a lo que hace. Creo que debe ser consciente de que, para aprender una lengua, debe usarla, dejando a un lado temores y miedos. Supongo que el profesor debe hacer ver a los alumnos que aprenden, motivarles y hacerles ver cómo progresan. Debe también ser consciente de las necesidades de los alumnos en todo momento e intentar subsanarlas. El profesor debe poder facilitar a cada alumno lo que necesita bien directa o indirectamente. Como profesora debo sentirme segura y cómoda en la clase. Esto depende de muchos factores, pero el material y las relaciones con los estudiantes son factores importantes. Creo que un buen ambiente de clase y un material adecuado es

suficiente para practicar la lengua.

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia trata de las creencias de Ana sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje así que los términos que destacaremos en primer lugar serán *enseñar* y *aprender*. El verbo *enseñar* aparece en dos ocasiones. En la primera de ellas, Ana lo define con los infinitivos *ayudar*, *colaborar* y *facilitar*. La elección de estos verbos nos invita a tener en cuenta de forma inmediata al alumno. En la segunda ocasión en la que aparece, Ana lo acompaña al sustantivo *español*, señalando así que va a hacer una descripción de su actividad profesional. Esta vez vuelve a repetir el verbo *ayudar* y lo acompaña de *valerse por sí misma en situaciones que impliquen el uso de esta lengua*. Sin lugar a dudas, creemos que la expresión *valerse por sí misma* hace referencia a la autonomía del aprendiz en situaciones de la vida real. Para que este aprendiz pueda ser autónomo en situaciones que requieran el uso del español, el profesor debe *informarle de referencias culturales, practicar las situaciones reales y compartir reflexiones lingüísticas*. Como podemos ver, Ana contempla varios aspectos en la enseñanza de la lengua: el aspecto cultural, el comunicativo y el gramatical. A través de estas dos definiciones del verbo *enseñar* hemos descubierto los roles que, para Ana, tiene el profesor de español: guía, ayudante, facilitador, informador, fuente de conocimiento.

El segundo término que hemos destacado es el de *aprender* y aparece en una ocasión. Ana lo define como *el proceso por el cual interiorizamos determinados conocimientos así como todos los procesos que ello implica*. Esta definición nos deja ver varias cosas. En primer lugar, que el estudiante interioriza *determinados conocimientos*, visto aquí como algo estático, a diferencia de los *procesos*, visto como algo más dinámico. En segundo lugar, Ana considera que *interiorizar* supone realizar varios *procesos*, aunque no especifica cuáles. Suponemos que podría referirse a la comprensión, memorización, repetición, práctica, etc.

El tercer término que queremos resaltar es el de *enfoque comunicativo*. Ana ha utilizado el adjetivo *coherente* para definirlo, acompañado del adverbio comparativo *más*. A continuación, introduce la explicación a través del conector causal *ya que: estudiamos una lengua extranjera para comunicarnos*. Es decir, Ana justifica su valoración del enfoque porque se relaciona directamente con el objetivo del aprendizaje de una lengua: comunicarse. No obstante, a continuación introduce una opinión que completa su visión sobre el mejor enfoque en el aprendizaje de una lengua y lo hace a través de una oración adversativa: *pero creo que todo depende del contexto, del alumno, del objetivo*, etc. Esta declaración introducida por el modalizador *creo que* nos muestra que, para Ana, no hay en realidad un enfoque que sea el mejor y el más apropiado siempre, sino que hay que tener en cuenta los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta idea la deja bien clara cuando afirma que *el profesor debe conocer los enfoques y saber cuál es el adecuado en todo momento*. El uso de la perífrasis modal *debe conocer* nos

invita a pensar que para Ana el profesor no puede quedarse en la simple elección de un enfoque sea cual sea el contexto de aprendizaje, sino que debe estudiar los elementos que integran el contexto y valorar cuál es el enfoque más adecuado en cada situación.

Ana, unos meses más tarde y después de una breve experiencia con alumnos chinos, añade nuevos comentarios relacionados con el enfoque. Por un lado, añade que el enfoque más coherente sería el *enfoque por tareas*. Sin duda, esto se debe a la formación recibida desde que empezó a escribir este portafolio hasta esta nota de diciembre de 2008. Por otro lado, se reafirma en la idea anterior cuando dice que *todo depende de los estudiantes*. En esta ocasión no habla de otros factores ya que su experiencia con alumnos chinos le ha hecho ver que son un perfil de estudiante bastante diferente al que estaba acostumbrada y que, por lo tanto, es un factor de peso para cuestionarse el uso del enfoque comunicativo. A continuación se atreve a expresar una opinión que va más allá: *creo que con ellos la práctica del enfoque por tareas solo es posible después de un camino de asimilación y de adaptación por parte de ellos y del profesor*. En primer lugar, queremos destacar el uso del adverbio *solo*, lo que indica que lo que expresa a continuación es una condición indispensable. En segundo lugar, el uso del sustantivo *camino* nos hace pensar en un proceso largo y continuado en el tiempo. En tercer lugar, Ana ha resaltado el papel activo que tienen que tomar tanto alumnos como profesores. Esto último nos parece especialmente importante. Creemos que Ana, al nombrar a los dos, ha querido dejar claro que, para que el enfoque comunicativo por tareas funcione en un aula con estudiantes chinos, hace falta dedicación y adaptación tanto del alumno como del profesor.

El siguiente término que destacaremos será el de *alumno*. En el párrafo en el que hace referencia a él expresa sus opiniones sobre qué elementos son necesarios para que el estudiante aprenda. En primer lugar, a través de una perífrasis modal hace alusión a la motivación: *debe estar motivado*. El hecho de que aparezca en primer lugar inmediatamente después del infinitivo *aprender* nos indica la importancia que da a este aspecto en el aprendizaje. A continuación añade que el alumno debe *encontrar sentido a lo que hace*. Desde nuestro punto de vista, esta frase hace referencia a un aprendizaje significativo en el que el estudiante sabe en todo momento por qué está haciendo una actividad y cuál es su objetivo. Por eso, imaginamos que Ana se preocupa porque en sus clases se realicen actividades significativas, que tengan un porqué y una finalidad clara. Por último, a través del modalizador *creo que* añade que el estudiante *debe ser consciente de que, para aprender una lengua, debe usarla, dejando a un lado temores y miedos*. A través de esta declaración Ana deja claro que el uso de la lengua es un elemento primordial en su aprendizaje, en consonancia con el enfoque comunicativo de lenguas. De esto deducimos que en sus clases presta una atención importante a la práctica de la lengua, bien a través de actividades orientadas a la práctica de las destrezas orales o de las escritas. Por último, es consciente de que en el aula, el estudiante puede

experimentar sentimientos negativos de temor, producidos muchas veces por el miedo al error. Para Ana, el estudiante tiene que dejar a un lado este sentimiento ya que le puede impedir usar la lengua que está aprendiendo y restar importancia a los errores que pueda cometer.

El último tema que trataremos en esta secuencia será el del *profesor*. En primer lugar, analiza el trabajo del profesor desde un punto de vista general, tal y como indica el artículo *el* y el uso de la tercera persona. A través del verbo declarativo *supongo* introduce los roles que el profesor debe cumplir en su tarea profesional. Por un lado, *debe hacer ver a sus alumnos que aprenden, motivarles y hacerles ver cómo progresan*. Ana piensa que la motivación depende en parte de conciencia de progreso que el alumno tenga, es decir, un alumno que ve cómo aprende y evoluciona estará más motivado. Por otro lado, el profesor *debe tener en cuenta las necesidades de los alumnos y debe poder facilitarle a cada alumno lo que necesita bien directa o indirectamente*. Estas frases nos indican dos cosas. Primero, que Ana es consciente de que el perfil de estudiante de español no es homogéneo y que, por lo tanto, cada individuo tiene sus necesidades, estilos de aprendizaje, objetivos y dificultades. Creemos que esta toma de conciencia de debe a la realidad del aula de la profesora. Después de varios años de experiencia en el lugar donde trabaja, ha tenido la oportunidad de impartir clase a alumnos de diferentes nacionalidades, edades, motivaciones, etc. Sin duda, esta experiencia le ha hecho ser consciente de la enorme variedad de alumnos que pueden coincidir en una misma aula de ELE. Segundo, que una de las tareas del profesor debe ser conocer las individualidades de cada alumno y tenerlas presente a la hora de enseñar.

El segundo acercamiento al profesor lo hace desde una óptica más personal, ya que inicia una descripción de sí misma como profesora, tal y como refleja el uso de la primera persona (*debo sentirme*). Lo primero que nos ha llamado la atención ha sido el uso de la perífrasis modal *debo sentirme*, en lugar de utilizar el verbo *ser* como lo hicieron sus compañeros al expresar *yo como profesor soy*. Los adjetivos que ha resaltado son *segura* y *cómoda*. Ana, en lugar de utilizar adjetivos que la definan como profesora, ha utilizado adjetivos que expresan estados de ánimo o sentimientos. Por un lado, cree necesario sentirse *segura*. No especifica en qué sentido, pero imaginamos que hace referencia a la seguridad como profesional que otorga el conocimiento del contenido que se esté tratando en clase, la seguridad que da el saber qué las actividades que se realizan tienen un sentido y un porqué, etc. Por otro lado, creemos que el uso del adjetivo *cómoda* está íntimamente relacionado con el de *seguridad*. Si un profesor no se siente seguro de lo que está explicando o haciendo en clase, no se sentirá cómodo. Por lo tanto, nos atrevemos a decir que Ana ha prestado más atención a los sentimientos que debe experimentar en clase más que a las cualidades o defectos que posee como profesora. No obstante, somos conscientes de que son precisamente estas cualidades y defectos lo que la hacen sentirse más o menos segura y más o menos cómoda.

A continuación Ana nos explica qué factores influyen a la hora de que ella se sienta segura y cómoda: *el material y las relaciones con los estudiantes*. Para aclarar, añade que *un buen ambiente de clase y un material adecuado es suficiente para practicar la lengua*. Como vemos, resalta dos elementos por encima de todos los demás: el factor afectivo (ambiente de clase) y la calidad de las actividades (el material).

### *Secuencia 2. Creencias sobre el rol del profesor*

Creo que soy una profesora bastante vital, me esfuerzo por transmitir energía y alegría a mis alumnos. Supongo que es por la importancia que le doy al ambiente de clase. Me preocupa que los estudiantes entiendan lo que hacen y, si no lo hacen, lo suelo ver como un fracaso personal. Intento averiguar si las actividades que propongo gustan, funcionan, etc. Ah, también creo que me implico personalmente, dejando ver mis opiniones personales, ideológicas, quizás demasiado...A veces creo que utilizo poco la pizarra.

\*Nota de diciembre de 2008: creo que mis clases han mejorado sustancialmente después de hacer el curso de IH. A la hora de planificar pienso el orden de las actividades y pocas veces ocurre que los estudiantes no «pueden hacer» lo que se les pide. Además una de las cosas más importantes que he aprendido es que cada actividad debe tener un objetivo extralingüístico para que el alumno vea el sentido de lo que tiene que hacer.

Lo que más me gusta de mi actividad docente es ver cómo un estudiante satisface su necesidad de explicarse, de comunicarse en una lengua que aprende contigo. Un buen profesor es el que sabe y puede ponerse en el lugar del estudiante.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ana profundiza en sus creencias sobre el rol del profesor. Por un lado, se describe a sí misma como docente a través de verbos en primera persona (*soy, me esfuerzo, doy, me preocupa, etc.*). Esta descripción la inicia con el modalizador de opinión *creo que*, lo que rebaja el tono de su afirmación y evita parecer demasiado segura o tajante. A continuación utiliza el adjetivo positivo *vital*, que completa con la frase *me esfuerzo por transmitir energía y alegría a mis alumnos*. Ella misma explica el porqué de este esfuerzo cuando afirma que *es por la importancia que le doy al ambiente de clase*. Esta importancia al buen ambiente de clase ya había salido en la secuencia anterior, lo que ahora sabemos es que Ana realiza acciones conscientes para crearlo y mantenerlo y que, además, es una creencia que tiene asumida. A continuación introduce una oración valorativa relacionada con el aprendizaje significativo, *me preocupa que los estudiantes entiendan lo que hacen*. Esta idea también había surgido en la secuencia anterior, sin embargo, ahora el foco personal ha cambiado. Si antes el centro lo ocupaba los alumnos, ahora es la profesora, idea que se refuerza con la frase y *si no lo hacen lo suelo ver como un fracaso personal*. De esto podemos deducir que Ana considera que es responsable

de que el aprendizaje resulte significativo para los alumnos. Nos llama también la atención la comparación, un tanto excesiva, como refleja el sustantivo *fracaso*. Además, observamos que aquí ha ido más allá del ámbito profesional ya que ha calificado el fracaso de *personal*.

Asimismo, podemos afirmar que es una profesora que se preocupa por la evaluación docente y, por lo tanto, de la mejora profesional. Para ello, nos basamos en la frase *intento averiguar si las actividades que propongo gustan, funcionan, etc.* Aunque no especifica cómo obtiene la información, podemos deducir que lo hace a través de cuestionarios, observando la clase o preguntando directamente a los estudiantes. Nos ha parecido interesante también el uso del verbo *propongo* acompañado de actividades. En lugar de utilizar el verbo *hago, realizo, etc.*, ha optado por este verbo que refleja una actitud más flexible y diplomática.

Tal y como apuntábamos en el primer párrafo, Ana es una profesora que relaciona el ámbito personal con el profesional. Ella misma lo reconoce cuando señala que *me implicó personalmente dejando ver mis opiniones personales, ideológicas*. Por lo tanto, podemos afirmar que es una profesora que se deja conocer a sus alumnos y que puede discutir con ellos sobre diferentes temas. Sin embargo, considera que a veces este hecho puede resultar negativo ya que *quizás (se implica) demasiado*. No aporta ninguna razón para justificar esta idea y la deja en el aire a través de los puntos suspensivos.

Por último, realiza una autocrítica relacionada con su gestión del aula ya que reconoce que *a veces creo que utilizo poco la pizarra*.

En esta secuencia volvemos a encontrar una nota añadida de diciembre de 2008, lo que nos indica que Ana ha ido desarrollando su portafolio a través del tiempo y haciendo las revisiones y actualizaciones oportunas. En esta ocasión, lo hace para plasmar cómo *han mejorado sus clases después de hacer el curso de IH*. Para justificarse, centra su mejora en tres aspectos. Los dos primeros son la planificación y la secuenciación, tal y como señala cuando dice que *a la hora de planificar pienso en el orden de las actividades y pocas veces ocurre que los estudiantes no «pueden hacer» lo que se les pide*. A través de esta frase podemos ver cómo es consciente de que una mala secuenciación de una clase puede impedir a un estudiante poder realizar una actividad. El tercer aspecto está relacionado, de nuevo, con el aprendizaje significativo. En esta ocasión Ana nos cuenta que *una de las cosas más importantes que he aprendido es que cada actividad debe tener un objetivo extralingüístico para que el alumno vea el sentido de lo que tiene que hacer*. Es decir, es justo la finalidad extralingüística lo que da el sentido a la actividad, y no el gramatical o el de léxico. Después de leer este párrafo, podemos afirmar sin lugar a dudas que Ana valora de forma positiva su paso por el curso de formación de IH y que es consciente de su mejora profesional después de realizarlo.

Para terminar con esta primera parte de la secuencia, Ana hace una valoración de su actividad profesional y afirma que *lo que más me gusta es ver cómo un estudiante*

*satisface su necesidad de explicarse, de comunicarse en una lengua que aprende contigo.* Como vemos, concede una gran importancia a la comunicación y al desenvolverse en una lengua extranjera. También observamos como disfruta siendo parte del proceso de aprendizaje tal y como refleja el pronombre personal *contigo*.

La segunda parte de la secuencia, notablemente más corta, deja a un lado la esfera personal y se centra en la descripción general del *buen profesor*. Ana solo ha señalado una característica: *es el que sabe y puede ponerse en el lugar del estudiante*. Por lo tanto, resalta la *empatía* como el rasgo más importante de un buen estudiante de español.

### Secuencia 3. Creencias sobre el rol del alumno

Los buenos alumnos son los que se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, aunque esté de más decirlo, los que respetan a los que participan en este.

El alumno debe intentar solucionar sus problemas bien recurriendo al profesor, a los compañeros o a otros elementos externos; debe participar en la clase, colaborar con los compañeros y con el profesor.

\* Nota de diciembre de 2008: ¿el buen alumno debe recurrir al profesor? Ahora cambiaría, por supuesto, este orden ya que el profesor debe ser el último recurso en algunos casos como, por ejemplo, en las dudas de vocabulario.

#### Análisis focalizado

Ya que esta secuencia trata sobre las creencias sobre el rol del alumno, el término principal que destacaremos será este último. En primer lugar, aparece acompañado del adjetivo *buenos* para hacer una descripción. Ana afirma que *son los que se implican en el proceso de enseñanza- aprendizaje y los que respetan a los que participan en este*. Por lo tanto, podemos deducir que es una profesora que valora a los alumnos activos, que participan en clase, que colaboran y que realizan las tareas, así como aquellos se muestran respetuosos con el trabajo de los compañeros.

En segundo lugar, el término alumno está acompañado de la perífrasis de obligación *debe intentar* para describir otros roles que este debe adoptar en clase. Por un lado, *debe intentar solucionar sus problemas bien recurriendo al profesor, a los compañeros o a otros elementos externos*. Como vemos, valora la actitud resolutiva y de superación y es consciente de que el estudiante tiene a su disposición diferentes fuentes de ayuda: el profesor, los compañeros y otros como el diccionario, internet, etc. Por otro lado, *debe participar en clase, colaborar con los compañeros y con el profesor*. De nuevo, resalta el papel activo y de cooperación.

En esta secuencia vuelve a aparecer una nota con fecha de diciembre de 2008 y en esta ocasión comienza con una pregunta que invita a la reflexión: ¿el buen alumno debe recurrir al profesor? Podemos afirmar que Ana ha reflexionado sobre esta pregunta ya que se atreve a responderla. Con el adverbio temporal *ahora*, deja



claro que ha habido una evolución entre la primera parte de la secuencia, antes de realizar el curso de IH, y ese momento, diciembre de 2008. Su opinión en esos momentos es que *el profesor debe ser el último recurso en algunos casos como, por ejemplo, en la dudas de vocabulario*. Ana está refiriéndose al hecho de que, cuando un alumno tiene una duda de vocabulario, tiene otros recursos como el diccionario o la ayuda de un compañero antes de tener que recurrir al profesor. Imaginamos que esta afirmación se basa en la creencia de que el profesor no debe tener el protagonismo de la clase y que siempre tiene que dar la oportunidad a que un estudiante pueda responder a la duda de un compañero. Podemos afirmar que Ana está segura de esta opinión, tal y como refleja el uso de *por supuesto*.

#### *Secuencia 4. Creencias sobre la práctica docente*

Mis clases creo que son bastante dinámicas ya que me horroriza ver cómo un alumno se aburre en clase. Durante la mayoría del tiempo los alumnos hablan, normalmente de forma abierta ya que las clases son poco numerosas. Trato los errores de varias formas: bien con «caras raras», reformulaciones, anotaciones y después puestas en común.

\* nota de diciembre de 2008: jeee, cómo cambian las cosas. Ahora son pocas las veces que utilizo el «aula abierta» como dinámica de clase. Con los orientales no tiene sentido ya que es raro que hablen de forma abierta. Con el resto de estudiantes prefiero que trabajen en grupos ya que así todos tienen la oportunidad de hablar. ¿Quizás ahora utilizo poco esta dinámica? Habrá que observar esto...

¿Cómo las planifico? Planifico las clases a partir del material que estoy obligada a usar. Primero veo cuál es el objetivo (situación comunicativa, aspecto gramatical concreto). Después estructuro cada actividad en «pasos»: introducción al tema, instrucción, desarrollo de la actividad, corrección.

\*Nota de diciembre de 2008: Ahora planifico las clases basándome en el manual que utilizamos, en el grupo y en una plantilla.

¿Qué tipo de actividades realizo en el aula? Normalmente son diálogos para trabajar la comprensión auditiva (no reales), textos para trabajar la comprensión escrita que yo utilizo cuando es posible para trabajar de forma inductiva alguna regla gramatical; de producción escrita que siempre trabajo de forma colaborativa y sobre un tema que les motive; y muchas donde el objetivo es invitarlos a hablar sobre algún tema que les obligue a practicar algún aspecto gramatical. Creo que mis clases se pasan la mayor parte practicando algo gramatical de forma oral, o esa es mi percepción.

\*Nota de diciembre de 2008: ¿qué actividades utilizo? Ahora por lo menos puedo decir que tengo bastante claro para qué las utilizo. Hay actividades para trabajar las diferentes destrezas, otras para presentar vocabulario o lenguaje,

otras para practicar la forma, la fluidez, etc. Quizás lo importante ahora es que las diferencio según el objetivo, que no es poco, ¿no? Ah, también he incorporado un blog, pero no puedo decir que las actividades hayan funcionado ya que todavía no sé bien cómo plantearlas. Otro objetivo: leer bibliografía sobre la utilización de blogs.

Otros: En la clase nunca utilizo otra lengua que no sea el español. Alguna vez, cuando no estoy muy segura de si han entendido una palabra, les pido que me digan la traducción en su LM. En casos muy concretos he utilizado la traducción en inglés o italiano, pero nunca para explicar. Quizás sea porque tampoco mi dominio del inglés es bueno, y no por una creencia. Al ser clases poco numerosas no me preocupó mucho por la gestión del espacio. Cuando hacemos actividades en parejas o en grupo si nos organizamos para ello, pero no pruebo más posibilidades, la verdad.

\*Nota de diciembre de 2008: sigo sin utilizar otras lenguas, ¿será cabezonería? Porque sé que otros compañeros la utilizan en ocasiones en niveles bajos. En cuanto a la gestión del espacio, ahora tengo en cuenta algunas cosas: gestión de la pizarra, mi posición, la de los alumnos, etc.

### **Análisis focalizado**

Ana comienza esta secuencia describiendo sus clases a través del modalizador *creo que* y del adjetivo *dinámicas*. A continuación justifica este rasgo expresando que le *horriza ver cómo un alumno se aburre en clase*. Así, entendemos que Ana relaciona el dinamismo con la diversión o el interés. Podemos saber que en sus clases predomina la interacción oral ya que señala que *la mayoría del tiempo los alumnos hablan*. En cuanto a las dinámicas utilizadas, la más frecuente es el aula abierta y esto se debe a que *las clases son poco numerosas*. Es decir, Ana es consciente de que esta dinámica no sería tan adecuada en un aula con muchos alumnos.

El segundo párrafo es, de nuevo, una nota añadida uso meses después tras realizar el curso de formación de IH. A través del marcador temporal *ahora*, nos sitúa en este momento. Es consciente de que ha evolucionado como profesora y así lo expresa en *cómo cambian las cosas*. Uno de estos cambios está relacionado con la dinámica del aula abierta, que antes utilizaba tanto. Para justificarlo, expone dos motivos. El primero está relacionado con los cursos específicos para alumnos chinos. Ana señala que esta dinámica no funcionaría en estos cursos porque es raro que estos alumnos hablen de forma abierta. De esta declaración podemos extraer la imagen del estudiante chino como alumno tímido o cerrado. El segundo motivo hace referencia a los grupos mixtos y esta vez la excusa no es el carácter de los estudiantes, sino una opción como profesora tal y como lo expresa a través del verbo *prefiero*. Bajo su punto de vista, si los alumnos trabajan en grupos *tienen más oportunidad de hablar* y, por lo tanto, de practicar la lengua. Por otro lado, observamos que este cambio en su práctica profesional está bien reflexionado y justificado. No obstante, Ana deja el tema abierto para la reflexión a través de

la pregunta ¿Quizás ahora utilizo poco esta *dinámica*? Podemos comprobar que tiene interés en este tema y que no lo da por zanjado ya que declara intención de observarlo en el futuro.

El segundo tema de esta secuencia es la planificación de las clases. De nuevo, vemos dos descripciones claramente delimitadas en el tiempo: la época anterior al curso de IH y la posterior. En ambas épocas Ana basa su planificación en el *material* que utiliza. En un primer momento detalla cuáles son los pasos que lleva a cabo en esta actividad: determinar el *objetivo* y *estructurar* cada actividad. Entre los objetivos de la clase, diferencia entre la *situación comunicativa* y el *aspecto gramatical concreto*. Entre los pasos, diferencia la *introducción al tema*, *la instrucción*, *el desarrollo* y *la corrección*. No obstante, afirma que tras realizar el curso de formación su forma de planificar cambió ya que no se basa solo en el material, sino en el grupo y en la plantilla. Es decir, podemos comprobar que ahora es consciente de que el tipo de alumnos es un elemento de gran importancia a la hora de diseñar la clase. Además, sabemos que a la hora de materializar la planificación, utiliza una plantilla detallada donde describe el objetivo, la actividad a realizar, la dinámica que utilizará, la forma de corrección y el tiempo que le dedicará.

El siguiente tema hace referencia a las actividades que utiliza en sus clases. En la primera parte, antes del curso de formación, describe actividades con diferentes objetivos. Para la comprensión auditiva utiliza diálogos, aunque no especifica realmente cómo los utiliza. Podemos imaginar que no se siente muy cómoda con estos textos orales ya que ha hecho una puntualización entre paréntesis (*no son reales*). A continuación añade textos para trabajar la comprensión escrita y, de nuevo, sigue sin especificar la forma de trabajar esta destreza. No obstante, en esta ocasión señala que en ocasiones estos textos son la base para contextualizar algún contenido gramatical. La siguiente destreza de la que habla es la producción escrita y aquí Ana sí nos aporta algún dato de cómo la trabaja o, al menos, de la dinámica que utiliza ya que explica que siempre la trabaja *de forma colaborativa*. Por último, habla de *otras*, sin especificar el tipo de actividades, donde los estudiantes tienen que practicar algún aspecto gramatical. Nos ha llamado la atención el uso de dos verbos, en principio contradictorios, en una misma frase: *invitarlos a hablar* y *les obligue a practicar*. Creemos que esto responde al carácter que quiere proyectar Ana en clase: una profesora no autoritaria que propone y guía pero que sabe el porqué de cada actividad y el objetivo que persigue. El último aspecto que queremos resaltar es el uso de la lengua oral para la práctica gramatical. En la última frase lo vuelve a remarcar a través de la frase introducida por el modalizador *creo que* seguido de *se pasan la mayor parte practicando algo gramatical de forma oral*. Por si el modalizador *creo que* no hubiera sido suficiente, Ana se encarga de enfatizar que esta es *su percepción*. Creemos que esto se debe a que es consciente de que, muchas veces, lo que el profesor cree que pasa en el aula no es realmente lo que ocurre o, al menos, es solo un punto de vista de la realidad.

En la segunda parte, tras el curso de formación, Ana hace una confesión: *ahora por lo menos puedo decir para qué las utilizo*. Este contraste entre el antes y ahora nos vuelve a demostrar que Ana ha pasado por una época de reflexión donde ha analizado su práctica profesional y ha llegado a ser consciente de algunas carencias y nuevos conocimientos. En este caso, podemos observar que el progreso realizado tiene que ver con tener claro cuál es el objetivo que persigue cada actividad. Así, enumera a continuación diferentes propósitos: *trabajar diferentes destrezas, presentar vocabulario o lenguaje, practicar la forma, la fluidez, etc.* Es consciente de su progreso y así lo muestra cuando dice que *lo importante es que ahora las diferencio según el objetivo*. Para concluir el tema de las actividades, añade que ha empezado a utilizar un blog y esto nos demuestra que es una profesora con interés en las nuevas tecnologías. No obstante, sabe que el uso de las TICS en clase no es algo que se aprende en dos días y por eso reconoce que no puede afirmar que *las actividades le hayan funcionado* ya que no sabe *bien cómo plantearlas*. Es consciente de su inexperiencia y falta del conocimiento sobre el tema y por eso se plantea como objetivo *leer bibliografía sobre blogs*.

El siguiente tema del que habla es el uso de la LM en clase. De nuevo encontramos dos momentos bien delimitados por el curso de formación de IH. En la época anterior Ana afirma que nunca utiliza otra lengua que no sea el español. El uso del adverbio temporal nunca enfatiza la negación y deja claro su posición al respecto. Ana no justifica esta postura tan rotunda, pero aporta algunos ejemplos en los que sí permite el uso de otras lenguas en clase, en concreto, las de los alumnos. Una de las situaciones en las que permite el uso de la LM del alumno es cuando quiere comprobar si *han entendido una palabra*. A continuación confiesa que en algunas ocasiones sí ha hecho uso de otras lenguas como el inglés o el italiano (lengua esta última que domina), pero deja claro *que nunca para explicar*. Esta vez sí se atreve a justificar esta opinión y plantea la hipótesis, a través del *quizás*, de que sea debido a su nivel de inglés. Nos parece muy importante resaltar esta última reflexión. Ana se ha planteado realmente por qué no utiliza el inglés a la hora de explicar o aclarar algún contenido gramatical y ha sido valiente en concluir que probablemente se debe a su nivel de inglés y no a una creencia justificada y razonada.

En esta ocasión, Ana no ha modificado su práctica tras realizar el curso de formación ya que sigue *sin utilizar otras lenguas*. No obstante, sabemos que continúa siendo un tema sobre el que reflexiona y sobre el que no se siente segura y así lo expresa a través de la pregunta *¿será cabezonería?*

El tema de la gestión del espacio lo menciona brevemente y confiesa que no se preocupa mucho porque son clases poco numerosas. Es decir, Ana relaciona la gestión del espacio directamente con el número de alumnos, y no con el tipo de actividad o de objetivo. Nos deja claro que las dinámicas que más utiliza son la de parejas o grupos, para las que sí se organiza, pero que no experimenta ninguna otra. El uso de la expresión, la verdad, nos vuelve a demostrar que está siendo

sincera y valiente en su discurso.

Tras realizar el curso de formación, sabemos que Ana ha incorporado nuevos aspectos al tema de la gestión del espacio: *la gestión de la pizarra, mi posición, la de los alumnos, etc.*

## Sección 2. ¿Dónde estoy?

### Secuencia 1. Logros

a) Para mí, continuar formándome a través del doctorado es un éxito porque indica que soy consciente de lo que me queda por aprender y de que estoy motivada para ello.

El DEA, que fue como un parto, todo un éxito, ¿no?

b) Éxito profesional....supongo que cuando un estudiante te felicita por tu trabajo lo veo como un éxito.

Trabajar en una escuela como la que estoy trabajando es todo un éxito. Me siento mucho más realizada y motivada.

### Análisis focalizado

En esta secuencia Ana analiza cuáles son sus logros y hemos destacado el término éxito. Al igual que algunos de sus compañeros, ha diferenciado entre éxitos académicos y éxitos profesionales así que vamos a analizarlos por partes. En primer éxito académico que menciona es el de *continuar formándome a través del doctorado*. A partir de esta afirmación, podemos concluir que Ana considera que la formación continua es un aspecto positivo y en su caso concreto se refiere a los cursos de doctorado y a la investigación que estaba llevando a cabo en ese momento. A continuación, justifica su afirmación a través de una oración causal: *porque soy consciente de lo que me queda por aprender y de que estoy motivada para ello*. Ana sabe que su formación no está completa y que todavía tiene lagunas de conocimiento relacionadas con su profesión, tal y como expresa cuando dice *lo que me queda por aprender*. Además, declara que está motivada *para ello*, es decir, para seguir formándose. Así, podemos decir que es una profesora consciente de sus limitaciones y que tiene interés en seguir aprendiendo y, por lo tanto, mejorando como profesional.

El segundo éxito académico que menciona también está relacionado con el doctorado y es el *DEA*. Para describirlo, utiliza la imagen del *parto*, lo que nos hace entender que fue un proceso duro que requirió esfuerzo y trabajo.

Por último, habla de los éxitos profesionales. El primero de ellos gira en torno a su práctica docente, *cuando un estudiante te felicita por tu trabajo lo veo como un éxito*. En esta ocasión, el éxito recae en la opinión del otro, en este caso de

los alumnos. Creemos que este aspecto es importante ya que integra la visión del alumno en el panorama de la práctica docente, visión que, en nuestra opinión, queda muchas veces olvidada.

El último éxito está relacionado con el contexto laboral, en concreto con *la escuela* donde trabaja. Ana cree que es un logro ya que afirma que *se siente mucho más realizada y motivada*. El uso de la estructura *mucho más* nos indica que está comparando una situación laboral anterior y la actual. En la escuela donde trabaja en la actualidad tiene la oportunidad de desarrollarse profesionalmente y de continuar formándose, lo que le hace sentirse más realizada y motivada. Como vemos, el contexto laboral puede influir en gran medida en el grado de satisfacción y motivación de un profesor. No obstante, no debemos olvidar que en el momento en el que Ana escribe su portafolio, lleva solo unos meses trabajando en la escuela, lo que sin duda también puede influir en su motivación.

### *Secuencia 2. Necesidades e inquietudes de mi labor docente*

Últimamente estoy pensando en necesidades específicas. Por ejemplo, los niveles de principiantes que suponen para mí un gran reto. Siento la necesidad de encontrar la forma para comenzar «la primera clase de español». Necesidad también de conocer diferentes formas para trabajar la lectura de textos en clase; formas para presentarse un primer día; cómo trabajar los pronombres.

\* Nota de diciembre de 2008: He descubierto nuevas formas de presentarse el primer día (la estrella, el busca alguien que, la pelota). En los niveles de principiantes me siento mucho más segura, es más, me siento cómoda. En cuanto a trabajar las lecturas, ahora siempre hago que lean los textos de forma individual ya que cada uno tiene su ritmo de lectura, después hacen diferentes tipos de actividades: V/F, responder preguntas, relacionar, vocabulario, etc. Una duda: los estudiantes, por costumbre, esperan leer los textos en voz alta y piensan que es bueno para la pronunciación..... ¿Hasta qué punto es cierto? En cuanto a los pronombres, ya tenemos algunas formas de presentación pero me gustaría ver clases de compañeros para ver cómo lo hacen.

Estoy segura de que necesito complementar mi formación como profesora de ELE ya que en el doctorado trato la enseñanza de forma más amplia. Me gustaría realizar cursos específicos para profes de ELE para conocer formas de trabajar, actividades, problemas de otros profes, etc.

La preocupación o, mejor dilema, es no poder aplicar lo que aprendo en mi trabajo. Es muy frustrante querer seguir formándote para mejorar y que en el trabajo, por las razones que sea, no puedas aplicar e innovar todo lo que aprendes.

\* Diciembre de 2008: este panorama ha cambiado radicalmente. Creo poder pilotar todas las actividades que quiera.

Estoy interesada en los espacios de reflexión que tiene el profesor, como el diario, las sesiones de grupo, etc.

\* diciembre de 2008: sigo con ello y añado también el conflicto que se produce a veces entre las creencias del estudiante y del profesor; y las clases específicas/ o no de orientales.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia aparecen varios temas y el primero que vamos a tratar será el de las necesidades de la labor docente. En relación a este tema, hemos encontrado una línea temporal divisoria: la que separa la etapa anterior a diciembre de 2008 y la posterior, después de realizar el curso de formación de IH.

En primer lugar, Ana destaca una lista de necesidades específicas. El uso del adverbio temporal últimamente seguido de la perífrasis de gerundio *estoy pensando*, nos da a entender que es algo en lo que tiene interés en el momento en el que escribe y al que le ha dedicado tiempo y reflexión. La primera de estas necesidades son los niveles de principiantes. Ha utilizado una frase de relativo para explicar el porqué de esta necesidad, que suponen para mí un gran reto. Consideramos que el término *reto* hace referencia a un aspecto que todavía no domina como profesional y que tiene interés en trabajar y mejorar.

La segunda necesidad está relacionada con el nivel de principiantes y es encontrar la forma de comenzar la «primera clase de español». Sabemos que Ana ha impartido cursos de principiantes en numerosas ocasiones ya que es un curso muy frecuente en general en las escuelas de español de Barcelona. No obstante, no se siente satisfecha con la primera clase, de ahí que diga sienta la necesidad.

La tercera necesidad específica está relacionada con la comprensión lectora, en concreto, conocer diferentes formas para trabajarla. Imaginamos que Ana se refiere a una tipología variada de actividades para trabajar la comprensión lectora o incluso diferentes objetivos a la hora de abordarla. Nos parece oportuno resaltar el hecho de haber especificado en clase, ya que la comprensión lectora es una destreza que se podría trabajar en casa de forma individual. De hecho, no es extraño escuchar a muchos profesores y alumnos que opinan que los textos deben leerse en casa ya que en clase es una pérdida de tiempo. Ana no se pronuncia al respecto, pero suponemos que trabaja esta destreza en clase.

La cuarta necesidad hace referencia al primer día de cualquier curso de español, en concreto a formas de presentarse un primer día. Podemos afirmar que Ana siente la necesidad de conocer también diferentes actividades a través de las cuales los estudiantes pueden presentarse, conocerse y así romper el hielo del primer día de curso.

La última necesidad específica que menciona está relacionada con un aspecto gramatical, cómo trabajar los pronombres. A pesar de que no lo especifica, creemos que se está refiriendo a los pronombres de objeto directo e indirecto, aspecto

que supone una gran dificultad para muchos estudiantes. Ana no ha hablado de cómo presentarlos o explicarlos, sino de cómo trabajarlos. Creemos que con esto se refiere de nuevo a diferentes actividades donde los estudiantes puedan practicar este aspecto gramatical. En la mayoría de manuales hay actividades orientadas a practicarlos, pero la gran parte de ellas son actividades de práctica de la forma, sin ningún objetivo comunicativo. Por ello, podemos imaginar que Ana quiere encontrar actividades donde el alumno tenga la oportunidad de practicar estos pronombres de forma comunicativa.

El siguiente párrafo hace referencia a la etapa posterior a la realización de su curso de formación en IH y en él describe cómo ha superado algunas de las necesidades anteriormente citadas. En primer lugar, afirma que *ha descubierto nuevas formas de presentarse el primer día* y menciona alguna de ellas entre paréntesis. En segundo lugar, declara que *en los niveles de principiantes se siente mucho más segura*. No especifica el porqué de este cambio pero sí que afirma que esta seguridad le hace sentirse *más cómoda*. Debemos recordar que el adjetivo *segura* y *cómoda* ya los había utilizado en secuencias anteriores así que podemos afirmar que son dos estados a los que concede gran importancia. En tercer lugar, trata el tema de la comprensión lectora. Por un lado, aborda el procedimiento de lectura y explica que *ahora siempre hago que lean los textos de forma individual*. El adverbio temporal *ahora*, que hace referencia al momento en el que escribe esta nota, nos indica que antes no practicaba la lectura de forma individual, sino en aula abierta. Ana nos explica el porqué de este cambio: *ya que cada uno tiene su ritmo de lectura*. Es decir, ha entendido que cada estudiante tiene un ritmo de lectura diferente, al igual que cada nativo en su propia lengua, lo que hace muy difícil que todos puedan leer un texto al mismo tiempo. Por otro lado, habla de *diferentes tipos de actividades* para trabajar la comprensión lectora y hace una pequeña enumeración: *VIF, responder preguntas, relacionar, vocabulario, etc.* Como vemos, también ha evolucionado en este aspecto ya que antes tenía justo la necesidad de conocer diferentes actividades para trabajar la lectura de textos en clase.

La nota termina con una duda de Ana relacionada también con la comprensión lectora. Primero expone la situación con la que se ha encontrado en numerosas ocasiones y es que *los estudiantes, por costumbre, esperan leer los textos en voz alta y piensan que es bueno para la pronunciación*. Por un lado, Ana parece conocer algunos hábitos extendidos entre los estudiantes, es decir, leer en voz alta. Por otro, cree tienen la creencia de que este hábito es bueno para la pronunciación. Sin embargo, se plantea esta creencia de los estudiantes, tal y como demuestra a través de la pregunta *¿hasta qué punto es cierto?* Podemos imaginar que ella, en principio, no está de acuerdo con esta creencia pero, en lugar de negarla tajantemente, deja las puertas abiertas a la reflexión y discusión. Este punto nos parece importante ya que demuestra que tienen en cuenta las opiniones y creencias de sus estudiantes.

Por último, habla de la necesidad específica de los pronombres. Por un lado,



afirma que ahora *tiene algunas formas de presentación*. Creemos que se refiere a diferentes actividades o formas de explicar los pronombres. No obstante, sabemos que todavía no se siente totalmente satisfecha con este tema ya que dice que le *gustaría ver clases de compañeros para ver cómo lo hacen*. Nos ha parecido muy interesante esta formulación de deseo ya que quiere decir que Ana cree en el aprendizaje entre iguales y que un profesor puede aprender y mejorar observando la forma de trabajar de otro compañero.

El segundo tema que aparece en la secuencia está relacionado con la *formación* de Ana. El primer aspecto que nos gustaría resaltar es el grado de seguridad con el que Ana afirma que *necesita completar su formación*, expresada a través de la matriz *estoy segura*. Por lo tanto, no deja dudas de que tiene interés en seguir mejorando a través de la formación continua. Por otro lado, especifica que el tipo de formación que le hace falta es aquella relacionada con *ELE*. Debemos recordar que, en el momento en el que comienza a escribir este portafolio, Ana ha realizado los cursos de doctorado y ha finalizado su DEA. No obstante, ella considera que *en el doctorado trato la enseñanza de forma más amplia*, y por eso necesita formación específica en el campo de *ELE*. A continuación, formula su deseo de asistir *a cursos específicos para profes de ELE para conocer formas de trabajar, actividades, problemas de otros profes, etc.* De nuevo, encontramos una prueba que demuestra que Ana cree en la enseñanza entre iguales y en la oportunidad de aprendizaje que le otorga el compartir experiencias y problemas con otros compañeros de profesión.

El tercer tema que aparece en esta secuencia es el de preocupación o inquietud. En primer lugar, Ana aclara que lo que va a explicar no es solo una preocupación, sino un *dilema*. Ella considera que este término refleja mejor su situación: *no poder aplicar lo que aprendo en mi trabajo*. Tenemos que aclarar que, en el momento en el que Ana escribe estas palabras, ha pasado por diferentes escuelas de Barcelona donde no se sentía satisfecha profesionalmente. Teniendo en cuenta este contexto, es fácil entender el dilema que plantea. Es una profesora que ha continuado formándose a través de los cursos de doctorado pero que, debido a las circunstancias laborales, no puede aplicar la teoría que aprende en la realidad del aula. Ana utiliza un adjetivo que resume su situación, *frustrante*. De nuevo demuestra su interés en la formación continua a través del verbo de deseo *querer* seguido de la perífrasis *seguir formándote* con el objetivo último de *mejorar*. No obstante, a continuación añade una nueva nota de diciembre de 2008 donde explica *que este panorama*, es decir, la frustración profesional, *ha cambiado radicalmente*. La razón de este cambio es trabajar en una escuela donde *poder pilotar todas las actividades que quiera*. Es decir, el contexto de trabajo, en esta caso la escuela donde se desarrolla la investigación, le permite poner en práctica nuevas ideas y aspectos que aprende en su formación académica. Por lo tanto, podemos imaginar que si situación ha dejado de ser *frustrante*.

El último tema que aparece es el interés en la reflexión. Ana declara sentir interés por los *espacios de reflexión que tiene el profesor, como el diario, las sesiones de grupo,*

*etc.* Debemos recordar que Ana elaboró para su DEA un estudio del diario como instrumento de reflexión, lo que demuestra asimismo su interés por este tema. A continuación, vuelve a añadir una nota de 2008 donde afirma que este interés no ha cambiado, tal y como expresa en *sigó con ello*. Por otro lado, añade otros temas de interés: *el conflicto entre las creencias del estudiante y del profesor y las clases específicas o no de orientales*. Sin duda, creemos que estos dos nuevos focos de interés se deben a su experiencia con estudiantes chinos ya que, como hemos visto, suelen traer una cultura de aprendizaje diferente a la cultura de enseñanza del profesor. Además, podemos ver que en este momento, Ana todavía está dudando sobre la conveniencia o no de diseñar cursos específicos para alumnos chinos.

### **Sección 3. ¿Adónde voy?**

#### *Secuencia 1. Objetivos*

Es difícil especificar unos objetivos concretos. No sé si me dedicaré durante mucho tiempo a la enseñanza del español debido a la situación profesional tan precaria que existe. Estoy segura de que este trabajo me encanta, y de que me queda mucho por aprender, pero no me planteo objetivos específicos. Por ahora, seguir trabajando porque creo que la práctica es fundamental para nuestra formación.

\* Nota de diciembre de 2008: después de 2 años de experiencia he resuelto algunas dudas que tenía y creo haber mejorado en muchos aspectos. Sin embargo, son todavía muchas las dudas que tengo y las cosas que no conozco de mi práctica así que mi objetivo es «marcarme un objetivo para el próximo trimestre».

#### **Análisis focalizado**

El tema principal de esta secuencia son los objetivos profesionales, así que vamos a destacar este término. En primer lugar, Ana realiza una valoración al expresar que *es difícil especificar unos objetivos concretos*. Creemos que a través de esta valoración justifica el hecho de no describir ningún objetivo concreto. A continuación puntualiza que *no sé si me dedicaré durante mucho tiempo a la enseñanza del español debido a la situación tan precaria que existe*. Creemos oportuno recordar que Ana conoce de primera mano la situación laboral de la enseñanza de ELE en Barcelona ya que ha trabajado en diferentes escuelas de la ciudad. Así, nos atrevemos a firmar que con el adjetivo *precaria* hace referencia no solo al sueldo, sino a la cantidad excesiva de horas lectivas, a la escasez o falta total de horas no lectivas reconocidas, así como al fraude en la contratación. Después de esta aclaración, vuelve a realizar una valoración, esta vez de su profesión, al expresar que *me encanta este trabajo*. Además, no demuestra ningún atisbo de duda al realizar esta valoración ya que la acompaña de la estructura *estoy segura*. Por otro lado, Ana es consciente

de que su formación no ha terminado, tal y como demuestra cuando dice que le *queda mucho por aprender*. De nuevo, observamos una profesora entusiasta por la formación continua y la mejora profesional. Sin embargo, a pesar de que es consciente de que le queda mucho por aprender, no se plantea *objetivos específicos*. Para terminar, expone una creencia relacionada con la relación entre la teoría y la práctica: *seguir trabajando porque creo que la práctica es fundamental para nuestra formación*. Creemos que, a través de esta afirmación, hace hincapié en la necesidad de tener contacto con la realidad del aula para mejorar como profesional. Por eso creemos que, para ella, la práctica docente y la formación continua están íntimamente relacionadas.

El segundo párrafo de la secuencia es, de nuevo, una nota de diciembre de 2008. Ana reflexiona sobre su evolución como profesora desde que empezó a trabajar hasta ese momento y la valora de forma positiva al firmar que *he resuelto algunas dudas que tenía y creo haber mejorado en muchos aspectos*. No obstante, vuelve a reiterar en la idea de que le queda mucho por aprender ya que *son todavía muchas las dudas que tengo y las cosas que no conozco de mi práctica*. Por un lado, reconoce que sigue teniendo dificultades y, por otra, que no ha analizado por completo su práctica, lo que demuestra un interés por la auto-observación y la autoevaluación. Por último, en este momento se plantea el propósito de *marcarme un objetivo para el próximo trimestre*, es decir, se propone encontrar un objetivo específico que tratar y conseguir.

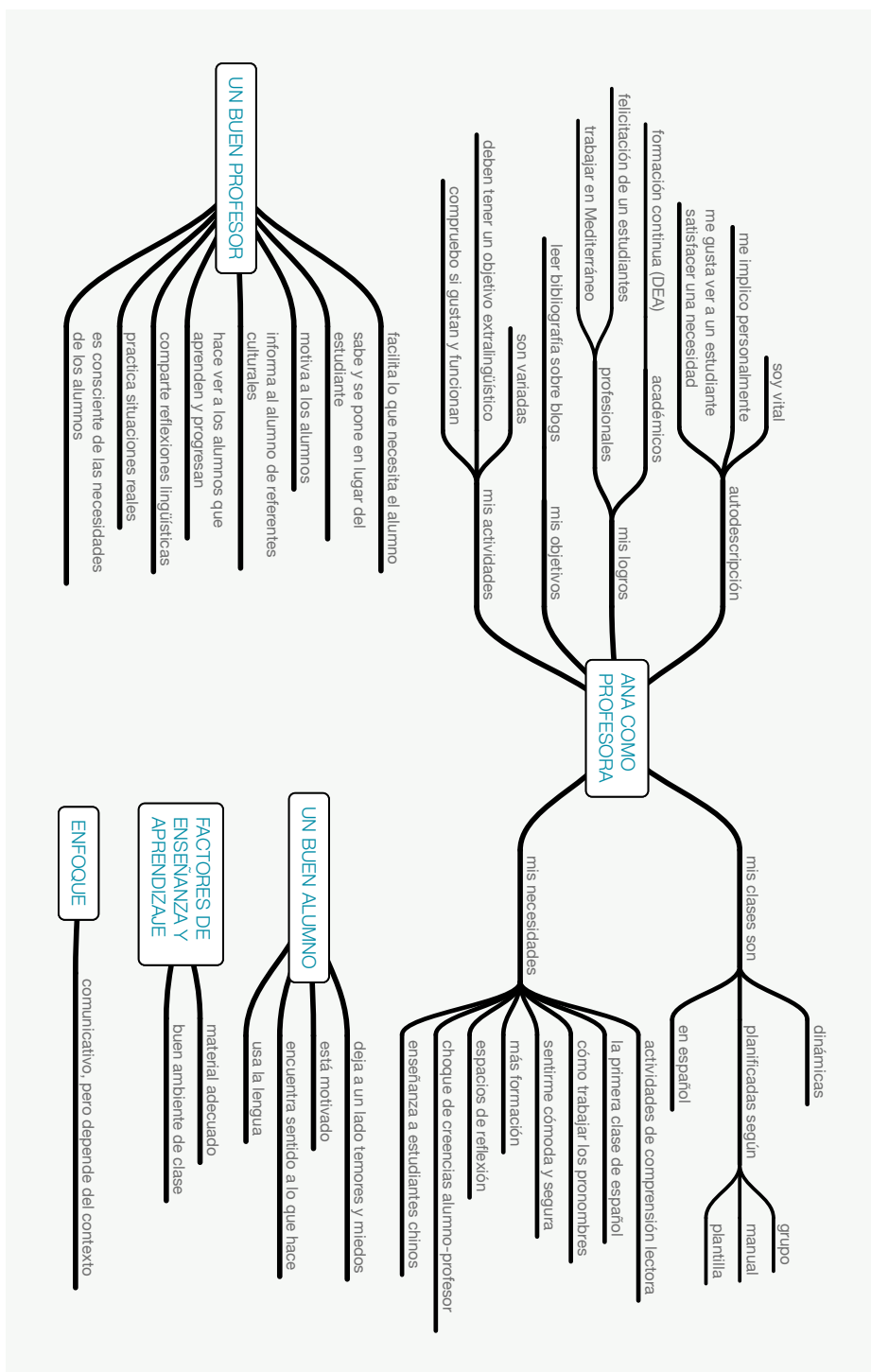


Imagen 11 Esquema resumen de la primera parte del portafolio de Ana

## Segunda parte: análisis de las entradas

### *Entrada: 1. Cursos para orientales, 5 de octubre*

#### *Secuencia 1*

En la escuela donde trabajo hay cursos específicos para alumnos orientales. Esta decisión, en mi opinión, se debe a 2 factores. En primer lugar, hay que tener en cuenta las enormes diferencias que existen en la tradición metodológica china y, por poner un ejemplo, la brasileña. Por lo que he leído estos últimos días, la enseñanza en un país como China se basa en la repetición y memoria, al mismo tiempo que el profesor representa una importante autoridad. En segundo lugar, creo que estaremos todos de acuerdo en que las necesidades que puede tener un estudiante oriental en sus primeras etapas de aprendizaje son muy diferentes a las de un estudiante inglés, alemán o polaco.

Estas diferencias justifican la existencia de cursos exclusivos para alumnos orientales. Sin embargo, con esto no queremos decir que sea la mejor opción, simplemente es una que, por lo que parece, puede facilitar los primeros momentos del aprendizaje tanto al estudiante como al docente.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ana explica que en la escuela donde trabaja existen cursos específicos para alumnos chinos. Creemos que esta información está dirigida a profesores externos al centro ya que es un dato que todos sus compañeros conocen de sobra. Por lo tanto, sabemos que es consciente de que el portafolio es una herramienta abierta al público y a la comunidad docente.

A continuación justifica la existencia de estos cursos pero deja claro que el razonamiento que va a hacer es personal y así lo expresa cuando dice *en mi opinión*. El primer motivo son *las enormes diferencias que existen entre la tradición metodológica china y, por ejemplo, la brasileña*. Queremos destacar el uso del adjetivo *enorme* para enfatizar la idea de diferencia metodológica. Creemos que ha elegido la nacionalidad brasileña como ejemplo no solo porque es una cultura lejana a la china, sino también porque era predominante en la escuela en el momento en que escribe esta entrada. Así, Ana se encontró con cursos donde la mitad de los estudiantes era china y la otra mitad era brasileña. Por lo tanto, no se trata de un ejemplo fácil, sino basado en su propia experiencia. Para justificar esta idea de diferencia metodológica, hace referencia a las lecturas que está realizando para su investigación. Basándose en otros autores, explica que *la enseñanza en China se basa en la repetición y memoria, al mismo tiempo que el profesor representa una importante autoridad*. Nos parece muy significativo que haya elegido estos aspectos de la cultura de aprendizaje china ya que, sin duda, están lejos de lo que nosotros llamaríamos un enfoque comunicativo. En primer lugar, nos atrevemos a decir

que ningún defensor del método comunicativo a ultranza defendería el uso de la memoria y la repetición como base del aprendizaje. En segundo lugar, según este enfoque, el profesor es visto como guía y facilitador, pero no destaca su figura como autoridad.

Como segundo argumento, hace referencia a las necesidades de los estudiantes chinos. En esta ocasión cambia la perspectiva personal ya que no se basa en autores que haya leído, sino en la experiencia de los profesores. Así, da por supuesto que *estaremos todos de acuerdo*, es decir, todos los docentes, en afirmar que *las necesidades que puede tener un estudiante oriental en sus primeras etapas de aprendizaje son muy diferentes a las de un estudiante inglés, alemán o polaco*.

Ana deja claro que estos argumentos justifican la existencia de cursos exclusivos para alumnos orientales y percibimos seguridad en tal afirmación porque no ha utilizado ningún modalizador del discurso. No obstante, es consciente de que puede parecer demasiado rotunda y, a través de la frase adversativa introducida por el conector *sin embargo*, añade que *con esto no queremos decir que sea la mejor opción*. De nuevo hace uso de la primera persona del plural y esta ocasión creemos que hace referencia a la dirección de la escuela y a sus compañeros. Ana suaviza ahora su argumentación a través del adverbio *simplemente* o del inciso, *por lo que parece*, y opina que estos cursos *pueden facilitar los primeros momentos del aprendizaje tanto al estudiante como al docente*. Es en esta última frase cuando menciona al profesor como elemento que también experimenta dificultad ya que antes solo se había centrado en los alumnos, su tradición de aprendizaje y sus necesidades.

## **Entrada 2:** 学

### *Secuencia 1*

Cuando me dijeron que durante los próximos 3 meses tendría 4 horas diarias de básico 1 oriental, empezaron a bailablear un sinfín de preguntas: ¿estarán alfabetizados? ¿Sabrán alguna palabra? ¿Cómo me enfrentaré a ciertos conceptos gramaticales? ¿Dónde podré encontrar materiales específicos? ¿Alguna entidad que organice cursos de formación para profesores? En conclusión, que sabía que me enfrentaba a una realidad desconocida, muy diferente y de la que no tenía demasiados conocimientos

### **Análisis focalizado**

Esta es la primera secuencia de la entrada y en ella Ana explica cómo se sintió antes de enfrentarse a su primera experiencia con un curso de estudiantes chinos. Podemos saber que su primer acercamiento no fue gradual, ya que empezó con dos cursos al mismo tiempo de nivel A1, es decir, cuatro horas diarias. Tras leer este primer párrafo, podemos afirmar que Ana se sentía insegura y que tenía muchas dudas. Estas dudas giraban en torno a diferentes temas: el perfil del estudiante, ¿estarán

alfabetizados?, ¿sabrán alguna palabra?; metodológicas, ¿cómo me enfrentaré a ciertos conceptos gramaticales?, ¿dónde podré encontrar materiales específicos? Ana era consciente de su falta de experiencia y de conocimiento y *lo reconoce cuando dice que sabía que me enfrentaba a una realidad desconocida, muy diferente y de la que no tenía demasiados conocimientos*. Asimismo, esta falta de experiencia y de recursos la empujaban a ampliar su formación ya que muestra interés por *alguna entidad que organice cursos de formación para profesores*.

De este párrafo podemos extraer la conclusión de que Ana no se sentía preparada para impartir este curso ya que su formación y experiencia no le eran suficientes. No obstante, percibimos un espíritu de superación y de mejora.

## Secuencia 2

Los días previos fueron de búsqueda y de reflexión. Les preguntaba a mis compañeros y creo que la idea común para todos era que, sin duda, nos hacía falta formación específica en enseñanza de español a orientales. No obstante, hubo grandes aportaciones: la repetición es importante, hay sonidos para ellos particularmente difíciles, hay un gran desconocimiento mutuo de culturas, el método debe basarse en enseñanza de piezas léxicas, etc.)

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia está dedicada a la preparación y planificación del curso. Ana realizó dos actividades para prepararse: buscar información y reflexionar. Como fuente de información, sabemos que recurrió a sus compañeros y que estos le proporcionaron ideas que ella valora de forma muy positiva ya que las describe como *grandes aportaciones*. Estas aportaciones giraban también en torno a varios temas: el estilo de aprendizaje, *la repetición es muy importante*; dificultades, *hay sonidos particularmente difíciles*; distancia cultural, *hay un gran desconocimiento mutuo de culturas*, y metodológicas, *el método debe basarse en enseñanza de piezas léxicas*. Sabemos que los compañeros basaban estas ideas en su experiencia con alumnos chinos en cursos mixtos en algún curso específico de formación que habían realizado en años anteriores.

Por último, creemos que es importante resaltar la conclusión a la que llegaron todos los compañeros de la escuela: *nos hacía falta formación específica en enseñanza de español a orientales*. De nuevo encontramos otra referencia a la idea de que la formación recibida no era suficiente a la hora de enfrentarse a estos cursos específicos y que, por lo tanto, necesitaban nuevas herramientas.

## Secuencia 3

Con estas recomendaciones, con mil dudas y con 8 carteles enormes donde se podían ver instrucciones básicas en una clase (preguntar, escuchar, muy bien,

etc.) con la traducción en chino, entré en mi primera clase de básico 1 oriental.

Después de esa clase y de una segunda, se me han aclarado algunas dudas: saben más de lo que me esperaba, un 90 % está alfabetizado, valoran que te intereses por su cultura y cooperan entre ellos de una manera alucinante. Mañana es nuestra tercera clase y voy sin nervios, pero segura de que tendré muchas dificultades y problemas que sólo resolveré con la experiencia.

### **Análisis focalizado**

Esta tercera secuencia está centrada en las dos primeras clases de Ana con alumnos chinos. Asimismo, la secuencia está dividida en dos partes que corresponden a dos momentos: el antes y el después de la clase.

Ana describe el momento previo a través de una enumeración: *con estas recomendaciones, con mil dudas y con ocho carteles entré en mi primera clase*. De esta frase podemos extraer varias conclusiones. La primera es que había incorporado a su conocimiento profesional las recomendaciones de sus compañeros. La segunda es que seguía insegura y que era consciente de su falta de experiencia y formación. La tercera que creyó necesario hacer uso de la traducción al chino ya que los carteles reflejaban *instrucciones básicas en una clase*. De este modo, Ana se aseguraba de que los estudiantes entendieran la instrucción de una actividad y de que pudieran hacerla.

El momento posterior a las dos primeras clases es descrito con mayor tranquilidad u optimismo. Esto se debe a que Ana ha conocido el perfil de estudiante y ha podido resolver algunas de las dudas que se había planteado al inicio de esta entrada: saben más de los que me esperaba y un 90% está alfabetizado. Además, ha descubierto otro elemento de interés que sin duda le ayudará a crear un clima de cercanía y confianza, *que valoran que te intereses por su cultura*. Por último, añade otro elemento que también le servirá a la hora de plantear dinámicas de clase y es el hecho de que *cooperan entre ellos de una manera alucinante*.

Como conclusión diremos que Ana, tras un primer contacto, ha podido tranquilizarse fundamentalmente al comprobar el perfil del alumno. No obstante, sigue siendo plenamente consciente de que *tendrá muchas dificultades y problemas* a lo largo del curso. Además, cree que estos problemas solo podrán ser resueltos con *la experiencia*.

### *Secuencia 4*

Me quedan 3 meses por delante así que se agradecerá todo tipo de consejos, recomendaciones bibliográficas, intercambio de experiencias, etc.

### **Análisis focalizado**

Esta última secuencia y párrafo de la entrada es, sin duda, un a sus compañeros y a otros profesores o especialistas que puedan acceder a su portafolio. Ana pide, de forma pública y clara, *todo tipo de consejos, recomendaciones bibliográficas,*



*intercambios de experiencias, etc.* Por eso, podemos afirmar que, por un lado, Ana tenía carencia formativa y de experiencia y, por otro, que tenía espíritu de mejora profesional.

### **Entrada 3: En la recta final**

#### *Secuencia 1*

El trimestre llega a su fin y toca echar la vista atrás y ordenar ideas. Ha sido un trimestre duro, para qué negarlo, y más de una vez he notado que la sangre me llegaba a la cabeza y que la paciencia me abandonaba. ¿Por qué? Al menos esta respuesta es fácil: 4 horas diarias de básico 1 oriental es duro, pero si a esto sumamos 2 horas de A1 o Destrezas 1 al día... ¿qué decís? Total, que deseo y espero que me caiga algún curso que no sea A1 el próximo trimestre para que mi garganta descanse una mijita (como dicen en mi tierra).

#### **Análisis focalizado**

En esta primera secuencia, Ana hace una valoración del trimestre que acaba de terminar (octubre-diciembre 2008). El primer elemento que queremos destacar es la declaración de intenciones que realiza en la primera frase. Cuando dice que toca echar la vista atrás y ordenar ideas, está declarando su intención de reflexionar y sacar conclusiones de todo lo que ha experimentado durante esos tres meses. Por lo tanto, observamos un ejemplo de enfoque reflexivo y espíritu de mejora en esta profesora.

A continuación comienza a valorar el trimestre y lo hace a través del adjetivo *duro* y *de más de una vez he notado que la sangre me llegaba a la cabeza y que la paciencia me abandonaba*. De esto, podemos concluir que no ha sido un trimestre fácil para Ana y que ha habido momentos en los que se ha puesto nerviosa. Las razones de esto las expone ella misma a continuación. En primer lugar, señala que 4 horas diarias de básico 1 oriental es *duro*. Ana no explica por qué, pero podemos imaginar que se refiere al hecho de enfrentarse por primera vez a algo nuevo, un curso específicos para alumnos chinos. Como pudimos ver en las secuencias anteriores, esta situación constituía un auténtico reto lleno de inseguridades e incertidumbres profesionales. La segunda razón la menciona indirectamente cuando añade que *si a esto sumamos 2 horas de A1 o Destrezas 1 al día...* Sin duda, el uso de puntos suspensivos es un guiño al lector, en este caso, sus compañeros o profesores externos. Pensamos que cualquier profesor de ELE estará de acuerdo en afirmar que impartir seis horas diarias de nivel A1 resulta agotador. Nos parece oportuno recordar que estas seis horas se realizan de forma continuada, sin pausa entre clase y clase. Teniendo esto en cuenta, nos resulta fácil comprender por qué Ana ha calificado el trimestre como *duro*.

La secuencia termina con un deseo expresado a través de la estructura *espero*

*que*. A Ana le gustaría impartir el próximo trimestre *algún curso que no sea A1*. No creemos que sea porque no le gusta este nivel ni porque no se sienta cómoda, sino porque, como ha hecho ver antes, seis horas diarias de este nivel resulta duro.

## Secuencia 2

Pero dejemos las quejas y contemos alegrías, porque también las hay. Y aquí dejo algunas:

- ya sé un poquito más de la cultura china, sólo un poquito.
- he llorado de la risa, y no una vez, sino varias
- no cometeré algunos errores en los próximos cursos de orientales, pero sí otros claro.
- nada de rabinos de pasa, lo mejor para ejercitar la memoria es aprenderse 36 nombres orientales.
- creo haber abierto un poco la mente, y es que no hay método perfecto, sino las ganas y el interés por buscar formas de enseñar que se adapten a las circunstancias del aula.

### Análisis focalizado

Ana continúa su valoración del trimestre pero en esta secuencia el tono es radicalmente distinto. A través del conector adversativo *pero* cambia la línea discursiva y pasa de la *queja* a las *alegrías*. Si en la secuencia anterior había expresado lo negativo del curso, en esta hace lo contrario y expone aquellos elementos positivos que ha extraído de la experiencia.

El primer aspecto positivo que resalta es aquello que ha aprendido de la *cultura china*. Ana ha utilizado varios elementos cuantificadores en esta frase: *un poquito, sólo un poquito*. Nos atrevemos a afirmar que ha sido porque ella es consciente de que la cultura china es algo imposible de abarcar, y por lo tanto, de aprender, en un curso de tres meses. No obstante, recurre a una actitud positiva y deja claro que ya sabe más que antes.

El segundo aspecto que destaca es los buenos momentos que ha pasado durante el curso ya que *ha llorado de la risa, y no una vez, sino varias*. Por lo tanto, sabemos que Ana se ha divertido impartiendo estos cursos y no solo ha sufrido.

En tercer lugar, Ana es consciente de que ha aprendido en relación a la enseñanza a estudiantes chinos y por eso dice que *no cometeré algunos errores en los próximos cursos de orientales*. De esta frase podemos concluir que Ana sabe que ha cometido errores durante ese curso, quizás relativos al tipo de actividades, dinámicas, materiales, etc. No obstante, ha sido capaz de identificar qué cosas no han funcionado en clase y por eso no las volverá a repetir en los próximos cursos que imparta.

Por otro lado, Ana es consciente de que todavía tiene muchas cosas que aprender como profesora de alumnos chinos y por eso declara que cometerá otros errores. Por lo tanto, observamos a una profesora que sabe que ha evolucionado como profesora, pero que es consciente de que aún le queda por aprender en relación a la enseñanza de ELE a estudiantes chinos.

En cuarto lugar, comenta irónicamente que *lo mejor para ejercitar la memoria es aprenderse 36 nombres orientales*. Sin duda, a través del humor nos ha querido transmitir la dificultad que ha supuesto aprenderse los nombres de sus alumnos.

El último aspecto positivo también está relacionado con su evolución como profesora, esta vez haciendo referencia al método utilizado en clase. A través del modalizador *creo que*, Ana afirma *haber abierto un poco la mente*. El motivo de esto es que, tras su experiencia en los cursos de estudiantes chinos, afirma que *no hay método perfecto, sino las ganas y el interés por buscar formas de enseñar que se adapten a las circunstancias del aula*. Esta frase nos transmite varias ideas importantes. En primer lugar, Ana ha pasado de pensar que el enfoque comunicativo por tareas es el enfoque más adecuado a considerar que no existe un enfoque perfecto como tal. En segundo lugar, piensa que el profesor debe investigar, a través de la voluntad y la curiosidad, hasta encontrar aquella forma de enseñar que funcione mejor con el curso que esté impartiendo en ese momento. Es decir, el contexto y todos los elementos que lo conforman son esenciales a la hora de elegir qué método o enfoque utilizar.

### Secuencia 3

Propósito para el nuevo año: ¡Marcarme un objetivo concreto de los muchos que me interesan y dedicarme a él!

¿Y tú? ¿Tienes algún propósito para el próximo año?

#### Análisis focalizado

En el momento en el que Ana escribe esta entrada, el trimestre está a punto de terminar y, con él, el año. Aprovechando la época en la que está y la costumbre de plantearse nuevos propósitos, Ana comparte su propósito de año nuevo: *marcarme un objetivo concreto de los muchos que me interesan y dedicarme a él*. De esta declaración de intenciones podemos extraer dos conclusiones. La primera es que Ana es una profesora motivada y con ganas de mejorar profesionalmente ya que tiene diferentes objetivos profesionales que le interesan. La segunda es que es consciente de que es imposible abarcar todos al mismo tiempo y por eso tiene que ceñirse a uno.

La secuencia y entrada termina con una pregunta dirigida al lector, en este caso, creemos que a todos sus compañeros. Muestra interés por los propósitos de los demás y espera que el resto los compartan. Sin embargo, esta entrada no tuvo ninguna respuesta por parte de ninguno de sus compañeros ni de profesores externos.

## **Entrada 4: Nuevo año y algún propósito**

### *Secuencia 1*

Que si apuntarme al gimnasio, que si dejar de fumar, que si....Todos los años somos muchos los que nos planteamos los mismos propósitos. Yo este año he decidido ir a danza contemporánea, no dejar de fumar y centrar este portafolio en las clases específicas para orientales. Así que allá vamos.

#### **Análisis focalizado**

Esta secuencia está directamente relacionada con la entrada anterior. Ana acababa esta última con la intención de marcarse un objetivo y eso es justo lo que hace en esta entrada: *centrar este portafolio en las clases específicas para orientales*. Por lo tanto, sabemos que Ana tiene la intención de hacer uso de su portafolio como herramienta de reflexión docente y así, mejorar sus clases con alumnos chinos.

### *Secuencia 2*

Este trimestre tengo un curso diario de 2 horas con alumnos orientales, todos chinos. La impresión que tengo tras la primera semana es que el perfil de estudiante de esta clase es bastante diferente al del trimestre pasado. Creo que lo podríamos resumir así: estudiante no mayor de 18 (salvo una chica), alfabetizado pero con dificultades para leer, con una estancia en España mayor de 6 meses, competencia léxica y lingüística menor que los compañeros anteriores. Y esto último ha sido mi mayor sorpresa. Los estudiantes de los cursos pasados tenían algunos conocimientos gramaticales básicos como la existencia de una diferencia de género y número, un verbo que se conjuga, etc debido a que no era su primer contacto con el español. Creo que la mayoría de los alumnos de este curso se encuentran por primera vez en un contexto forml de clase de ELE.

#### **Análisis focalizado**

En primer lugar, Ana contextualiza la entrada y nos informa de que el curso que está impartiendo en ese momento (enero-marzo 2009) es un *curso diario de 2 horas* de nivel A1 y todos son estudiantes chinos.

En segundo lugar, comienza a describir el perfil de alumno. Lo primero que destaca Ana es que el *perfil de estudiante de esta clase es bastante diferente al del trimestre pasado*. En el momento en el que escribe esta entrada, apenas había transcurrido una semana de curso así que Ana señala que es una *impresión*. En cuanto al perfil, destaca varias características.

La primera es la edad, y explica que la mayoría menos una alumna son todos menores de edad. De nuevo, vemos que este dato se corresponde con los extraídos del análisis en el capítulo ¿?????. Así, se trata de un curso formado por estudiantes adolescentes que han venido a España por reagrupación familiar.

La segunda es el grado de alfabetización en español. Ana afirma que el perfil

es de alumno *alfabetizado*, pero ha podido comprobar que algunos tienen *dificultades de lectoescritura*. Podemos saber que estas dificultades hacen referencia a problemas para leer palabras o frases completas o, a veces, grupos de letras. En otras ocasiones los problemas radican en saber identificar un sonido con una letra, lo que les impide hacer actividades como dictados.

La tercera hace referencia al tiempo que llevan viviendo en España y señala que la mayoría *lleva más de 6 meses en España*.

El último rasgo que destaca es el nivel de *competencia léxica y lingüística*. Ana ya tenía una experiencia previa en dos niveles de A1 de estudiantes chinos (la del trimestre anterior) así que esperaba que el nivel de competencia de los estudiantes actuales fuera similar. Sin embargo, sabemos que estas expectativas no se cumplieron ya que señala que el hecho de que el nivel *fuera menos que el de los compañeros anteriores ha sido su mayor sorpresa*. ¿En qué se diferencian los estudiantes anteriores de estos nuevos? Ana afirma que los primeros habían aprendido antes de empezar el curso algunos *conocimientos gramaticales básicos como la existencia de una diferencia entre género y número, un verbo que se conjuga, etc.* Esto se debía a *que no era su primer contacto con el español*. Es decir, la mayoría de esos alumnos habían hecho un curso de alfabetización en otra escuela, donde también habían aprendido aspectos gramaticales y léxicos básicos. Sin embargo, Ana cree que *la mayoría de los alumnos nuevos se encuentran por primera vez en un contexto formal de clase de ELE*. Nos atrevemos a pensar que el hecho de que algunos tengan problemas de lectoescritura, unido a que desconozcan conceptos básicos gramaticales le ha hecho pensar que no han pasado por ninguna escuela o de alfabetización o, si lo han hecho, no el suficiente tiempo.

### Secuencia 3

Que para casi todos sea su primer contacto implica algunas dificultades que no tuvo el año pasado:

1. Nunca antes han hecho el tipo actividades que propone el libro o que aporta la profesora, con lo que el momento de dar las instrucciones es cada día una experiencia nueva.
2. No están acostumbrados a una dinámica de clase de ELE: trabajar en parejas, grupos, aula abierta.
3. La profesora ha dado por sentado que tienen algunos conocimientos con lo que la distancia entre las expectativas y lo que se consigue es abismal.

#### **Análisis focalizado**

Esta secuencia está dedicada a exponer aquellos problemas específicos con los que Ana se había encontrado hasta el momento en el que escribe la entrada. Sabemos que estas dificultades son nuevas para ella ya que opina que el hecho de que *para casi todos sea su primer contacto implica algunas dificultades que no tuvo el año pasado*.

La primera dificultad está relacionada con las actividades que realizan en clase. Podemos saber que, para los estudiantes, las actividades que realizan en clase son nuevas ya que *nunca antes han hecho el tipo de actividades que propone el libro o que aporta la profesora*. Para Ana, este hecho hace que *dar las instrucciones sea cada día una experiencia nueva*. Creemos que al calificar este momento como una *experiencia nueva* está transmitiendo la idea de que cada día tiene que probar formas y recursos diferentes para que los alumnos entiendan qué tienen que hacer. Por otro lado, el hecho de que el tipo de actividades sea nuevo para los alumnos incide en la idea de que los estudiantes chinos tienen una cultura de aprendizaje diferente y por eso no están acostumbrados a realizarlas.

La segunda dificultad está relacionada también con las diferencias de culturas de aprendizaje y enseñanza. Ana cree que los estudiantes *no están acostumbrados a una dinámica de clase de ELE: trabajar en parejas, grupos, aula abierta*. Nos parece que, con esta frase, Ana ha transmitido dos ideas. La primera es que, según ella, las dinámicas propias de una clase de ELE son en parejas, grupos o aula abierta, sin mencionar, por ejemplo el trabajo individual. En segundo lugar, sabemos que Ana no ha sido la única en percibir la dificultad que tienen los alumnos chinos en realizar algunas actividades en parejas o grupos. No obstante, esto contradice radicalmente la opinión de que son cooperativos y se ayudan entre ellos.

La tercera dificultad es una autocrítica y una reflexión directa a las creencias de la profesora, *que ha dado por sentado que tienen algunos conocimientos*. Ana es consciente de que son estas creencias las que provocan la dificultad ya que *la distancia entre las expectativas y lo que se consigue es abismal*. Por lo tanto, podemos concluir que no son solo nuestras creencias sobre cómo aprenden otros alumnos de otras nacionalidades lo que dificulta la enseñanza a alumnos chinos, sino nuestras creencias sobre los estudiantes chinos en general.

#### Secuencia 4

A estas dificultades añado estas otras sobre las que he estado pensando:

- en los primeros momentos los estudiantes chinos no pueden hacer uso de su capacidad de deducción a la hora de descubrir reglas y el significado de ciertas palabras. Esto hace que para ellos todas las palabras sean sonidos que tienen que aprenderse de memoria. Y esto exige por su parte una capacidad de retención increíble. Por eso creo que al principio son impartes la actividades dirigidas a repetir y fijar palabras o estructuras. ¡Y con esto no hablo de actividades solo de rellena-huecos!

- el apoyo en la imagen es fundamental.

Una cosa que quiero dejar bien clarita: Todo estudiante tiene un bagaje así que nadie parte de cero.

### Análisis focalizado

En esta secuencia, Ana comparte algunas conclusiones a las que ha llegado tras su experiencia con alumnos chinos. Podemos afirmar que estas conclusiones son fruto de la reflexión ya que afirma que son *cosas sobre las que he estado pensando*.

La primera conclusión está relacionada con el estilo de aprendizaje de los estudiantes chinos. Según Ana, estos estudiantes *no pueden hacer uso de su capacidad de deducción a la hora de descubrir reglas y el significado*. A través del marcador temporal *en los primeros momentos*, puntualiza que esta dificultad existe sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje. Sin duda, está haciendo una llamada de atención de esta dificultad ya que estudiantes de otras muchas nacionalidades pueden hacer uso de su LM o de otras lenguas para deducir conceptos gramaticales y léxicos. En cambio, a los estudiantes chinos, debido a la distancia interlingüística entre su lengua y el español, unido a sus escasos conocimientos de inglés, les resulta casi imposible deducir nada. A continuación, Ana expone cuál es la consecuencia de esta dificultad, *para ellos todas las palabras sean sonidos que tienen que aprenderse de memoria*. Sin duda, a través del uso de la negrita ha resaltado el hecho de que no hay ninguna palabra en español que les pueda resultar familiar y, de ahí, deducir su significado. El hecho de que las palabras sean para ellos simple sonidos *les exige una capacidad de retención increíble*. Ana justifica así, el hecho de que los estudiantes chinos suelen hacer uso de la memorización como estrategia de aprendizaje. Además, ella misma se atreve a recomendarla al decir que *al principio son importantes las actividades dirigidas a repetir y a fijar palabras o estructuras*. Esta declaración nos permite afirmar que Ana defiende el uso de actividades de repetición en las primeras etapas de aprendizaje. No obstante, ella misma se encarga de puntualizar que *¡y con esto no hablo solo de actividades solo de rellenahuecos!* Así, mediante el uso de signos de exclamación hace una llamada de atención al lector para dejar claro que existen otras actividades dirigidas a la repetición y fijación de formas además de los clásicos rellenahuecos.

La segunda conclusión a la que ha llegado Ana es que *el apoyo en la imagen es fundamental*. En este caso no ha aportado ninguna opinión que justifica esta idea. Sin embargo, el hecho de haber utilizado el adjetivo *fundamental* nos indica que es una idea que considera importante y necesaria.

La secuencia, y la entrada, termina con una opinión: *todo estudiante tiene un bagaje así que nadie parte de cero*. Podemos deducir que Ana está absolutamente segura de esta opinión ya que el tono con el que la introduce así lo demuestra: *una cosa que quiero dejar bien clarita*. Creemos que con esta afirmación Ana ha querido dejar claro que los estudiantes chinos, a pesar de no contar con las herramientas necesarias para poder deducir conceptos del español, o a pesar de no poseer ningún conocimiento de nuestra lengua, sí que está en posesión de otras herramientas y estrategias que les ayudan en su aprendizaje.

## Secuencia 5

Muy interesante. Para mí, sobre todo lo del apoyo de la imagen, cosa que no consigo hacer bien. Estaría guay que pusieras algún ejemplillo de alguna actividad que te ha ido bien con imágenes, para que pudiéramos copiarte los legos en la cosa. Gracias, Ricardo.

### Análisis focalizado

Esta secuencia corresponde a un comentario de su compañero Ricardo. En primer lugar, Ricardo valora positivamente la entrada publicada como *muy interesante*. A continuación, especifica que el contenido que más ha despertado su interés es aquel relacionado con *el apoyo de la imagen*. Ricardo reconoce que no es un aspecto que le suela funcionar en clase ya que dice que *no consigo hacer bien*. Creemos que el uso del verbo *consigo* demuestra que es algo que ha intentado en diferentes ocasiones. Con el objetivo de mejorar este aspecto de su práctica profesional, le pide a Ana que ponga algún *ejemplillo*. A la hora de pedirlo, ha utilizado una estructura de petición indirecta, *estaría guay*. Pensamos que esto, unido al uso diminutivo *ejemplillo*, demuestra un intento por no parecer demasiado invasivo. Quizás esto responda a que en ocasiones, entre algunos profesionales del campo, no es natural ni frecuente compartir material propio. Por eso, a veces nos mostramos excesivamente cautos a la hora de pedir actividades prestadas. Por otro lado, Ricardo ha sido completamente sincero en su petición ya que ha reconocido abiertamente que necesitaba un ejemplo que para que *pudiéramos copiarte*. En esta ocasión ha usado la primera persona del plural y pensamos que se refiere, sin duda, al resto de sus compañeros.

La petición de Ricardo no fue correspondida por Ana así que se perdió una fantástica oportunidad de colaboración entre iguales y, concretamente, de ayudar a un compañero que tenía una dificultad.

## Entrada 5: Qingtian, la inmigració xinesa a Catalunya

### Secuencia 1

El viernes pasado tuve el placer de asistir a esta conferencia Qingtian: la inmigració xinesa a Barcelona, en el CCB. Fue una charla interesante para los que queríamos conocer más en profundidad el perfil de inmigrante chino que vive en Barcelona. Además, pudimos comprobar que son falsos muchos de los mitos que escuchamos todos los días en las calles, mercados, portería y trabajo.

En la conferencia se habló de Qingtian, ciudad de la que proviene un 70% de la población china que vive en nuestra ciudad. Si os interesa conocer un poco más de esta ciudad y de sus emprendedores habitantes, os dejo aquí un resumen de lo que pude escuchar. Seguro que os entran ganas de hacer un viajecillo.....



### **Análisis focalizado**

En esta entrada, Ana comparte con sus compañeros la información recogida en una conferencia sobre *Qingtian: la inmigración xinesa a Barcelona*. En primer lugar, sabemos que a Ana le gustó la conferencia ya que la ha valorado como *un placer y una charla interesante*. Añade que le fue útil para *conocer más en profundidad el perfil de inmigrante chino que vive en Barcelona*. Como vimos anteriormente, una parte importante del conjunto de estudiantes chinos de la escuela son inmigrantes o hijos de, con lo que estamos seguros que la conferencia ayudó a Ana a profundizar en el perfil de alumno de la escuela. Por otra parte, quiere dejar claro que *son falsos muchos de los mitos que escuchamos*. Creemos que esta llamada de atención iba dirigida a sus compañeros, pero también el lector en general, ya que ha hecho uso de la primera persona del plural.

En la segunda parte de la entrada, entra en detalles al especificar que *Qingtian es la ciudad de la que proviene un 70% de la población china que vive en nuestra ciudad*. Creemos que con este dato ha querido reclamar la atención aludiendo a la importancia que tiene conocer cuál es el origen de la comunidad china que reside en Barcelona y, como consecuencia de los estudiantes de la escuela.

Para terminar, Ana ha querido compartir con sus compañeros un *resumen* de la conferencia. Tal y como ya comprobamos en el análisis del portafolio de Neus, el portafolio puede ser una herramienta muy útil a la hora de compartir información y reflexiones entre iguales, en este caso, entre compañeros de un mismo centro. Estamos seguros que, sin la existencia de este portafolio, la información de la conferencia hubiera llegado difícilmente a oídos de los compañeros.

## **Entrada 6: La comprensión lectora**

### *Secuencia 1*

En la escuela Mediterráneo nos hemos propuesto un nuevo reto: crear actividades de comprensión lectora específicas para alumnos orientales. Antes de nada, cabría hacerse 2 preguntas: ¿necesitan los estudiantes orientales actividades específicas?, y, ¿qué características tienen que tener dichas actividades? En cuanto a la primera pregunta, nuestra respuesta ha sido un sí. Sobre la segunda, en ello estamos..... Os dejo aquí una [guía-de-comprension-lectora2](#) que puede ayudaros a la hora de elegir textos y de crear actividades basada en un monográfico sobre comprensión lectora de la revista Carabela.

### **Análisis focalizado**

Esta entrada está dedicada a la comprensión lectora y los estudiantes chinos. En primer lugar, Ana contextualiza la entrada. Pensamos que al citar el nombre de la escuela está dirigiéndose a un público externo que no son ni sus compañeros ni la dirección del centro. Ana, a través del uso de la primera persona del plural

en *nos hemos propuesto*, informa que tanto la dirección como los profesores de la escuela se han marcado un nuevo reto. El uso del adjetivo *nuevo* indica que es una escuela donde anteriormente se han planteado otros retos y que, por lo tanto, es algo habitual. A continuación especifica cuál es este reto: *crear actividades de comprensión lectora específicas para alumnos orientales*. Sin duda, el hecho de que haya utilizado el verbo crear señala que no se han planteado por alguna razón utilizar actividades propuestas por otros manuales. Este hecho puede indicar que hayan encontrado algún inconveniente en ellas.

En segundo lugar, Ana comparte dos preguntas que se ha planteado antes de concretar el reto. La primera es ¿necesitan los estudiantes orientales actividades específicas?, cuya respuesta confirma que es un sí. Ana ha utilizado el posesivo *nuestra*, lo que demuestra que ha sido una conclusión acordada por todos los compañeros y que, por lo tanto, ha habido un trabajo de reflexión y puesta en común. La segunda pregunta es ¿qué características tienen que tener dichas actividades? Para esta, sin embargo, no tienen todavía una respuesta segura pero reconoce que están trabajando en ello. Como muestra de este trabajo, comparte *una guía de comprensión lectora* que ha elaborado ella. Ana ha decidido compartir esta guía con sus compañeros ya que cree que puede serles de utilidad, tal y como lo afirma cuando dice que *puede ayudarlos*. A continuación especifica que la guía puede ser de ayuda *a la hora de elegir textos y de crear actividades*. Por lo tanto, podemos deducir que las principales dificultades relacionadas con la comprensión lectora con las que se han encontrado los profesores han sido los textos y el tipo de actividades.

Para terminar, Ana puntualiza que la guía que ha elaborado está basada *en un monográfico de la revista Carabela*, revista especializada en la enseñanza de ELE. Esto demuestra que ha habido un trabajo de revisión bibliográfica antes de realizar la guía y adaptarla al contexto específico de la escuela.

## ***Entrada 7: Enfoque por tareas sí pero, ¿siempre?***

### *Secuencia 1*

En la escuela Mediterráneo basamos nuestras clases en el enfoque por tareas. Utilizamos los manuales concebidos bajo ese método (Gente, Aula, etc.) y, al menos yo, me he creído que es un buen método. Me gusta trabajar las diferentes unidades siempre con el objetivo de hacer una tarea final que al estudiante le resulte útil y comunicativa. Me ha costado, pero al fin he entendido que la tarea no es una excusa para dar el indefinido, sino que, para realizar esa tarea debemos aprender el indefinido. Esto no quita que algunas tareas me parezcan aburridas y/o lejanas al mundo del estudiante pero ahí está el profesor para modificar y adaptar el material a los diferentes grupos.

### Análisis focalizado

Tal y como indica el título, esta entrada está dedicada al enfoque por tareas. En la primera secuencia hemos destacado dos ideas.

En primer lugar, Ana contextualiza la entrada e informa al lector externo a la escuela que pueda leer el portafolio. Por eso, cita el nombre del centro y utiliza la primera persona del plural. La información que quiere transmitir es que en un centro cuyas clases están basadas en el enfoque por tareas. Pensamos que el uso de la negrita se debe a un intento de resaltar el tema central de la entrada. Continúa la contextualización y añade los manuales que se suelen usar en el centro (*Gente, Aula, etc.*). Sin duda, cualquier profesor de ELE ya conoce de qué manuales habla ya que son muy famosos en el mercado.

La segunda parte de la entrada es una valoración personal de este enfoque. Nos ha llamado la atención el cambio radical de sujeto, que pasa de la primera persona del plural a la primera del singular, acentuado además por la expresión *al menos yo*. Podemos afirmar que Ana valora de forma positiva el enfoque, ya que ha utilizado el adjetivo *buen* y el verbo *me gusta*. Entre los aspectos positivos que destaca, está el hecho de *trabajar siempre con el objetivo de hacer una tarea que al estudiante le resulte útil y comunicativa*. De esta frase podemos extraer varias ideas. La primera viene dada por el conector temporal *siempre* y nos indica que Ana tiene constantemente presente que el objetivo final de la unidad es hacer una tarea. La segunda idea es que, para que una tarea tenga sentido hacerla en clase debe ser útil y *comunicativa*. Por lo tanto, ha utilizado el adjetivo *comunicativa* de forma positiva.

Por otro lado, podemos comprobar que Ana ha experimentado una evolución respecto a este tema, tal y como indica que conector *al fin*. Sabemos que esta evolución ha consistido en pasar de dar la prioridad al concepto gramatical (*el indefinido*) a darla a la tarea. Es decir, la tarea ha pasado de ser una excusa a ser el objetivo principal. Así, el aspecto gramatical ha pasado de ser el objetivo a herramienta necesaria para llevar a cabo la tarea. Ana ha utilizado el verbo *me ha costado* para valorar este cambio, lo que demuestra que no ha sido fácil para ella modificar esta creencia. A pesar de que no lo ha especificado, sabemos que el curso de formación de IH fue la causa o el motor de este cambio de creencias.

No obstante, Ana es consciente de que el enfoque por tareas también presenta algunos inconvenientes. En concreto, señala que algunas tareas le parecen *aburridas y/o lejanas al mundo del estudiante*. Podemos imaginar que esto puede dar lugar a una falta de motivación por parte del estudiante, a quien no le interesa el tema por trabajar y, por otro lado, una falta de rentabilidad ya que si la tarea está alejada del mundo del alumno no le resultará útil en su día a día. Para solventar estos problemas, opina que *el profesor puede modificar y adaptar el material a los diferentes grupos*. Una vez más, llama la atención sobre la necesidad de tener en cuenta el contexto de aprendizaje y el perfil del alumno con el objetivo de que el aprendizaje sea útil y exitoso.

## Secuencia 2

Ya sabemos que nuestras creencias como docentes no siempre coinciden con las de nuestros estudiantes. Yo considero que el enfoque por tareas es un buen método, pero el estudiante alemán, ruso (por generalizar), piensa que eso de la tarea es una pérdida de tiempo y que lo que él/ella necesita son fotocopias de rellena-huecos para aprender el subjuntivo. Siempre he tenido curiosidad por ver cómo otros profesores resuelven este conflicto. Personalmente, lo que hago es animarles a que prueben y, si no les gusta, lo único que puedo hacer es darles fotocopias extra de rellenahuecos. Como último recurso les digo que en la web ya se informa del método que utilizamos y que solo debe informarse un poco antes de matricularse

### Análisis focalizado

Esta secuencia trata sobre el conflicto entre las creencias de los profesores y de los estudiantes, en concreto aquellas relacionadas con el enfoque comunicativo por tareas.

En primer lugar, Ana introduce el tema del conflicto asumiendo que es algo de los que son conscientes todos los profesores, tal y como indica el uso de *ya* seguido del verbo en primera persona *sabemos*. A continuación, expone sus creencias personales sobre el enfoque por tareas. A través del pronombre sujeto yo y del uso de las negritas deja claro que es una opinión exclusivamente personal. En concreto, lo valora de forma positiva a través del adjetivo *buen*.

A continuación, introduce el contraste de creencias a través del conector adversativo *pero*. El choque de creencias consiste en una opinión negativa, por parte del alumno, del enfoque por tareas. Como ejemplos de opiniones negativas que pueden tener los alumnos, cita que *la tarea es una pérdida de tiempo y que lo que necesitan son fotocopias de rellenahuecos*. Como podemos ver, son opiniones que hacen referencia, por un lado, a la utilidad y rentabilidad de la tarea y, por otro lado, al tipo de actividad más adecuada para aprender un tiempo verbal.

En segundo lugar, Ana cuestiona cómo superar este conflicto de creencias. Primero confiesa que *siempre ha tenido curiosidad por ver cómo otros profesores resuelven este conflicto*. Así, podemos afirmar que es un tema al que le ha dedicado atención, que está segura que otros compañeros han vivido y que pueden existir diferentes formas de resolverlo. A continuación, expone qué medidas suele tomar ella para solucionar el problema. Una de ellas es *animarles a que prueben*. Esto nos invita a pensar que la primera opción es hacer un intento de convencerlos de que es un buen método, es decir, un intento de cambiar las creencias del alumno. No obstante, sabemos que no es una profesora cerrada ya que la segunda medida es que, *si no les gusta, lo único que puedo hacer es darles fotocopias extra de rellenahuecos*. Pensamos que el hecho de haber dicho *lo único que puedo hacer* demuestra que no es partidaria de este tipo de actividades, pero que hace un esfuerzo por adaptarse a las exigencias de sus alumnos. La tercera medida, a la que ella denomina *como*

*último recurso, es que en la web ya se informa del método que utilizamos y que solo debe informarse un poco antes de matricularse.* Suponemos que hace uso de esta medida cuando no ha podido llegar a un entendimiento con el alumno y la profesora se ve obligada a escudarse en la línea metodológica de la escuela. Llegados a este punto, nos parece oportuno recordar que, a pesar de que la escuela y los profesores han demostrado a través de sus reuniones mensuales un interés por tener en cuenta las necesidades de los alumnos y de satisfacer sus necesidades, no hay que dejar a un lado que defiende una línea metodológica basada en el enfoque comunicativo de lenguas.

### Secuencia 3

Pero, ¿es realmente el enfoque por tareas el más adecuado en todos los contextos? ¿No estaré metida en alguna organización tipo secta cuyo lema es «utiliza el enfoque por tareas si quieres ser un buen profesor»? Fuera bromas, el profesor tiene que ser consciente de sus creencias y tiene que estar abierto a modificar su práctica cuando ve que algo no funciona. Y esto me he propuesto yo: cambiar algunas de mis ideas y valores como profesora en mis clases de A1 oriental.

#### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ana se cuestiona sus propias creencias, en concreto aquella que defiende que el enfoque por tareas es el mejor método. Así, se pregunta ¿es realmente el enfoque por tareas el más adecuado en todos los contextos? Como vemos, la duda no es si es un buen método, sino si es el más apropiado en todas las circunstancias. A continuación añade otra reflexión, esta vez en clave de humor ¿no estaré metida en alguna organización tipo secta cuyo lema es «utiliza el enfoque por tareas si quieres ser un buen profesor»? Pensamos que con el término secta hace referencia de forma indirecta a toda aquella formación que ha recibido como profesora y que defiende este enfoque como el mejor.

A continuación recupera el tono serio y expone una declaración personal: *el profesor tiene que ser consciente de sus creencias y tiene que estar abierto a modificar su práctica cuando ve que algo no funciona.* Pensamos que el hecho de no haber utilizado ningún modalizador atenuante demuestra el grado de seguridad que tiene al realizar esta afirmación. En cuanto al contenido de su declaración, vemos como aboga por una actitud reflexiva donde el docente explore su mapa de creencias al mismo tiempo que observe y analice su práctica para ser consciente de aquellas cosas que no funcionan en el aula. Según ella, siendo conscientes de nuestras creencias y sabiendo aquellas cosas que debemos mejorar, estaremos en condiciones de cambiar nuestra práctica docente y, por lo tanto, de evolucionar profesionalmente. Toda esta declaración iba dirigida tanto a sus compañeros, como a cualquier lector externo que pudiera leer la entrada ya que ha utilizado

en todo momento la tercera persona del singular, *el profesor*. Sin embargo, en la última parte de la secuencia hace un giro personal para introducir un propósito personal, introducido a partir del verbo *me he propuesto* seguido del pronombre sujeto *yo*. Para terminar, comparte el propósito que se ha marcado en relación a la declaración anterior: *cambiar algunas de mis ideas y valores como profesora en mis clases de A1 oriental*. Nos resulta especialmente relevante que haya elegido su curso de nivel A1 con estudiantes chinos para empezar a replantearse su sistema de creencias. Creemos que esto indica que ha sido precisamente en estos cursos donde ha tenido más dificultades, lo que le ha llevado a plantearse si sus creencias y saberes como profesora son válidas.

#### Secuencia 4

Tengo una hipótesis: el enfoque comunicativo no funciona en los primeros momentos debido a varios factores (culturales, de tradición de aprendizaje, etc.) y es necesario un periodo de adaptación por parte de todos. Pero, compañeros de secta, no os preocupéis porque lo que parece al principio imposible, puede conseguirse. Un ejemplo: en una clase trabajaron en tríos para hacer una tarea final (describir su ciudad ideal) y nadie habló en otra lengua que no fuera español.

#### Análisis focalizado

Si en la secuencia anterior hace una declaración de intenciones y se marca el propósito de cuestionar sus creencias como profesora en un curso de nivel A1 para estudiantes chinos, en esta va más allá y se atreve a plantear una hipótesis: *el enfoque comunicativo no funciona en los primeros momentos*. A pesar de no especificarlo, entendemos que se refiere a los primeros momentos del aprendizaje de una lengua, es decir, en un nivel A1, y cuando se trata de estudiantes chinos.

A continuación, aporta dos motivos que justificarían su hipótesis. El primero hace referencia a los factores *culturales*. Ana no desarrolla esta idea así que no podemos afirmar con seguridad a qué dificultades se refiere, pero imaginamos que se trata sobre todo de la distancia cultural entre la comunidad china y la española. El segundo motivo *es la tradición de aprendizaje*. En esta ocasión tampoco ha desarrollado la idea, pero sabemos que hace referencia a las diferencias existentes entre la cultura china de aprendizaje y la occidental. No debemos olvidar que, en el momento en el que escribe esta entrada, Ana ya ha comenzado su tesis doctoral y, por lo tanto, ha consultado bibliografía referente a este tema. Así, está en condiciones de afirmar que las diferencias en el estilo de aprendizaje pueden dificultar la implantación del enfoque comunicativo con alumnos chinos. La aportación de Ana es acotar estas dificultades al nivel A1 ya que posteriormente afirma que *es necesario un periodo de adaptación por parte de todos*. Esta frase nos ha parecido muy interesante ya que transmite la idea de que las dificultades que surgen en

la primera etapa del aprendizaje solo se resuelven con un esfuerzo de todos, no solo del alumno o del profesor. Por lo tanto, ambas partes deben ser conscientes de estas dificultades y deben estar abiertos a la comprensión y a la modificación.

La última parte de la secuencia está dirigida a todos aquellos defensores del enfoque comunicativo, a los que llama de forma irónica *compañeros de secta*. Ana cree que es posible utilizar el enfoque comunicativo con alumnos chinos de nivel A1 y para ello pone un ejemplo vivido en primera persona en una de sus clases: *trabajaron en tríos para hacer una tarea final (describir su ciudad ideal) y nadie habló en otra lengua que no fuera español*. Con este ejemplo quiere romper varios tópicos o ideas: que el enfoque por tareas no funciona, que los estudiantes chinos no saben trabajar en grupos y que es imposible que un grupo monolingüe utilice el español.

Las próximas secuencias corresponden a comentarios realizados por profesores externos a la escuela. A algunos (Francisco y Maribel) ya los conocía Ana a partir de sus propios blogs o portafolios. A resto (Claudia y Lucas) no los conocía de nada y era la primera vez que recibía un comentario suyo.

Creemos que el número de comentarios que recibió esta entrada, muy superior al resto de entradas escritas por todos los compañeros, demuestra que el tema es de interés, no solo para Ana, sino para parte de la comunidad docente.

### Secuencia 5

No lo dudes, Ana, lo del enfoque por tareas es claramente sectario y sus seguidores tienen un punto proselitista 😊 pero hasta ahora nadie me ha demostrado que aprender una lengua no se parezca a la vida misma y que yo sepa en el día a día a nadie se le ocurre hacer rellenahuecos y sí describir su ciudad ideal.  
Francisco Herrera.

#### Análisis focalizado

Esta secuencia corresponde a un comentario realizado por Francisco Herrera, profesor y director de IH Cádiz. En primer lugar, Francisco, siguiendo el tono cómico utilizado por Ana en algunas partes de su entrada, muestra su acuerdo con ella al afirmar que *lo del enfoque por tareas es claramente sectario*. A continuación rompe la línea discursiva a través del conector adversativo *pero* para exponer su defensa de este enfoque. Él justifica su validez afirmando que *el enfoque comunicativo es más cercano a la vida misma*. Así, critica el uso del rellenahuecos como actividad rentable ya que *a nadie se le ocurre hacer uno* y defiende las tareas como actividades útiles ya que es lo que hacemos en la vida real.

### Secuencia 6

Es que es difícil convencer a alguien de que cambie algo que ha estado haciendo toda la vida de otra manera, ¿no? Fíjate, a nosotros, como profesores, nos cuesta

porque como alumnos de idiomas hemos estado toda la vida sometidos a la dictadura del rellenahuecos 😊 y la visión gramatical de la vida. A veces ni te planteas que pueda haber otra forma... En fin... poco a poco, como tú dices. Maribel

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia también corresponde a un comentario, esta vez escrito por Maribel, profesora de ELE y presencia activa en la blogs dedicados a la enseñanza de ELE. La entrada de Maribel se centra en la dificultad que tienen los profesores de cambiar sus creencias. Para ella, esto se debe a que *es difícil que alguien cambie algo que ha estado haciendo toda la vida*. Como vemos, para ella, el factor tiempo juega un papel esencial en la fosilización de ideas y creencias. Para demostrarlo, aporta un ejemplo cuyos protagonistas son los propios profesores que, al mismo tiempo, han sido alumnos de idiomas. Siguiendo el tono humorístico, recuerda que incluso a *nosotros*, es decir, a los profesores de idiomas actuales, *nos cuesta porque hemos estado sometidos a la dictadura del rellenahuecos*. Queremos resaltar el uso de los términos *sometidos* y *dictadura* para transmitir la idea de que el rellenahuecos es algo conservador, antiguo y cerrado.

### *Secuencia 7*

Hola Ana, creo que pertenezco un poco a la secta. Para mí fue casi una salvación que se crearan manuales como *Aula y Gente*. Creo que a los alumnos (a los míos) también les gusta el enfoque comunicativo pero a veces también uso algunos recursos de otros enfoques. Pienso que una lengua también es cuestión de memoria y para esto las tareas monótonas y repetitivas tienen una utilidad. Dentro de unos años ¿sacarán otro enfoque y estaremos pasados de moda? o ¿nos adaptaremos rápidamente a la situación? Claudia.

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia corresponde a Claudia, profesora externa de la que Ana no tenía ningún conocimiento hasta ese momento.

Sabemos que Claudia es otra defensora del enfoque comunicativo ya que confiesa que *pertenece un poco a la secta*. Además, afirma que para ella *fue casi una salvación que se crearan manuales como Aula y Gente*. Suponemos que antes de la entrada en el mercado de estos manuales, utilizaba otros basados en enfoques más tradicionales como el estructuralista o el audiolingual. El hecho de que diga *que fue casi una salvación* nos indica que Claudia no estaba satisfecha con los manuales que utilizaba y, por lo tanto, con los enfoques.

Como aportación al debate del conflicto de creencias introducido por Ana en su entrada, Claudia comparte su experiencia y afirma que a sus alumnos *les gusta el enfoque comunicativo*. Por lo tanto, deja ver que no siempre tiene que haber un conflicto y que las creencias del profesor en referencia al mejor método pueden estar en consonancia con la de los alumnos.



No obstante, Claudia confiesa que usa *algunos recursos de otros enfoques*. No especifica a qué recursos se refiere pero podemos imaginarlos a partir de la frase siguiente. Esta profesora opina, a través del modalizador *pienso*, que la *memoria* también es una estrategia útil en el aprendizaje de una lengua. Por eso, confiesa que utiliza *tareas monótonas y repetitivas* porque son útiles. De todo lo anterior podemos concluir que Claudia defiende el enfoque comunicativo pero que no excluye actividades más propias de otros métodos más tradicionales y de las que, en principio, rehúye el comunicativo.

Para terminar, Claudia plantea una pregunta que, más que una respuesta, es una mera reflexión. Está segura de que en el futuro sacarán otro enfoque y se plantea cómo reaccionarán aquellos que defienden el enfoque comunicativo: *¿estaremos pasados de moda o nos adaptaremos rápidamente a la situación?*

### Secuencia 8

Hola Ana, yo creo que también soy de la secta y como buen sectario no suelo proponer alternativas en mis clases y de momento me va razonablemente. Cuando pienso en el por qué me doy cuenta de que, entre otras razones, lo hago por un punto un tanto egoísta, me aburro en mis clases y además no me las creo, no sé si os pasa lo mismo. Lucas

#### Análisis focalizado

Este comentario lo escribió Lucas, otro profesor de ELE al que Ana no conocía. Lucas reconoce que es otro defensor del enfoque comunicativo ya que afirma que *creo que también soy de la secta*. El comentario de Lucas difiere en el tono y en el contenido de los comentarios anteriores. En primer lugar porque, al contrario de Claudia, confiesa que utiliza exclusivamente el enfoque comunicativo en sus clases y que *no suele proponer alternativas*. Lo que nos ha parecido sorprendente e interesante es la justificación que añade: *me doy cuenta de que, entre otras razones, lo hago por un punto egoísta, me aburro en mis clases y además no me las creo*. A pesar de que reconoce que existen otros motivos, afirma que utiliza el enfoque comunicativo porque el resto le aburren. Por otro lado, señala que *no me las creo*, haciendo referencia a ocasiones en las que habrá impartido clases basadas en otros enfoques. Imaginamos que con esta opinión quiere decir que no cree que el alumno aprenda realmente la lengua con actividades que no sean comunicativas.

Nos parece oportuno también señalar que Lucas afirma que, utilizando exclusivamente el enfoque comunicativo le *va razonablemente*. Imaginamos que ha querido decir que las clases funcionan en general, que sus alumnos aprenden aunque tenga dificultades como la inmensa mayoría de profesores.

### 5.1.3 Informes de cursos específicos realizados por profesores

A continuación vamos a analizar los informes realizados por tres profesoras de la escuela. Como dijimos en el capítulo anterior, los informes fueron realizados a petición de la dirección del centro y el objetivo era que las profesoras explicaran su experiencia y sus conclusiones tras impartir un curso específico para alumnos chinos. Aunque la dirección propuso unas pautas orientativas, cada profesora tenía libertad para organizar y diseñar su informe.

#### Procedimiento de análisis

En este caso, al tratarse de un informe y, por lo tanto, de un discurso más neutro y menos modalizado, hemos optado por realizar un análisis del contenido de cada informe y hemos prestado menos atención a los aspectos discursivos. En esta ocasión, hemos integrado el análisis de los portafolios para interpretar los informes.

A partir del análisis del contenido, hemos extraído diferentes secuencias. Cada secuencia se corresponde con una unidad temática. En la mayor parte de las ocasiones, los temas están marcados por las autoras de los informes, que han dividido el mismo en diferentes apartados.

#### INFORME DE NEUS

Neus escribió este informe al terminar el primer trimestre del curso 2008-2009. El informe resume su experiencia con un curso específico de estudiantes chinos de nivel A2. El manual que utilizó era *Gente 1*, de la editorial Difusión.

#### *Secuencia 1: Características del grupo*

La media de edad del grupo es de 22 años, todos han estudiado anteriormente español hasta un A2, en otras escuelas como Enforex y UAB idiomas, conocen manuales como el prisma A2.

Sólo una tercera parte pasa al siguiente curso. Muchos de los que esperaba que aprobaran la gramática, pero que no pasaban de nivel por el oral, no aprueban la parte de gramática. Hay notas de 36, 38 o 26 de gente que ha venido con regularidad a clase, ni si quiera hacen bien la parte de presentes. Mi plan era pasarlos a destrezas 2 para que consolidaran los contenidos y adquirir más fluidez en el oral y mejorar las otras habilidades que son los puntos donde flaquean. De los que esperaba que pasaran de curso se confirma en el examen, excepto 2 casos que soy un poco generosa.

No les gusta estar en una clase de orientales, mayoritariamente preferirían estar en un grupo mixto. De un grupo de más de 15 solo uno de ellos hace también destrezas.

Es una clase difícil como grupo ya que algunos de ellos son muy adolescentes, hay poca concentración, y al final hay alumnos que no quieren trabajar con ellos. Son bastante impuntuales, hay retrasos de 30 o 40 minutos. La asistencia es muy irregular excepto un grupo de unos 6 alumnos.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Neus comienza describiendo el perfil del grupo: joven de 22 años, con estudios previos de español en otras escuelas de Barcelona, nivel A2. Como podemos comprobar, el perfil descrito se corresponde con el extraído de los cuestionarios analizados en el 7.1.1.2.

A continuación, Neus explica cómo han sido los resultados finales del curso, de los que podemos extraer varias ideas. En primer lugar, menos de la mitad de los estudiantes han superado el curso. Esto se debe a dos motivos: no han aprobado la parte de gramática o no tienen el nivel oral adecuado para pasar al siguiente curso. En segundo lugar, queremos destacar la sorpresa de Neus. Ella ya esperaba que algunos estudiantes no aprobasen la parte oral y no pudiesen pasar al siguiente curso, pero pensaba que sí aprobarían la parte gramatical. Creemos que esta idea viene dada porque, tal y como ha expresado en su portafolio, los alumnos chinos suelen controlar los contenidos gramaticales. En tercer lugar, Neus confirma lo que ya señaló en su portafolio, que las principales dificultades de los estudiantes chinos son la expresión oral y, en general, las destrezas.

En el segundo párrafo la profesora señala un problema con el que se ha encontrado y que está relacionado con la implantación del nuevo plan curricular del centro: a los estudiantes chinos no les gusta estar en un grupo específico y prefieren estudiar en un grupo mixto.

A continuación, añade otro de los problemas a los que se ha enfrentado en este curso, esta vez relacionado con la edad de los estudiantes. Según Neus, el hecho de que sean adolescentes hace que se concentren menos y que, por eso, algunos compañeros no quieran trabajar con ellos. Por lo tanto, imaginamos que ha tenido problemas a la hora de gestionar y plantear dinámicas de trabajo.

Por último, cierra la secuencia nombrando otros dos problemas: la impuntualidad y la asistencia irregular de estos estudiantes. Creemos conveniente hacer una puntualización relacionada con este aspecto y que quizás nos ayude a entender los problemas que menciona Neus. Algunos de estos estudiantes trabajan muchísimas horas en bares o restaurantes y lo hacen hasta la madrugada. Por este motivo, se encuentran muy cansados y les cuesta levantarse temprano. Si a esto añadimos que los cursos específicos para alumnos chinos son de 09:00 a 11:00 (ya que no pueden en otro horario porque trabajan), es fácil entender que lleguen tarde.

### *Secuencia 2: Programa y contenidos gramaticales*

Conocen la mayoría de los contenidos gramaticales que se van a dar en clase,

controlan la forma de los tiempos pero no su uso. Cuesta hacerles ver que la importancia esta en el uso y no solamente en la forma. Eso sí, hay que destacar su capacidad y predisposición por la memorización.

Creo que es mejor no machacarlos con el clásico rellena huecos donde aparece la persona y el verbo entre paréntesis, los hacen como una máquina. Es mejor llevar actividades donde deben deducir la persona por el contexto y escoger ellos el verbo, así también trabajan vocabulario.

A la hora de presentar los contenidos tienen poca capacidad de deducción, esperan una clase en la que el profesor se lo da todo masticado, no en la que ellos van descubriendo significado, uso, y forma, puede hacerse pero de una manera bastante guiada.

Contenidos del curso con más dificultad:

- Pasados: mucho mejor presentarlos en contraste y no individualmente. Mucho énfasis en las expresiones de tiempo, no solo una mera lista y clasificación, que significa cada una de ellas en diferentes contextos. Tienen metido en la cabeza que una expresión de tiempo siempre va con un tiempo determinado, hacerles ver que no siempre es así. Cada vez que presento un nuevo tiempo retomo los otros para ver como los diferenciamos y que expresiones de tiempo podríamos usar en cada caso. Es decir actividades de recopilación y comparación.

- Hacer el contraste perfecto/imperfecto – terminado/no terminado antes de llegar a la unidad 11 indefinido/imperfecto ha funcionado bastante bien. Las actividades que han funcionado:

  - o identificar en un texto escrito en presente los hechos terminados de los no terminados

  - o ver la diferencia en pares de frases iguales donde solo cambia el tiempo perfecto/imperfecto

  - o Buenos resultados en la producción de textos tipo diarios, redacción de una noticia

- Indefinido/imperfecto – más problemas de forma que de uso

- Los pronombres OI-OD

- Problemas de colocación: el artículo, el adjetivo, grupos verbales (no saben que verbo conjugar) ,...

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Neus reconoce que los estudiantes controlan la forma verbal, pero que su dificultad reside en usarlos correctamente. Además, señala que le cuesta que entiendan la importancia del uso de los diferentes tiempos verbales. Así, son estudiantes que controlan a la perfección la forma pero no el contexto de uso. Por otro lado, reconoce la predisposición y la capacidad de los estudiantes por la memorización, algo que ya había mencionado su compañero Ricardo en su portafolio. Sin duda, esta predisposición o capacidad es la que les permite ese control de la forma.

En esta secuencia Neus no se queda en la simple crítica o exposición del problema, sino que va más allá y propone alternativas. Para ella, la solución a la hora de mejorar la competencia gramatical no pasa por las actividades de rellena-huecos ya que los estudiantes tienen controlado la forma verbal. Ella propone actividades donde *deben deducir la persona por el contexto y escoger ellos el verbo, así también trabajan el vocabulario*. Sin lugar a dudas, mediante estas actividades el alumno no solo deberá conjugar correctamente, sino que deberá entender la frase y el contexto para poder elegir el verbo y la persona adecuada.

Además de la práctica gramatical, Neus ha extraído algunas conclusiones relacionadas con la presentación de los contenidos gramaticales. Afirma que sus estudiantes *tienen poca capacidad de deducción* y que, por lo tanto, esperan que el profesor les proporcione las explicaciones oportunas. No obstante, Neus no rechaza utilizar la reflexión y deducción con estos estudiantes, sino que propone hacerlo de una *manera guiada*.

A continuación, presenta una lista de los contenidos gramaticales que presentan más dificultad en el nivel que ella imparte, un A2. El primero de ellos son los pasados: pretérito perfecto/ indefinido/imperfecto. Después de su experiencia, ha extraído algunas conclusiones que plantea en forma de recomendaciones:

- Es mejor presentarlos en contraste y no individualmente. Este aspecto nos ha resultado muy interesante ya que contradice la opinión de su compañero Ricardo explicada en su portafolio.
- Es necesario hacer énfasis en las expresiones de tiempo, explicando su significado en diferentes contextos.
- Es recomendable usar una metodología en espiral, es decir, retomar los pasados que ya se han estudiado antes cuando se presenta uno nuevo. De esta forma, se trabaja siempre a partir del contraste entre los tiempos.
- Es mejor trabajar antes el contraste perfecto/imperfecto antes del indefinido/imperfecto.
- Las actividades que mejor funcionan son: identificar hechos terminados/ no terminados en un texto escrito en presente; trabajar con pares de frases iguales donde cambia el verbo perfecto/imperfecto y las expresiones escritas de tipo diario o noticia.

Otros de los aspectos que presentaron mayor dificultad son: la forma de los verbos en pretérito indefinido/imperfecto; los pronombres de OI-OD y las colocaciones.

### *Secuencia 3: Vocabulario*

Dependencia absoluta del diccionario. En general he trabajado el vocabulario como en otros grupos mixtos con lluvias de ideas, mapas conceptuales, relacionar imagen con palabra,...primero sin diccionario, que salgan el máximo de palabras, después ya les dejo unos minutos con el diccionario. Siempre llevo el vocabulario nuevo a la pizarra en la puesta en común. Están muy interesados en el vocabulario. Creo que en los niveles bajos es importante recomendarles que lo organicen por temas, que tengan un cuaderno de vocabulario, o dejen la parte final de su cuaderno para el vocabulario.

Son muy competitivos así que las actividades de vocabulario que son como juegos les motivan bastante. Intento que hagan un esfuerzo para explicarse las palabras en español.

Creo que debería preparar más actividades de vocabulario y colocación de palabras, más variedad en la presentación y la práctica de vocabulario.

Este trimestre, aunque no es un básico 2 orientales, estoy trabajando con diccionarios monolingües para algunas comprensiones lectoras, no todas, e intento hacerles ver que a veces no conocen la palabra pero si conocen otras de la misma familia o parecidas a otros idiomas como el inglés, porque algunos saben algo de inglés (por ejemplo abaratamiento – barato, desaparecer – disappear ) Esto lo hago más con grupos mixtos por miedo al pánico de los orientales, pienso que también está funcionando más o menos bien, incluso les anima el poder leer un texto usando un diccionario monolingüe (yes, we can!)

### **Análisis focalizado**

En cuanto al vocabulario, Neus destaca varios puntos importantes. En primer lugar, destaca la dependencia de los estudiantes del diccionario. Este es un aspecto que también mencionó Ricardo en su portafolio. Ella propone realizar primero la actividad de vocabulario sin diccionario y, después, conceder al alumno unos minutos para que pueda consultarlo y resolver dudas. En segundo lugar, señala el interés de los estudiantes por el aprendizaje del vocabulario. Por último, destacaremos algunas recomendaciones que propone Neus y que a ella le han funcionado:

- En los niveles bajos: aconsejarles que organicen el léxico por temas y que tengan un cuaderno o sección dedicada al mismo.
- Debido a su carácter competitivo las actividades lúdicas les motivan.
- Actividades de colocación y variedad en la presentación y práctica.

### *Secuencia 4: Comprensión lectora y oral*

Parece que les gusta leer en voz alta. Siempre es necesario hacer un trabajo previo de vocabulario.

Las tareas de los textos en el libro son muy abiertas, por ejemplo: lee el texto y luego comenta con tu compañero. Necesitan tareas más concretas antes de llegar al comenta con tu compañero. Hay que preparar V/F, preguntas más cerradas, en qué párrafo se habla de,...

No saben resumir, hay que prepararlos para sintetizar las ideas principales y luego resumirlas con sus propias palabras, cuando tienen que resumir o comentar un texto lo que hacen es copiar lo que dice el texto.

Los textos del manual no acaban de motivarles, ¿por los temas? En concreto los textos de mundos en contacto.

Los audios es necesario ponerlos 3 veces e incluso más, tener la transcripción a mano, trabajar la transcripción y volver a escuchar el audio leyendo la transcripción cuando son difíciles, pero no siempre es necesario.

Les gusta trabajar con canciones que escuchan por la radio, tanto el trimestre pasado como este, algunos me han pedido música española.

#### **Análisis focalizado**

Sobre la comprensión lectora, vamos a destacar cuatro puntos. El primero es que a los estudiantes les gusta leer en voz alta los textos que tienen que trabajar. El segundo es que el profesor tiene que adaptar las actividades de comprensión lectora que propone el manual ya que son muy abiertas y no trabajan a fondo la destreza lectora. En tercer lugar, Neus señala que los estudiantes chinos no saben resumir ni extraer las ideas principales de un texto así que el profesor debe prepararlos. Por último, añade que los textos que propone el manual no les motivan.

En cuanto a la comprensión auditiva, Neus señala dos aspectos. En primer lugar, señala que es necesario repetir el audio tres o más veces. Añade que en ocasiones resulta útil trabajar primero la transcripción y después el audio. En segundo lugar, destaca que les motiva escuchar canciones españolas.

### *Secuencia 5: Pronunciación*

Han demostrado bastante interés en la pronunciación, no tienen vergüenza en repetir, incluso de forma coral, las palabras, ya lo hacen sin que tú les pidas una repetición. Para ellos fue interesante ver la posición de la lengua y la vibración de las cuerdas vocales, por donde sale el aire,...

Uso actividades tipo dictados de palabras para trabajar la pronunciación y el vocabulario: un compañero dicta a otro una lista de palabras, el compañero

que toma nota debe ir clasificándolas en grupos, por ejemplo campo/ciudad y palabras que no sé qué significan, después se corrigen entre ellos.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Neus destaca el interés de los estudiantes chinos por la pronunciación. En especial, les gusta repetir y ver cómo se articulan los sonidos. En cuanto a las actividades que recomienda está la del dictado entre compañeros al mismo tiempo que tienen que clasificar las palabras que escuchan por campos léxicos.

### *Secuencia 6: Expresión oral y escrita*

Pocos hacen la combinación del curso de lengua con el de destrezas, que es lo que más necesitarían. Creo que es bueno potenciar las 4 habilidades en clase ya que muchos de los contenidos gramaticales los conocen. Poner más énfasis en el uso y la producción.

Más de una vez me he encontrado con: «me siento ridículo@ preguntando a mis compañeros en español ya que todos hablamos chino» el castellano es la lengua que usan para hablar conmigo, pero no es la que usan entre ellos. Las actividades orales más guiadas, tipo cuestionarios no son problema, cuando intentas que la producción sea más abierta y libre se pierden, no saben que decir. Pensaba que eran cerrados y no hablaban de cosas personales, si el clima que se crea en clase es de confianza sí que hablan, pero antes te toca hablar de ti.

### **Análisis focalizado**

En primer lugar, Neus recuerda que son justas estas destrezas las que mayor dificultad presentan para los estudiantes chinos. Por este motivo, recomienda trabajarlas más en clase.

En segundo lugar, destaca algunos problemas con los que se ha encontrado. El primero está relacionado con el hecho de que el grupo sea monolingüe y de que los estudiantes se sientan ridículos hablando en español con sus compañeros. El segundo problema son las actividades de producción que son abiertas y libres ya que los alumnos no saben qué decir y se bloquean. En cambio, la profesora señala que las actividades orales más controladas no presentan ningún problema.

Por último, Neus desmiente que los estudiantes chinos sean cerrados y que no les guste hablar de cuestiones personales. Según esta profesora solo necesitan un clima de confianza y que el profesor también participe.

### *Secuencia 7: El enfoque por tareas y las actividades de Gente 1*

Las tareas en general funcionan igual que en otros grupos, algunas mejor que otras aunque el trabajo a veces se hace difícil, no sé si les cuesta o no les gusta el método por tareas. Parece que se sienten más cómodos trabajando



individualmente.

Hay algunas actividades del libro que plantean problemas por contexto cultural por ejemplo la primera actividad de la unidad 11 en la que hay que relacionar acontecimientos históricos con su fecha, la actividad de los diarios de la página 113, vidas apasionantes de la página 117. No tienen ningún interés en esos personajes y visualmente la actividad no es atractiva porque hay mucho texto. Otro ejemplo son los textos de la página 93 del libro de ejercicios.

### **Análisis focalizado**

A pesar de que Neus no se expande demasiado en este tema, nos gustaría destacar dos aspectos. El primero es que, según esta profesora, las tareas que propone el manual funcionan igual con estudiantes chinos que con grupos de otras nacionalidades. La única diferencia que resalta es que el trabajo a veces se hace difícil, aunque no sabe *si les cuesta o no les gusta el método*. A continuación añade que prefieren trabajar de forma individual.

El segundo aspecto está relacionado con los referentes culturales. Según esta profesora el manual propone algunas actividades para los que los estudiantes no tienen los referentes culturales necesarios para hacerlas o, por otro lado, no son suficientemente motivadoras para ellos.

### *Secuencia 8: Dinámicas de grupo.*

Muy pocos parece que les guste realmente trabajar en parejas o grupo, aunque este trimestre es un poco diferente ya que la gran mayoría vienen de un curso anterior en esta escuela y ya están más acostumbrados a la metodología. De hecho cada vez se van acostumbrando a cómo funcionan las diferentes dinámicas en clase, cuando les das una tabla o un A/B ya saben lo que sigue.

En esta secuencia Neus vuelve a comentar que los estudiantes chinos prefieren trabajar de forma individual a hacerlo en parejas o grupos. No obstante, reconoce que estas dinámicas resultan más fáciles cuando los estudiantes ya han hecho un curso anterior en la escuela y, por lo tanto, están acostumbrados a estas formas de trabajar de forma colaborativa.

## **INFORME DE CARMEN**

Carmen escribió este informe tras finalizar un curso específico de A1 para estudiantes chinos a principios de 2009. Carmen se basa en su experiencia con estos grupos y presenta una lista de características que tienen las actividades que, según ella, funcionan mejor con estudiantes sinohablantes. A continuación presentamos estas características.

### *Secuencia 1. Características de las actividades*

Son visuales: las imágenes ayudan mucho al alumno oriental a entender la actividad o el vocabulario a trabajar. He visto que les ayuda y motiva mucho ver imágenes que les identifique con su cultura

Son actividades para trabajar vocabulario: parece ser que a los alumnos orientales les cuesta más deducir el vocabulario por el contexto (en general, creo que a todos los estudiantes de un Básico 1), y que antes de empezar a trabajar estructuras gramaticales, tienen más necesidad de aprender vocabulario, bien sea específico como general.

Estructurales: son actividades de repetición de estructuras gramaticales, como las de preguntar al compañero por sus gustos; por ejemplo, «¿te gusta el chocolate?», ¿te gusta el arroz». Se practica una forma gramatical mediante la repetición pero sin olvidar el contexto de la misma e intentando ser comunicativos.

Audiciones cortas y bien moduladas por el locutor: casi todas las actividades de Básico 1 son más rápidas de lo que el oyente principiante puede captar. En el caso de los orientales, he visto que se desconcentran y se ponen tan nerviosos que prefieren no hacer la actividad. Se requieren actividades cortas de audición que les permitan a todos participar y no sólo a «los mejores de la clase».

Lecturas cortas: la mayoría de las lecturas de los materiales de español trabajan mucho vocabulario o estructuras gramaticales muy complejas para los alumnos orientales. A veces son largas y no quieren leer porque para ellos significa buscar cada palabra en el diccionario

En primer lugar, destaca que el elemento visual ayuda a los estudiantes a la comprensión del léxico que están trabajando. Además, señala que las imágenes relacionadas con algún referente cultural de los alumnos les motivan y ayudan.

En segundo lugar, Carmen resalta la importancia de realizar actividades de léxico con este tipo de alumnos. En su opinión, les suele costar deducir el vocabulario por el contexto, pero no propone ninguna otra forma de trabajarlo. Además, añade que estos estudiantes necesitan trabajar más el vocabulario antes de empezar con determinadas estructuras gramaticales.

En tercer lugar, opina que a la hora de practicar una estructura gramatical, las actividades estructurales de repetición son una buena opción.

La siguiente recomendación está relacionada con la comprensión auditiva. Carmen recomienda que las audiciones deben ser cortas y estar bien moduladas. Cuando son demasiado rápidas, los estudiantes se desconcentran y desmotivan ya que no entienden.

Por último, señala que la mayoría de los textos de los manuales de A1 son demasiado complejos para los estudiantes chinos, en especial por el vocabulario y las estructuras gramaticales.

## INFORME DE ANA

Realicé este informe en junio de 2009 después de impartir durante dos trimestres

seguidos dos cursos diferentes para estudiantes chinos de nivel A1. El manual que utilicé es *Español Lengua Viva 1*, de la editorial Santillana. He dividido el informe en siete apartados diferentes.

### *Secuencia 1: Impresiones de principio de curso*

Antes de empezar el pasado curso (trimestre pasado) pensaba que el perfil del estudiante era: alumno alfabetizado, sin ninguna base de conocimientos gramaticales, vocabulario muy reducido.

En cambio, al final de la primera semana pude observar que el perfil era completamente diferente, en su mayoría. Casi todos los estudiantes ya habían hecho algún curso de español y, por lo tanto, podían presentarse sin problemas; conocían aspectos gramaticales, como género, número, el presente, verbo gustar, vocabulario de acciones habituales, etc. Así, el ritmo de la clase durante las primeras semanas fue dinámico, rápido.

Sin embargo, la experiencia de este inicio de trimestre es bastante diferente. Algunos tienen dificultades para leer, no tienen base gramatical (excepto los que han repetido), les faltan conceptos básicos como género y número. Por lo tanto, el ritmo es bastante lento.

En esta secuencia Ana compara el perfil de estudiante de los dos cursos que ha impartido. Si bien en el primer curso el perfil era el de estudiante alfabetizado y con conocimientos básicos de español, el del segundo curso fue muy diferente. En primer lugar, algunos de estos alumnos no estaban completamente alfabetizados en español y, por lo tanto, tenían dificultades de lectoescritura. En segundo lugar, la mayoría no tenía conocimientos previos de español así que desconocían aspectos lingüísticos como el género y el número. Estas diferencias en el perfil se tradujeron en dos ritmos de clase: el primero era *dinámico y rápido* y el segundo *bastante lento*.

### *Secuencia 2: Dificultades en los primeros momentos*

Las dificultades que tuve al principio creo que se debían a dinámicas o estrategias que pongo en práctica en otros tipos de grupos pero que en los cursos orientales no funcionan: preguntar en aula abierta, uso del diccionario para casi cualquier tipo de actividad, dar espacio para la creatividad y la improvisación, etc.

En esta secuencia Ana reconoce que las primeras dificultades a la hora de trabajar con alumnos chinos residían en que utilizaba dinámicas o estrategias que le funciona en otros grupos pero no en estos. Estas dinámicas son: preguntar en aula abierta, permitir el uso libre del diccionario y dar espacio para la creatividad y la improvisación. Con respecto a la primera dinámica, suponemos que se refiere al hecho de que los estudiantes chinos suelen permanecer en silencio cuando el profesor formula una pregunta en aula abierta. En relación al uso del diccionario, creemos

que hace referencia a los problemas que surgen del uso indiscriminado y constante de esta herramienta. Por último, Ana hace alusión a la dificultad de los estudiantes chinos para la creatividad y la improvisación. Podemos afirmar que se refiere al hecho de que estos estudiantes no cuentan con las mismas herramientas que los alumnos de otras nacionalidades a la hora de improvisar su discurso, sea oral u escrito. Esa diferencia se debe, fundamentalmente, a la distancia interlingüística entre el chino y el español.

### *Secuencia 3. Actividades que suelen funcionar*

-Trabajar con imágenes para presentar vocabulario nuevo: tarjetas donde tengan que relacionar dibujo y foto, relacionar foto y diálogo, etc.

-Actividades para fijar estructuras o vocabulario: juego de los barcos, busca a alguien que, memory, busca a tu pareja, relacionar antónimos, etc.

-Actividades de vacío de información: suelen ser repetitivas y también les ayudan a fijar

-Los «rellena huecos» les apasionan pero creo que no se debería abusar porque después puede surgir el problema que crean que «dominan» un tiempo pero después no saben cuándo utilizarlo.

-Para trabajar la comprensión lectora suele funcionar las actividades donde tengan que ordenar y las de V/F, ya que si les pones un texto con preguntas de comprensión intentarán buscar el significado de todas las palabras.

-Los roleplay

-Les encantan las actividades de pronunciación. Les gusta repetir en coro, de forma individual o en grupo, hacer bingos.

-Actividades para revisar el vocabulario: ahorcado; warmer con letras del abecedario y que ellos digan palabras que recuerden de clases anteriores; listado de palabras y que las coloquen en círculos que son diferentes campos semánticos, crucigramas.

-Juego de la pelota: sirve para repasar formas verbales. El profe tira la pelota a un estudiante y dice «jugar, tú»

-Tarjetas y dado: se reparten verbos y un dado. Por grupos levantan una tarjeta con un verbo y dicen la persona según el número que ha sacado. Idea de Jordina.

-Juegos tipo el de la rana Lucas para fijar formas verbales.

En esta secuencia comparte una variedad de actividades que, según ella, funcionan bien con los estudiantes sinohablantes.

Primero, coincide con su compañera Carmen al afirmar que el elemento visual

resulta una buena idea a la hora de presentar léxico. También comparte la idea de que las actividades repetitivas y controladas son adecuadas para fijar estructuras gramaticales o vocabulario (memory, busca a alguien que, actividades de vacío de información, etc.)

En segundo lugar, está de acuerdo con su compañera Neus cuando afirma que las actividades de rellenahuecos no son recomendables ya que su objetivo es practicar la forma, aspecto que dominan, y no trabajar el uso, aspecto que les cuesta más. Asimismo, coincide con su compañera al decir que les encantan las actividades de pronunciación donde tienen que repetir de forma individual o coral.

En cuanto a la comprensión lectora, Ana, al igual que Neus, no es partidaria de las preguntas demasiado abiertas. En su opinión, funcionan bien las actividades donde tienen que ordenar el texto o las de verdadero/falso.

Ana también recomienda actividades que sigan una metodología en espiral, es decir, aquellas donde retomen algún aspecto que se haya trabajado anteriormente en clase. En concreto, destaca las actividades de revisión de vocabulario como los *warmer*, crucigramas o clasificación en campos semánticos.

Por último, aconseja realizar actividades de *rol-play*.

### *Secuencia 3: Dinámicas*

-Trabajar en aula abierta no suele funcionar hasta que el profesor ve que existe un clima de confianza. A veces no funcionan nunca porque creo que en su cultura no es normal sobresalir y, además, tienen miedo al error.

-Normalmente trabajan muy bien en parejas o grupos.

-Existe una enorme capacidad de cooperación y solidaridad entre ellos. Se ayudan cuando uno no entiende algo, si el profesor le pregunta a un alumno y éste no sabe contestar el compañero de al lado le dará la solución. «Se chivan siempre».

En esta secuencia Ana destaca tres aspectos importantes. El primero ya lo señaló al inicio de la secuencia anterior y es la dificultad de trabajar en aula abierta. Esta vez, se atreve a exponer alguna causa de este comportamiento y explica que, en su opinión, puede deberse a algún aspecto de su cultura, donde no es normal sobresalir y es frecuente el miedo al error. Sin embargo, afirma que, si se crea en clase un clima de confianza, los alumnos se abren y responden a las preguntas abiertas del profesor. En este aspecto coincide, de nuevo, con su compañera Neus.

El segundo aspecto resulta sorprendente ya que difiere de la opinión de otros compañeros. Ana afirma que *trabajan muy bien en parejas o grupos*. Sin duda, este es un tema polémico que merece la pena tomar en consideración.

Creemos que el último aspecto está muy relacionado con el anterior ya que Ana resalta el espíritu cooperativo de los estudiantes chinos. Este espíritu se traduce en

forma de ayuda cuando un compañero no entiende o no sabe algo.

#### *Secuencia 4: Consejillos*

-No proponer actividades donde tengan que improvisar mucho ya que en este nivel no disponen de un vocabulario amplio y harán mano del diccionario como locos. De esto salen muchas producciones sin sentido.

-Al presentar vocabulario nuevo, tipo la comida: se puede llevar una actividad de relacionar foto y dibujo. Ellos harán uso del diccionario pero sólo para resolver esa actividad. Creo que esta es la forma más efectiva de presentar el vocabulario ya que si el profesor debe explicar todo con ejemplos o descripciones se pierde mucho tiempo y se pierden ellos.

Ana nos hace en este apartado otras dos recomendaciones, ambas relacionadas con el uso del diccionario. En primer lugar, señala que el uso indiscriminado de esta herramienta puede dar lugar a producciones *sin sentido*. Por eso, aconseja llevar al aula actividades que no requieran mucha improvisación porque estos alumnos no cuentan con una base léxica amplia en este nivel y no se pueden valer de su lengua o de una lengua puente para expresarse. En segundo lugar, recomienda presentar el léxico a través de imágenes y de este modo el uso del diccionario se reducirá solo a estas palabras.

#### *Secuencia 5: El libro*

-Creo que en general funciona bien. El trimestre pasado pregunté a algunos estudiantes que habían hecho A1 con Gente 1 y me dijeron que les gustaba más Lengua Viva.

-Las actividades de comprensión lectora no se pueden hacer en clase. Son muy complicadas y, además, las preguntas que plantean no son muy útiles.

-Las compresiones auditivas son artificiales y las actividades tampoco son muy útiles en mi opinión. De todas formas he utilizado bastantes y, en general, han funcionado.

-Al libro le faltan actividades de práctica de ciertos aspectos gramaticales y léxicos, como presente regulares, hay/está, tener que + infinitivo, verbos reflexivos, pronombres de OD, preposiciones de lugar, etc.

-En general, creo que el libro presenta los temas de forma muy descontextualizada así que hay que llevar recursos o actividades de contextualización.

En esta secuencia Ana analiza los aspectos positivos y negativos del manual que se usaba en ese momento en la escuela, Lengua Viva 1. Como aspecto positivo, señala que en general funciona bien y que los estudiantes lo prefieren al manual

Gente 1. Sin embargo, presenta varios aspectos negativos.

Las actividades de comprensión lectora son demasiado complejas, tal y como afirmaba su compañera Carmen. Además, las actividades que plantea no son útiles, como señaló Neus.

Las actividades de comprensión auditivas son artificiales y las actividades tampoco resultan muy útiles. Sin embargo afirma que, en general, le han funcionado.

Opina que el manual requiere de actividades de práctica gramatical y léxica.

Por último, señala que las unidades y actividades no están bien contextualizadas y que es necesario llevar recursos o material para solventar esta carencia.

### *Secuencia 6: Otros*

-En los cursos que he tenido hay una gran mayoría de adolescentes.

-Uno de mis grandes problemas es la evaluación de la expresión oral. No suelen hablar de forma espontánea ni en aula abierta así que las únicas producciones son las que hacen en parejas o grupos. Aquí hay que marcarles que no hablen en chino. Además, me resulta muy difícil decidir si los alumnos que más nivel oral tienen son los que cumplen verdaderamente con los requisitos para pasar de nivel.

-Creo que en la corrección de las producciones escritas es conveniente que el profe marque el error pero no lo corrija. Así el estudiante se acostumbra a «pensar» y a fijarse mejor en aspectos básicos como género, número, ortografía, etc.

-En cuanto al «cuándo se pierden», creo que todos entran bastante perdidos pero que poco a poco se van acostumbrando a las dinámicas y a la forma de trabajar del profe. Los que se pierden completamente desde la unidad 1 están el resto del curso perdidos. Una causa muy frecuente es la carencia en la lectoescritura.

En esta última secuencia Ana trata diferentes temas relacionados con sus cursos.

En primer lugar y al igual que su compañera Neus, señala que la mayoría de los estudiantes son adolescentes. A pesar de que no añade ningún comentario al respecto, ni positivo ni negativo, consideramos que el mero hecho de resaltarlo significa que es un aspecto importante para ella.

El segundo aspecto que trata está relacionado con la expresión oral. Vuelve a insistir en la dificultad de trabajar en aula abierta y en el hecho de que las únicas ocasiones en las que practican la expresión oral se den en las actividades que realizan en parejas o grupos. Esto, en principio, no tendría que ser un inconveniente, pero ella señala que de este modo le resulta difícil evaluar la expresión oral de cada uno de ellos. Hay que tener en cuenta que los intercambios comunicativos en este nivel, y más cuando se trata de estudiantes chinos, son muy breves. A pesar

de que la profesora monitorice la actividad paseando entre los grupos, muchas veces no tiene tiempo para escuchar a todos ya que cuando llega a un grupo, este ya ha terminado de hablar. Por otro lado, vuelve a coincidir con Neus al destacar la dificultad de hacerlos hablar solo en español al tratar de grupos monolingües.

A continuación Ana comparte una recomendación a la hora de corregir las expresiones escritas. Según ella, es más beneficioso señalar únicamente el error para darle la oportunidad al alumno de reflexionar y autocorregirse. De este modo podemos acostumbrar a los alumnos chinos a la reflexión lingüística desde los niveles iniciales.

Por último, reconoce que, aunque al principio los alumnos se encuentran bastante perdidos, con el tiempo se acostumbran a trabajar con las dinámicas propias de un enfoque comunicativo. Este aspecto también lo resaltó Neus en su portafolio y en su informe.

## 5.2 Curso académico 2009-2010

En este capítulo vamos a presentar el análisis de los datos recogidos durante el curso académico 2009-2010: cuestionarios a alumnos, acta del taller de formación interna *Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos*, las notas de la actividad grupal de profesores realizada en dicho taller y la entrevista realizada a Amanda.

### 5.2.1 Cuestionarios a alumnos

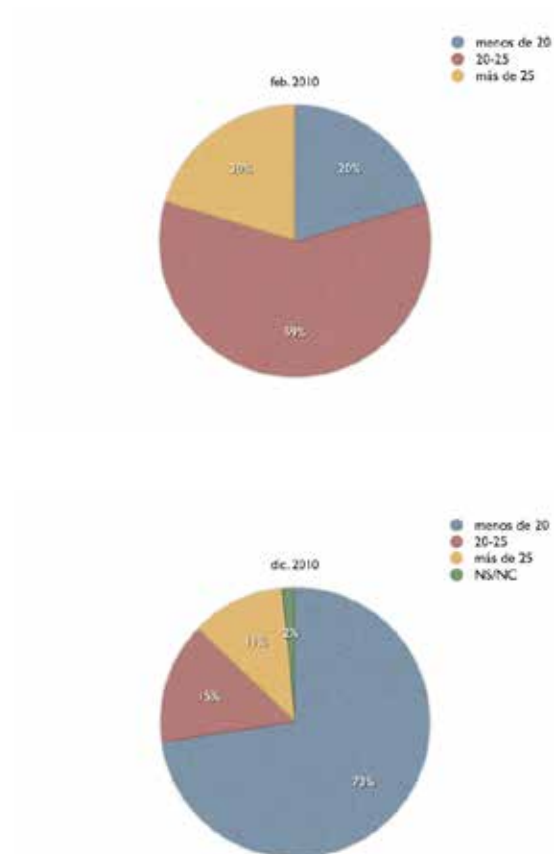
En este apartado vamos a analizar los cuestionarios realizados por los estudiantes chinos matriculados en la escuela durante el curso académico 2009-2010. Como dijimos en el capítulo anterior, el objetivo de pasar estos cuestionarios era elaborar un perfil significativo del estudiante chino que estudiaba en la escuela.

#### Procedimiento de análisis.

Hemos analizado un total de 97 cuestionarios: 49 recogidos en el mes de febrero de 2010 y 48 recogidos en diciembre del mismo año.



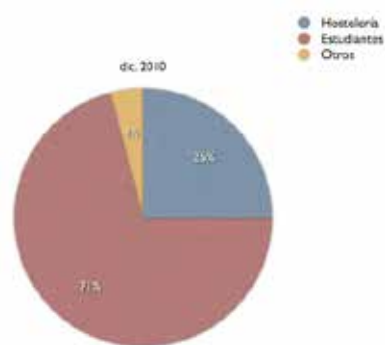
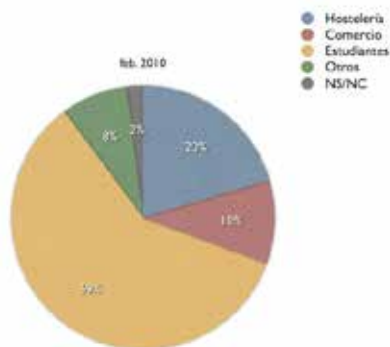
## EDAD



Los gráficos demuestran que ha habido un descenso notable del número de alumnos que tienen entre 20-25 años (del 59% en febrero ha pasado a un 15% en diciembre). Asimismo, ha habido un notable aumento del número de estudiantes menores de 20 años (de un 20% en febrero a un 73% en diciembre). El número de estudiantes que tienen más de 25 años ocupa en ambas fechas el tercer lugar, pasando de un 20% en febrero a un 11% en diciembre.

Esta información se corresponde con los datos de inmigración china explicados en el capítulo del contexto. El aumento de estudiantes adolescentes (entre 15-20 años) se explica por la creciente entrada de ciudadanos chinos por reagrupación familiar (Beltrán, 2009). Como dijimos en el marco teórico, el sistema educativo chino marca la edad de 15 años como el final de la etapa de enseñanza obligatoria. Es a esta edad cuando la mayoría de jóvenes chinos que tienen algún miembro de la familia en Cataluña (fundamentalmente los padres) se trasladan a Barcelona. Muchos de los profesores hemos comentado en repetidas ocasiones que el perfil de estudiante chino de la escuela ha evolucionado, siendo el del adolescente (16-20 años) el más común en los últimos años.

## TRABAJO



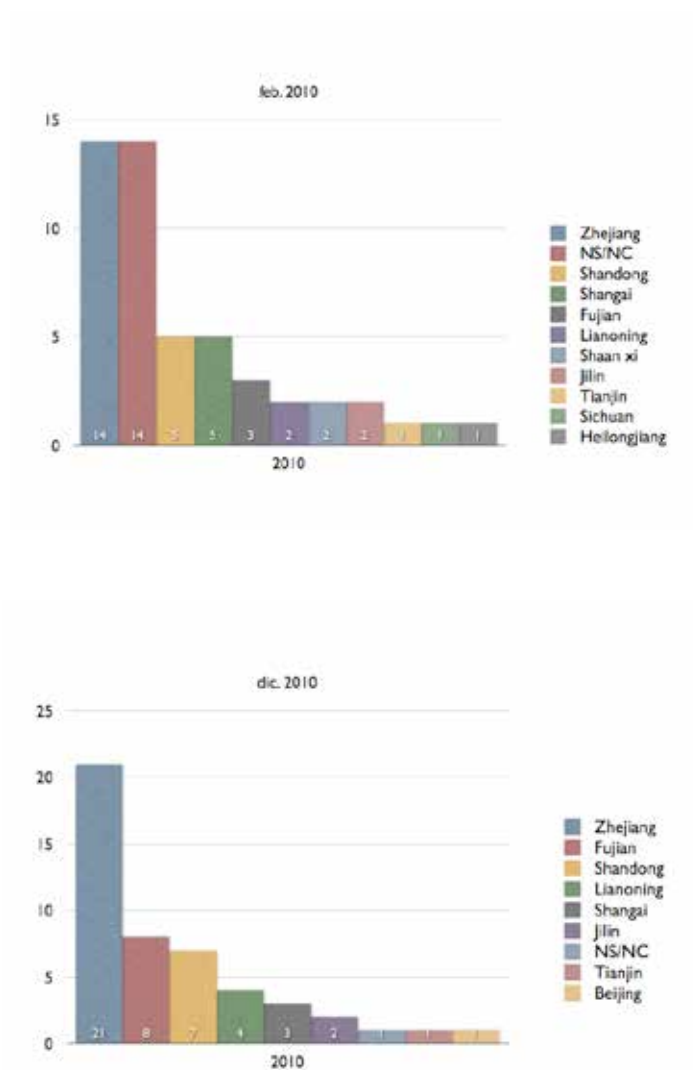
Los datos recogidos demuestran que el perfil mayoritario de alumno que estudia en la escuela se dedica exclusivamente al aprendizaje del español y/o de otras materias. En diciembre, el porcentaje de este tipo de alumnos creció, pasando de un 59% a un 71%. Este hecho se explica teniendo en cuenta el aumento de alumnos menores de edad. Entre aquellos que trabajan, la hostelería es el sector predominante (camarero y cocinero). En febrero, además, había un porcentaje de alumnos que trabajaban en el sector comercio, (dependientes en el negocio familiar).

De nuevo, observamos que la información recogida en los cuestionarios se corresponde con los datos de inmigración china que explicamos anteriormente, en este caso aquellos relacionados con la vida profesional.

En el grupo denominado *otros* se incluyen trabajos como profesor de chino, traductor, obrero de la construcción y becario en alguna empresa.

Nos gustaría resaltar que muchos estudiantes cuya única actividad es, en principio, el aprendizaje del español, nos han explicado que ayudan frecuentemente en los negocios familiares. Esto hace que sea muy difícil delimitar la frontera entre trabajador y estudiante.

## ORIGEN

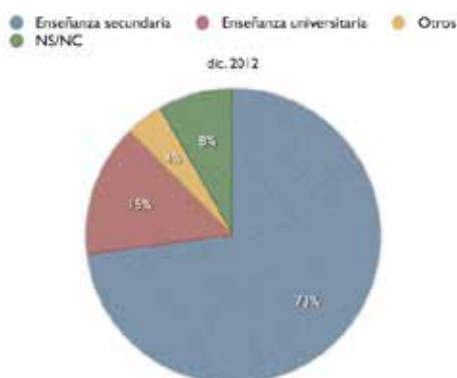


En estos gráficos referentes al origen de los estudiantes aparecen, a la derecha los nombres de las provincias chinas de origen y, a la izquierda, en barras de colores, están representadas las provincias indicando en cifras el número de estudiantes que proviene de ahí. El primer dato significativo que resalta en el gráfico de febrero es que hay un índice muy alto de estudiantes que no contestaron a esta pregunta. Una posible interpretación es que el ítem en chino no fuera lo suficientemente claro, hecho que no podemos comprobar puesto que no tenemos conocimientos de esta lengua. Por este motivo, en diciembre pedimos a los profesores que, cuando entregaran el cuestionario a sus alumnos hicieran hincapié en este aspecto y resolvieran las posibles dudas de traducción.

Tanto en febrero como en diciembre, la provincia origen mayoritaria es Zhejiang, hecho que vuelve a coincidir con los datos de inmigración china en Cataluña. Por lo tanto, interpretamos que la mayoría de nuestros estudiantes proviene de una zona rural muy pequeña o de una ciudad portuaria con una alta actividad comercial. En febrero, Shanghai era la cuarta localidad con mayor número de estudiantes pero en diciembre baja de posición. Esto indica que el número de estudiantes universitarios que proviene de una gran ciudad y con un alto nivel adquisitivo también ha descendido.

Los profesores de la escuela hemos comentado en numerosas ocasiones las diferencias socioeconómicas y educativas que se pueden apreciar entre nuestros estudiantes chinos. Estos años de experiencia nos han ayudado a distinguir su origen rural o urbano y su experiencia previa con otras culturas occidentales.

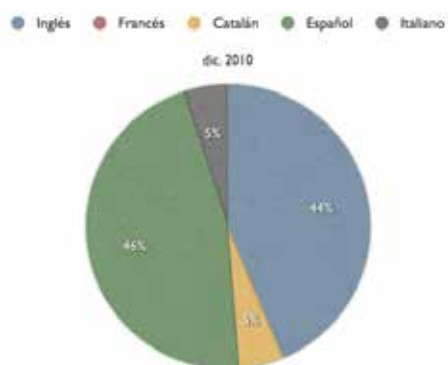
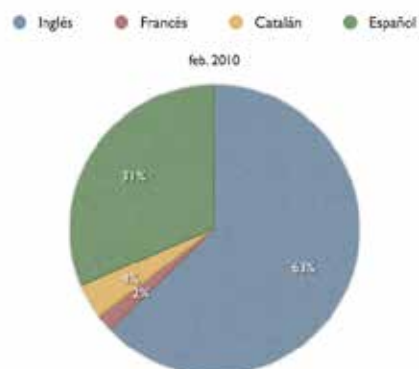
## FORMACIÓN ACADÉMICA



Los datos recogidos sobre el nivel de formación académico de los estudiantes chinos varían considerablemente entre febrero y diciembre. En el primer mes, un 45% de los alumnos tenía formación universitaria; sin embargo, en diciembre este índice desciende hasta el 15%. Paralelamente, el número de estudiantes que han abandonado sus estudios en China tras finalizar la enseñanza secundaria crece del 39% al 73%.

De nuevo, los datos se corresponden con las impresiones de los profesores. Como hemos comentado antes, el estudiante originario de una gran ciudad como Shanghai cuenta generalmente con una formación académica universitaria y esto se nota en clase por su conocimiento del inglés y de la cultura occidental. Este tipo de estudiantes viene normalmente a realizar algún máster o, simplemente, a estudiar español durante unos meses. El otro perfil, el estudiante originario de zonas rurales o ciudades pequeñas, suele abandonar sus estudios a los 16 o 18 años, y viene a Barcelona para buscar trabajo y para reagruparse con su familia.

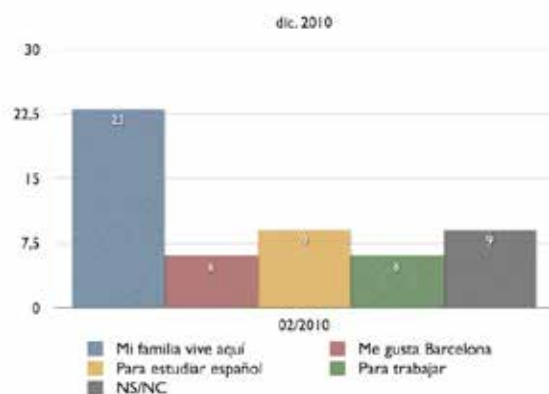
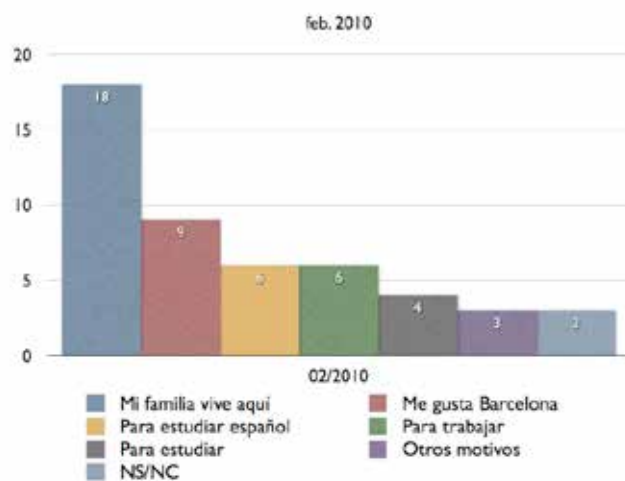
### CONOCIMIENTOS DE LENGUAS EXTRANJERAS



Las lenguas extranjeras que suelen conocer los estudiantes chinos son el inglés, el español, el catalán, el italiano y el francés. Los gráficos también demuestran diferencias entre febrero y diciembre. En primer lugar, en febrero un 63% afirma tener conocimientos de inglés, porcentaje que baja en diciembre a un 44%. Esto se debería a un descenso de estudiantes con formación universitaria y proveniente de grandes ciudades como Shanghai. Así, en febrero la lengua extranjera más conocida es el inglés, mientras que en diciembre este lugar lo ocupa el español. A pesar de que el conocimiento del inglés es alto en los dos gráficos, nuestra experiencia como profesora (compartida con el resto de compañeros) es que esto no es la pauta general. Es cierto que en China el inglés es asignatura obligatoria en la enseñanza secundaria. Pero esto, que bien sabemos en España, no significa que los estudiantes tengan un nivel comunicativo competente. Algunos profesores de la escuela, entre los que me incluyo, han verbalizado en numerosas ocasiones que no existe ninguna lengua puente entre la mayoría de los estudiantes chinos y los profesores.

En segundo lugar, queremos resaltar que el catalán se mantiene como tercera lengua en los dos casos. Aquí habría que recordar que un estudiante extranjero, si llega a España teniendo menos de 16 años, está obligado a ser escolarizado en la enseñanza secundaria. En Cataluña, el catalán es la lengua vehicular en la escuela así que los jóvenes chinos tendrían un contacto diario con esta lengua durante, al menos, un año. Por lo que respecta al francés y al italiano, quiero recordar también que la inmigración china es un fenómeno expandido por toda Europa. Es muy frecuente que miembros de una misma familia se encuentren repartidos por diferentes países y que se muevan entre ellos haciendo uso de los vínculos familiares.

## ¿POR QUÉ VINISTE A BARCELONA?

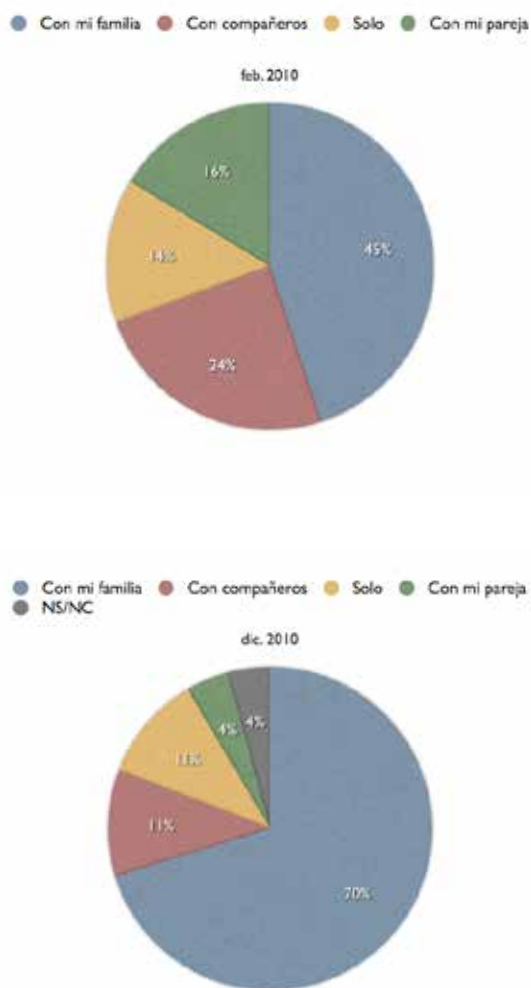


Los estudiantes chinos de la escuela eligen Barcelona fundamentalmente porque algún miembro familiar ya vive en esta ciudad. Tal y como hemos explicado en el capítulo sobre el contexto, los inmigrantes chinos suelen crear una red familiar muy sólida. Es normal que un inmigrante chino, cuando llega a Cataluña, empiece a trabajar en el negocio de otro miembro de la familia. Posteriormente, a través del ahorro y de préstamos familiares, consigue abrir su propio negocio, en el cual trabajarán miembros de su familia.

Por otro lado, el índice de ciudadanos chinos llegados a Cataluña por reagrupamiento familiar ha aumentado considerablemente en los últimos años. Muchos de nuestros estudiantes vienen a Barcelona porque uno de sus padres (o los dos) ya lo

hacen desde hace algún tiempo. Además de la explicación familiar, los estudiantes afirman venir a Barcelona porque es una ciudad que les gusta y donde pueden estudiar español y encontrar un trabajo.

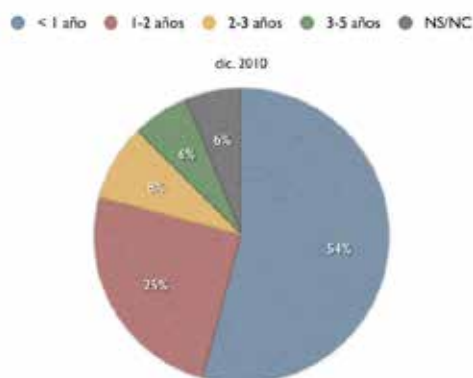
### ¿CON QUIÉN VIVES?



Si el principal motivo por el que vienen a Barcelona es la familia, es lógico que nuestros estudiantes mayoritariamente vivan con sus familiares. En febrero el porcentaje de alumnos que compartía piso o que vivía con su pareja es mayor que en diciembre, fenómeno comprensible si tenemos en cuenta que en este mes el perfil es el de un estudiante más joven.



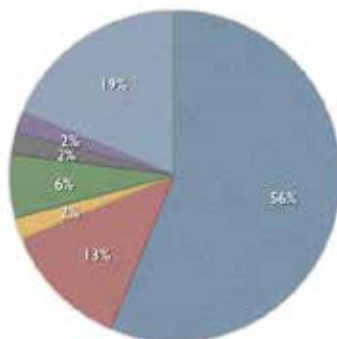
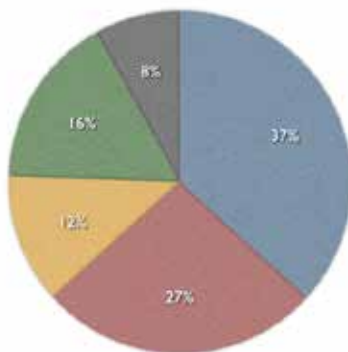
## ¿CUÁNTO TIEMPO LLEVAS VIVIENDO EN BARCELONA?



Los gráficos reflejan que los estudiantes cada vez llevan menos tiempo viviendo en Barcelona. Si en febrero un 49% llevaba entre uno y dos años, y un 33% había llegado a Barcelona hacía menos de un año; en diciembre las cifras se invierten. De nuevo, el descenso de la edad de los alumnos matriculados explica este hecho. Por otro lado, existe un perfil, aunque minoritario, de estudiantes chinos que llevan entre tres y cinco años.

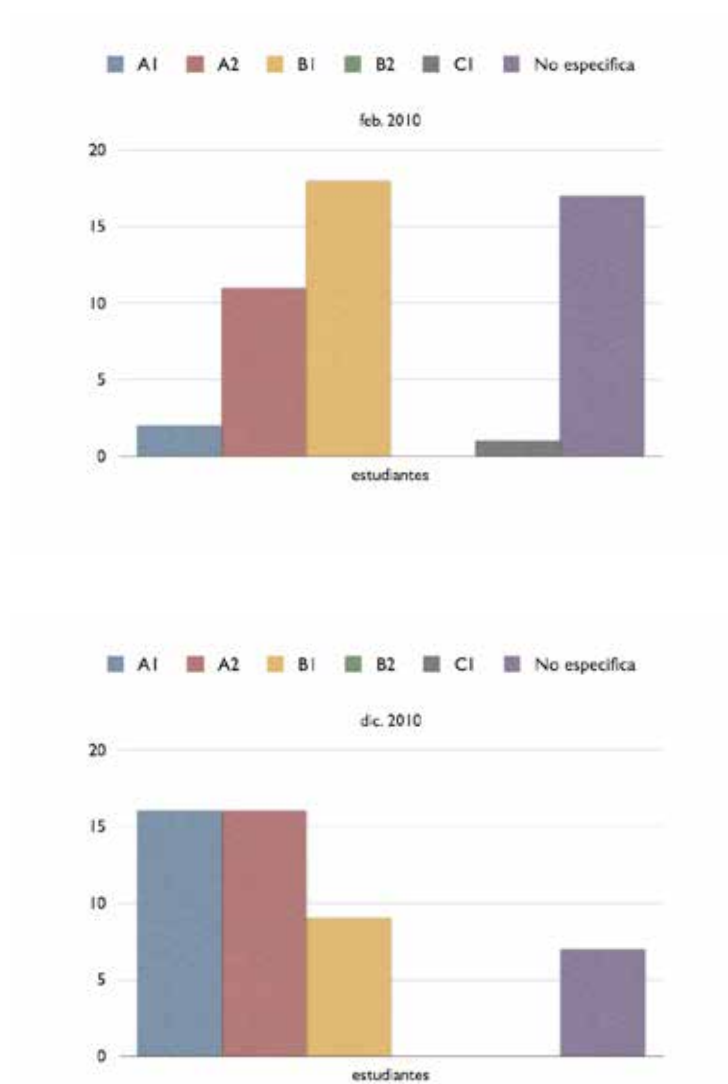
Todos los profesores estamos de acuerdo en afirmar que, en general, los estudiantes chinos no están integrados en la vida de la ciudad. Como hemos visto, muchos de ellos viven con sus familiares y, además, trabajan en los propios negocios así que no tienen la necesidad de relacionarse con la población autóctona. Esto es especialmente llamativo entre los jóvenes, que en numerosas ocasiones nos han confesado que su vida se reduce a venir a la clase de español y a jugar en el ordenador. A pesar de que algunos llevan un año o más en Barcelona, no tienen una red social establecida con quien compartir el tiempo libre.

## ¿POR QUÉ ESTUDIAS ESPAÑOL?



Los estudiantes de la escuela estudian español principalmente porque viven en Barcelona. Esto demuestra que no es una población que está de paso y que viene temporalmente a hacer un curso de idiomas, sino que estudia español porque es una herramienta básica para integrarse en la comunidad donde vive. La segunda motivación para estudiar nuestra lengua es el trabajo. Este hecho apoya también la explicación anterior. Así, la motivación de tipo instrumental es la que predomina entre nuestros estudiantes. El porcentaje de alumnos que estudian español porque es una lengua que les gusta (16% en febrero y 6% en diciembre) puede relacionarse con ese perfil de ciudadano chino que viene hacer turismo cultural (Beltrán, 2009) y que aprovecha la estancia en el país extranjero para estudiar la lengua durante un breve periodo de tiempo.

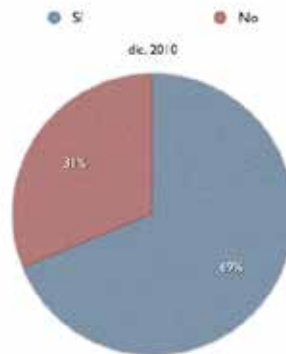
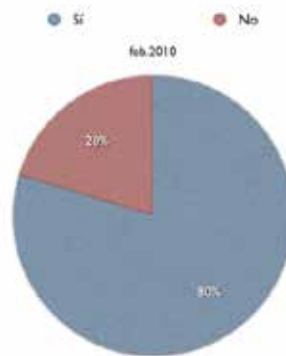
## ¿EN QUÉ NIVEL ESTÁS MATRICULADO?



De nuevo, un dato significativo es el alto porcentaje de estudiantes que no responden a esta pregunta. Hemos supuesto que la causa es de nuevo la traducción confusa o la falta de explicación de algún profesor. Teniendo en cuenta aquellos que contestaron, en febrero la mayoría de los estudiantes estaban matriculados en algún curso de nivel B1 o A2. En cambio, en diciembre son los cursos de niveles A1 y A2 los más frecuentados. El hecho de que los estudiantes matriculados cada vez lleven menos tiempo viviendo en Barcelona explica, sin duda, este cambio. También podemos comprobar que no hay apenas estudiantes chinos matriculados en niveles superiores (B2 y C1). Es cierto que esta es la dinámica general en nuestra escuela, pero consideramos que en el caso del estudiante chino se debe a que su

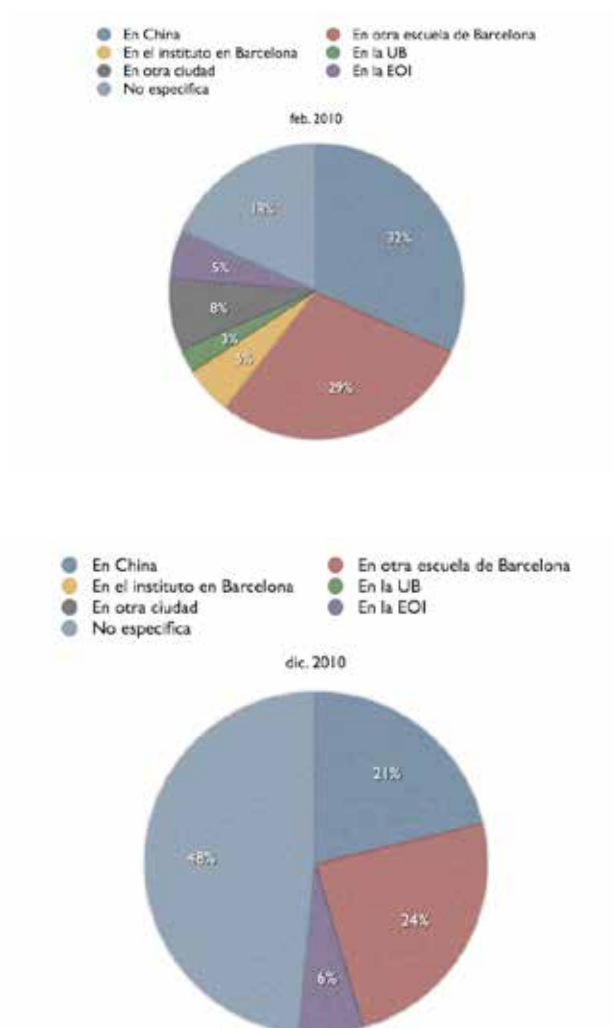
motivación por aprender español es básicamente instrumental. El alumno abandona la escuela cuando considera que ya ha conseguido la competencia necesaria para relacionarse con nativos y para realizar su trabajo.

### ¿HAS ESTUDIADO ESPAÑOL ANTES DE MATRICULARTE EN ESTA ESCUELA?



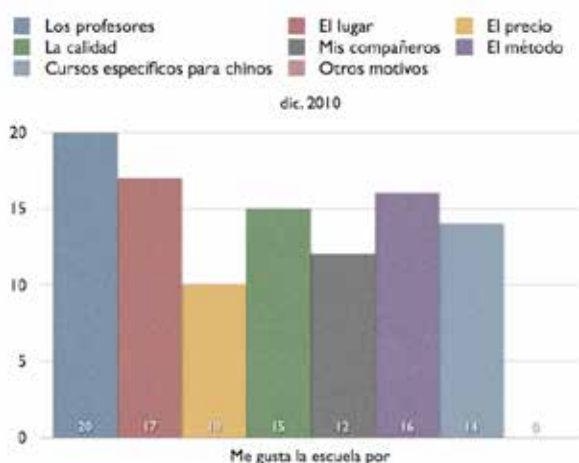
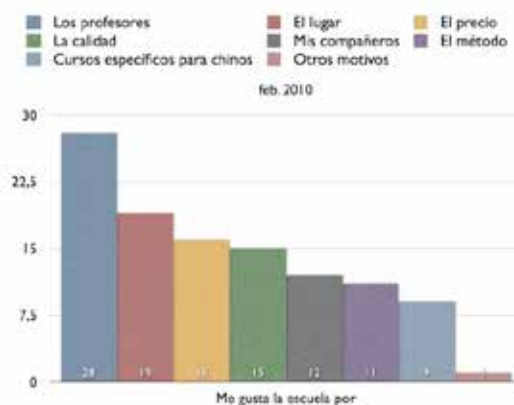
La mayoría de los estudiantes que se matriculan en la escuela ya han realizado anteriormente algún curso de español.

## ¿DÓNDE HABÍAS ESTUDIADO ESPAÑOL?



Los estudiantes que sí habían realizado algún curso de español antes de matricularse en la escuela, lo hicieron en China o en otra escuela de Barcelona. Nos gustaría puntualizar que todos los estudiantes chinos que no han estudiado otra lengua alfabética tienen que hacer un curso previo de alfabetización antes de matricularse en la escuela, ya que en nuestro centro no se ofertan este tipo de cursos. Es las clases que he impartido me he encontrado con muchos alumnos que habían hecho antes un curso de nivel A1 en alguna escuela orientada específicamente a ciudadanos chinos, situadas generalmente en localidades con una alta concentración de inmigrantes chinos (Santa Coloma, Badalona, Mataró).

## ¿POR QUÉ TE GUSTA LA ESCUELA?



En ambas ocasiones, el motivo por el que más les gusta la escuela son los profesores. Tal y como hemos explicado en el marco teórico, el profesor es una figura muy importante en la cultura china de aprendizaje. Los alumnos chinos esperan que el profesor domine la materia que enseña y que se muestre solícito con ellos. A pesar de que generalmente es difícil establecer una relación cercana en los primeros momentos, si se crea el ambiente propicio, no es raro que los estudiantes chinos se lancen a preguntar cuestiones privadas a los profesores y se atrevan a compartir cuestiones personales en clase.

El segundo aspecto que más éxito tiene en las dos fechas es el lugar. Es un hecho difícil de explicar ya que la escuela no se encuentra cerca de las zonas donde suelen vivir. Imagino que el aspecto que han valorado es su situación céntrica y bien comunicada, más que la cercanía con su domicilio.

A partir de aquí, los datos cambian. En febrero, el precio y la calidad ocupaban el tercer y cuarto lugar, mientras el método y los cursos específicos para alumnos chinos estaban a la cola. Sin embargo, observamos que estos dos aspectos aumentan considerablemente en febrero. Esto indica que los nuevos alumnos matriculados, más jóvenes y con menos tiempo de residencia en España, muestran preferencia por los cursos específicos para alumnos chinos. No es casualidad que estos alumnos se matriculen generalmente en un nivel A1, nivel donde las dificultades de comprensión y el choque cultural son mayores.

En definitiva, de los datos recogidos en los cuestionarios se pueden extraer varias conclusiones:

1. El perfil de estudiante chino a finales del 2010 es un estudiante más joven, dedicado al aprendizaje del español, procedente en su mayoría de Zhejiang, con un nivel académico medio, que viene a Barcelona por reagrupación familiar y que estudia español para integrarse en la ciudad.
2. Los datos coinciden con las informaciones sobre inmigración china explicadas en el capítulo del contexto.
3. Los datos coinciden con las opiniones de los profesores de la escuela.

## **5.2.2 Análisis del taller interno de formación Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos**

### **Procedimiento de análisis**

Como dijimos en el capítulo anterior, el taller estuvo dividido en cuatro partes. Una de las directoras del centro fue la encargada de tomar notas durante toda la sesión y de, posteriormente, escribir el acta del taller. A la hora de realizar el análisis, hemos tenido en cuenta cada una de las partes en las que se dividió el taller.

Asimismo, dentro del análisis de cada parte, hemos destacado los temas principales de los que se habla en cada una de ellas. Al tratarse de un acta y, por lo tanto, de un texto informativo, hemos prestado menos atención a los aspectos discursivos y nos hemos centrado en el contenido del documento. Así, de cada una de las partes, hemos extraído las ideas principales que nos ayudarán a responder a las preguntas de investigación que nos hemos planteado.

## ANÁLISIS

### Primera parte

En esta primera parte del taller, la investigadora presentó sus conclusiones tras asistir al I Encuentro de profesores de ELE a Estudiantes Sinohablantes.

16:00

Inicio de la reunión. Ana presenta sus impresiones / conclusiones de un curso al que asistió sobre la enseñanza a estudiantes orientales. Una de las cosas que nos sorprende más es el concepto de «metodología en espiral», que consiste en ir recogiendo constantemente las cosas aprendidas sin que ningún contenido sea visto una sola vez. Otro punto que se resalta es el tipo de manuales con el que trabajar. Hay algún manual que todavía está en prensa, y que adapta al chino la gramática y los enunciados de los ejercicios, es decir, que traduce los cuadros y las instrucciones, pero aún no está disponible. También habla de otros manuales, no adaptados, y cita algunos que son usados en China. El resto de profesores hablan durante un rato sobre las dificultades que se encuentran en los manuales y en los diccionarios, como el tratamiento de la pronunciación y la inadecuación del léxico. Otro tema que aparece es el de la preferencia de los estudiantes por trabajar «solos», en contraste con la necesidad del profesor de que haya interacción con otros compañeros para poner en práctica los contenidos gramaticales (Ana habla de «solos o juntos»). En este sentido es importante la idea de aprendizaje cooperativo, es decir, de ejercicios en los que los estudiantes han de realizar diferentes «mini-tareas» que después combinarán para hacer la tarea final. De este modo se evita que cada estudiante se aisle en su trabajo, cosa que a los orientales les parece natural dada la tradición pedagógica de la que proceden. Respecto del léxico, hay que resaltar el deseo explícito de los estudiantes chinos de tener el vocabulario antes de la lectura de los textos, así como de la importancia de la lectura. Los profesores hablan a propósito de esto sobre sus diferentes experiencias con la lectura, y sobre la dificultad de que los estudiantes chinos comprendan los textos, tanto escritos como orales. Se habla del uso de las diferentes modalidades de dictados, así como de la simple repetición de sonidos y la adquisición de una sólida base de pronunciación para, más adelante, favorecer la tarea de la comprensión.

Los principales temas que hemos extraído de esta primera parte son las siguientes. En primer lugar, la investigadora introduce el concepto de *metodología en espiral*. Consiste en retomar en clase cada cierto tiempo los contenidos, tanto gramaticales como léxicos, con el objetivo de que los estudiantes no los olviden. Se trataría pues de una revisión constante de los contenidos trabajados a lo largo del curso para que los estudiantes los tengan siempre presentes a la hora de incorporar nuevos conceptos.

En segundo lugar, la investigadora presenta una tipología de *manuales* de ELE orientados a estudiantes chinos. Habla de aquellos existentes en el mercado pero cuyos cuadros gramaticales e instrucciones han sido traducidos al chino. Un ejemplo de estos sería el manual *Sueña* versión china, de la editorial Anaya. Este libro es de



venta exclusiva en librerías chinas. Por otro lado, presenta un manual de reciente creación, *¿Sabes? 1*, de la editorial SGEL. No se trata de una adaptación, ya que es un manual que ha sido creado y diseñado desde su origen especialmente para alumnos chinos.

Aprovechando el tema, los compañeros se pronuncian sobre las dificultades experimentadas a la hora de trabajar con los manuales generales. Las dificultades que más comentan son el tratamiento de la pronunciación y la adecuación del léxico.

En tercer tema que sale a colación es el de las *dinámicas*. Según los profesores de la escuela, a los estudiantes chinos les gusta más trabajar de forma individual. Para justificar esta preferencia, se basan en la cultura de aprendizaje que han tenido en su país. Los profesores consideran que esto supone una dificultad para el aprendizaje ya que les impide interactuar con otros compañeros y practicar los contenidos trabajados en clase. Como solución, proponen fomentar el trabajo cooperativo, donde cada alumno tiene que realizar una tarea que resulta esencial para el resto del grupo. De esta forma, el trabajo entre ellos se convierte en algo imprescindible para completar la tarea o actividad que estén realizando.

En cuarto lugar, se trata el tema de la *comprensión lectora*. Los profesores están de acuerdo en afirmar que los alumnos chinos prefieren tener de antemano, es decir, antes de enfrentarse al texto por primera vez, una lista del vocabulario que aparecerá en él. Asimismo, resaltan la dificultad que tienen estos alumnos a la hora de comprender los textos que se trabajan en clase.

Por último, se habla de la *pronunciación*. Los profesores explicaron diferentes actividades de dictados y de otras orientadas a la repetición de sonidos. Consideran que estas actividades son importantes para adquirir una buena pronunciación.

## Segunda parte

En la segunda, una de las directoras presentó un resumen de la valoración del *itinerario específico para alumnos chinos* que habían realizado los propios alumnos.

17:00

Raquel presenta los resultados de la reciente evaluación del *itinerario específico para alumnos chinos* la escuela. Los resultados significativos son los siguientes:

-Entre el año 2007 y el 2010 ha habido un aumento de las matriculaciones de estudiantes orientales. Han pasado de ser el 10% de los estudiantes al 38%. Actualmente son el grupo más grande, por delante de los europeos (37%), los brasileños (10%) y los rusos (6%)

-Entre los chinos hay un equilibrio entre mujeres y hombres, pero el porcentaje de mujeres es significativamente mayor entre los japoneses, coreanos y taiwaneses.

-En la edad de los alumnos, llama la atención que los japoneses son sensiblemente mayores que el resto de las nacionalidades. Pocos chinos con más de

30 años estudian.

-El grueso de los orientales está entre los niveles B1.1 y B1.2. En los niveles avanzados la cantidad de orientales se reduce drásticamente.

En los grupos de «combis» se examinan aproximadamente el 60% de los estudiantes matriculados, pero el porcentaje baja en los extensivos mixtos, donde los examinados son menos de la mitad que los matriculados.

-En el apartado del progreso de aprendizaje, llama la atención que en los cursos básicos la gramática es mejor que la comprensión, mientras que en preintermedio esta tendencia se hace inversa. Sin embargo, en los estudiantes que alcanzan niveles intermedios y avanzados (en los cursos mixtos) los resultados suelen ser mejores de nuevo en la gramática, y los problemas se focalizan en la expresión escrita y en vocabulario. De todas formas, los resultados no acaban de ofrecer un patrón muy claro que pueda explicar algunas de sus diferencias. Por ejemplo, en B1.2 mixto extensivo los buenos resultados son en vocabulario, y en el intermedio intensivo el vocabulario forma parte de los resultados flojos (?)

En esta segunda parte vamos a destacar los siguientes temas.

En primer lugar, una de las directoras presenta los resultados sobre el *volumen y perfil* de los estudiantes orientales<sup>13</sup>. Lo primero que llama la atención es que desde el 2007 hasta el 2010, momento en el que se realiza este taller, el volumen de alumnos orientales había aumentado notablemente hasta convertirse en el grupo mayoritario de la escuela. En cuanto al perfil de los alumnos chinos, sabemos que hay un equilibrio entre mujeres y hombres y que la mayoría tiene menos de 30 años.

En segundo lugar, destacaremos el tema de las *dificultades de aprendizaje por niveles*. En los niveles iniciales, la principal dificultad sería la comprensión, tanto de textos orales como escritos. En cambio, la competencia gramatical no supone un gran problema. En el nivel preintermedio (B1.1), se invierte el asunto ya que los contenidos gramaticales pasan a ocupar el foco de atención. Por último, en los niveles intermedios y avanzados (B1.2, B2), los estudiantes presentan mayores dificultades a la hora de enfrentarse a la expresión escrita y al léxico. No obstante, la directora reconoce que estas conclusiones son un poco confusas ya que el análisis de los exámenes analizados reflejan resultados contradictorios en cuanto al vocabulario.

### Tercera parte

En la tercera parte, otra de las directoras presentó sus conclusiones tras haber realizado un trabajo de análisis de las expresiones escritas por diferentes alumnos

---

13 Cuando hablamos de estudiante oriental incluimos alumnos chinos, taiwaneses, coreanos y japoneses. Sin embargo, en este análisis vamos a centrarnos en los alumnos chinos por el ser tema que nos ocupa en esta investigación.

chinos.

18:00

-Presentación de las conclusiones de Esther sobre los textos producidos por los estudiantes orientales de los diferentes tipos de cursos. Esther nos lee en voz alta dos textos, uno de un estudiante de un curso «combi» y otro de un grupo «mixto», y nos pregunta qué notas le daríamos a cada texto. En su opinión, y en la de la mayoría, esos textos habían recibido notas muy dispares sin motivo, puesto que ambos parecían muy buenos textos. Ante eso, algunos profesores explicaron que la diferencia podía deberse a que la nota del texto escrito suele servir para calibrar el resultado final del examen dependiendo de si el profesor opina que el estudiante puede pasar o no.

-Esther incide en que es importante cambiar la forma en la que evaluamos a los orientales, dado que su ritmo y estrategias de aprendizaje son totalmente distintas. La consigna sería «no evaluar como a los occidentales», no usar de modo automático la adquisición de los ítems habituales del syllabus tradicional (perfecto/indefinido, subjuntivo, etc.) y empezar a valorar las estrategias propias de los orientales, como la presencia de conectores (no sólo su corrección o adecuación), la puntuación... Los profesores hacen comentarios sobre la dificultad de enseñar puntuación, por ejemplo, así como los problemas derivados del uso de los diccionarios bilingües en la adquisición de léxico.

-Otro tema que Esther trata es la necesidad de aprender a resumir y buscar ideas básicas de un texto, y los profesores hablan de sus distintas visiones del tema. En general, parece un concepto a la vez muy útil y necesario para la mejora de la comprensión de textos, pero también difícil.

En esta tercera parte vamos a destacar varios temas.

El primer tema que vamos a tratar es el de la *evaluación*. Debido a que el ritmo y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes chinos son diferentes al de compañeros de otras nacionalidades, los profesores consideran que el método de evaluación también debería ser diferente para ellos. Así, en lugar de valorar solo la adquisición y el dominio de los contenidos presentados en los syllabus (contraste de pasados, el subjuntivo, etc.), habría que valorar otros aspectos especialmente difíciles para ellos tales como la presencia de conectores y la puntuación.

En segundo lugar, se trata el tema de la *puntuación*. Los profesores están de acuerdo en afirmar que la puntuación no es un aspecto fácil de enseñar.

En tercer lugar aparece el tema del *diccionario*. Los profesores afirman que el uso de diccionarios bilingües conlleva dificultades en la adquisición del léxico, aunque no especifican cuáles ni en qué sentido.

Por último, se aborda el tema de la *comprensión lectora*. Los profesores consideran que resumir y extraer las ideas principales de un texto son actividades muy útiles a la hora de mejorar la comprensión lectora. Consideran que los estudiantes chinos no saben hacerlo y que resulta difícil para ellos aprender a hacerlo.

## Cuarta parte

En la última parte, la más densa, los profesores realizaron una valoración del itinerario y de su propia experiencia. Como explicamos en el capítulo 6, la dirección de la escuela y los *caps d'estudi* elaboraron una encuesta para dicho objetivo. La encuesta estaba dividida en dos partes. La primera parte (a) se centraba en evaluar los cambios realizados hasta el momento en relación al itinerario curricular de los estudiantes chinos. La segunda parte (b) tenía el objetivo de establecer algunas medidas de mejora de cara al futuro.

Respondemos, divididos en grupos de nivel, a la «encuesta para profesores» sobre el *itinerario específico para alumnos chinos*. Entre los (muchísimos) comentarios están estos:

-Aunque se observa una mejora en algunos problemas típicos de los orientales (pronunciación, gramática específica –diferencia tener/haber, presencia y ausencia de verbos auxiliares, etc.), resulta evidente cierta impotencia o sensación de estar trabajando un poco «a ciegas».

-Se debate sobre cuándo enviar a los estudiantes de un combi a un grupo de mixto, y también sobre cómo detectarlo.

-Se habla sobre una mejoría en el ritmo de aprendizaje, ya que ahora, con los cursos «combi», la atención puede ser más personalizada y se incide más en sus problemas.

-Uno de los temas es la conveniencia o no de que hablen chino en clase. Algunos profesores lo prefieren o lo ven como algo positivo, pero también provoca el disgusto de algunos estudiantes, a los que no les gusta que esto pase.

-Sobre los manuales (lengua viva) hay coincidencia en la crítica a los textos. Son muy difíciles, con vocabulario demasiado especializado, periodístico y culto, poco adecuado al nivel y al registro. Esto genera frustración en los alumnos.

-También hablamos de los problemas culturales entre las distintas nacionalidades asiáticas. Se comenta la necesidad de evitar tener un solo estudiante japonés o coreano en un grupo de chinos.

-Aparece la posibilidad de traducir como método de trabajo en la expresión escrita.

Grupo Básico: Ana, María, Antonio, Carolina, Raquel.

1. Todos estamos de acuerdo en que las quejas de los occidentales prácticamente ya no existen. El ritmo de las clases de combis oris está más nivelado aunque en algunos grupos hay algunos estudiantes para los que incluso el ritmo de los orientales es demasiado alto. En general, en los grupos básicos los estudiantes tienen un nivel oral que va en relación con el resto de destrezas. Parece que a partir de los grupos de preintermedio la brecha entre el nivel oral

y otras destrezas se amplía. Parece que en general los orientales no abandonan tan rápidamente como cuando estaban en grupos mixtos y que los problemas de falta de asistencia aumentan a medida que se va subiendo de nivel.

2. En los grupos básicos tanto los alumnos como los profesores están de acuerdo en que la ansiedad que le producía estar en los grupos mixtos con gente que aprende más rápido ha desaparecido. Algunos alumnos orientales de 16 horas que están haciendo combi ori+ intensivo mixto dicen que el primero les sirve para repasar y el segundo para empezar a ver cosas nuevas y conocer gente.

3. Los efectos positivos: comparten estrategias de aprendizaje, se pueden adaptar actividades a su estilo común de aprendizaje y el ritmo en general es más cómodo para ellos

4. Los efectos no previstos: En ocasiones, el ritmo tan lento hace que se desmotiven y que baje el nivel.

En cuanto al uso del chino en clase, está bien que lo utilicen para que todo el mundo entienda las instrucciones, para ayudarse con el vocabulario, para negociar... el problema es que a veces también lo utilizan para hablar del fin de semana y antes cuando teníamos grupos específicos de brasis el profesor los entendía y les podía cortar, ahora no sabemos lo que dicen...

5. En Básico 2 no se puede llegar a la combinación de pasados, quizás el temario de gramática es demasiado amplio. Hablamos sobre que algo chirria entre el Preintermedio 2 y el Intermedio 1, parece que el Intermedio 1 es más fácil que el Preintermedio 2.

En las clases de práctica a veces están desmotivados, hay que insistir en la importancia que tienen para ellos, en que lo fundamental es que puedan comunicarse y para ello necesitan las destrezas orales. Ana comentó que no había unanimidad entre lo que hacían los profes en clase de práctica, que quizás abusábamos mucho de la conversación; los demás respondimos que se hacían otras cosas: dictados, categorías gramaticales...

En cuanto a los libros, muchas lecturas del Lengua Viva son muy complicadas y poco rentables. El Aula 1 en general funciona bien pero queda corto: hay pocos textos y siempre hay que intentar no comerse el libro demasiado rápido. Carmen propone añadir una unidad más para tener más material. Carolina dice que hay que adaptarlo todo

6. Estamos de acuerdo en que el esfuerzo vale la pena ya que el número de estudiantes orientales está aumentando.

En esta cuarta y última parte observamos varios temas de interés.

El primero de ellos es la *evaluación del itinerario específico para alumnos chinos*. Los profesores sostienen que ha servido para mejorar algunos de los aspectos que mayor dificultad presentan a los estudiantes chinos como la pronunciación

y aspectos gramaticales tales como la diferencia entre tener/haber y la presencia/ausencia de verbos auxiliares. El hecho de poder centrarse más en sus necesidades específicas ha dado lugar, según ellos, ha dado lugar a una mejoría en el ritmo de aprendizaje.

El itinerario específico también habría ayudado a nivelar las distintas competencias. Es decir, al modificar los objetivos a conseguir en cada curso y adaptarlos a su ritmo de aprendizaje y a sus dificultades, los estudiantes habrían conseguido mantener un equilibrio entre su competencia gramatical, léxica y el de las destrezas orales y escritas. Esto se demuestra sobre todo en los niveles iniciales (A1, A2), donde los profesores reconocen que el nivel oral de los estudiantes se corresponde con su competencia gramatical. No obstante, admiten que a partir del nivel preintermedio (B1), la distancia entre la destreza oral y el resto de competencias se hace mayor.

Por otro lado, el hecho de que existan cursos específicos para estos estudiantes habría rebajado el número de quejas entre estudiantes de otras nacionalidades.

Además, los profesores afirman que el hecho de asistir a cursos específicos para ellos, ha hecho que el nivel de ansiedad de los alumnos chinos ha desaparecido. Por lo tanto, reconocen que cuando estudiaban con alumnos de otras nacionalidades sufrían ansiedad porque el resto aprendía más rápido.

Otros de los aspectos positivos que destacan del itinerario específico es que, como los alumnos chinos comparten unas estrategias de aprendizaje, el profesor puede adaptar actividades a su estilo común de aprendizaje.

El segundo tema es la *falta de formación* del profesorado a la hora de trabajar con estudiantes chinos. Los profesores confiesan que tienen la sensación de trabajar un poco *a ciegas*. En nuestra opinión, esto se podría deber a una falta de formación específica donde los profesores pudieran recibir algunas pautas o recomendaciones a la hora de trabajar con estudiantes chinos. Por otro lado, demuestra que su formación y experiencia previa no son suficientes a la hora de abordar los cursos específicos para alumnos chinos.

En tercer lugar, se trata el tema de los *manuales*, en concreto el de *Lengua Viva 1*. Los profesores critican los textos que propone el manual *Lengua Viva*. Los motivos giran en torno al léxico que aparece en él y que, según ellos, *es demasiado especializado, periodístico y culto, poco adecuado al nivel y al registro*. Esto hace que las comprensiones lectoras resulten muy complicadas a los alumnos, no las puedan realizar, se frustren y, por lo tanto, sean poco rentables.

El siguiente tema que destacaremos es el de la *expresión escrita*. Algunos profesores consideran que la traducción puede ser un buen ejercicio a la hora de practicar la expresión escrita. Como ejemplo, citan la posibilidad de que el estudiante escoja un texto escrito en su lengua que le resulte interesante y motivador. Posteriormente tendría que traducirlo al español.

Otro tema que nos gustaría destacar es el del *uso de la LM*. Los profesores afirman que es positivo que usen el chino para algunos aspectos. El primero sería

a la hora de entender las instrucciones. Así, si algún estudiante no ha entendido las instrucciones que ha dado el profesor, otro compañero puede explicárselas en chino. El segundo guarda relación con el léxico. Los compañeros, al hablar la misma lengua, pueden traducirse alguna palabra cuando uno de ellos no la entienda. La última ventaja que destacan es a la hora de la negociación. El acta no desarrolla esta idea, pero suponemos que se refiere al hecho de que los estudiantes comparten sus opiniones sobre alguna tarea que deban realizar en clase, o algún otro aspecto que tenga relación con la dinámica del curso, como el examen o alguna actividad fuera del aula. No obstante, los profesores también destacan aspectos negativos sobre el hecho de que todos los estudiantes compartan la misma lengua y la usen en clase. Según ellos, los estudiantes utilizan en ocasiones su LM para hablar en clase de temas que no guardan relación con ella ni con la actividad que tengan que realizar. Como ninguno de los profesores entiende el chino, no tiene capacidad para descifrar cuando están negociando sobre algún aspecto de la clase o ayudando a un compañero con algo relacionado con la actividad, o cuando están hablando de un tema que no tiene nada que ver con el aprendizaje del español.

Por último, se menciona el tema del *contenido gramatical del syllabus*. Los profesores están de acuerdo en afirmar que el contraste de pasados (imperfecto/ indefinido) no debería estar incluido en el programa de A2.

### 5.2.3 Análisis de las notas de la actividad grupal realizada en el taller de formación *Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos*

#### Procedimiento del análisis

A continuación vamos a realizar el análisis de las notas recogidas por los profesores durante el taller de formación titulado *Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos* que se realizó en la escuela en abril de 2010. Como dijimos en el capítulo anterior, el objetivo de esta actividad era que los profesores reflexionasen sobre su experiencia en sus cursos con estudiantes chinos y compartiesen sus vivencias y conclusiones.

La actividad se realizó en grupos y, posteriormente, un representante de cada grupo expuso sus conclusiones. Al final de la actividad cada representante entregó a la investigadora un dossier con las preguntas de la encuesta y las notas que habían tomado para responderlas. El análisis que presentamos a continuación es el de las notas tomadas por cada grupo<sup>14</sup>. Para ello hemos realizado un análisis

---

<sup>14</sup> Las notas fueron recogidas a mano por un representante de cada grupo.

del contenido de cada pregunta dejando a un lado esta vez los aspectos formales.

## ANÁLISIS

1. Formación del profesor de ELE estudiantes sinohablantes.
  - 1.1. ¿Crees que es necesario saber chino para enseñar español a estudiantes chinos? ¿Por qué?
  - 1.2. ¿Crees que saber chino facilitaría tu trabajo como profesor de estudiantes chinos? ¿Por qué? Razónalo y pon ejemplos.
  - 1.3. ¿Crees que a los estudiantes chinos les gustaría que su profesor supiese chino? ¿Por qué?
  - 1.4. Seguro que tú también sabes algo de la lengua china. Haced una pequeña lista de vuestros conocimientos.

Los profesores no creen que sea necesario saber chino, pero sí consideran que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para justificar su opinión, se basan en dos creencias. La primera es que consideran positivo que el profesor y los alumnos compartan una lengua puente ya que, por un lado, el alumno se sentiría más seguro y, por otro, el profesor podría recurrir a la traducción en momentos de gran dificultad. Como muchos de nuestros estudiantes chinos, debido a su origen y a su nivel socio-educativo, no hablan inglés, no existe ninguna lengua puente que favorezca la comunicación entre ellos. Por este motivo, sostienen que el hecho de que el profesor sepa hablar chino podría ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, opinan que la distancia interlingüística y cultural que existe entre las dos lenguas y culturas conlleva en ocasiones una falta de comprensión que dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto podría solucionarse si el profesor tuviera conocimientos de la LM de sus alumnos ya que este podría hacer comparaciones entre las dos lenguas. Además, podría hacer una valoración más certera de la dificultad real que supone para el alumno aprender una cierta estructura del español.

Los profesores ponen de ejemplo un sistema de enseñanza de ELE del que han oído hablar y que, según ellos, podría ser muy ventajoso. Este sistema propone que en las primeras etapas de aprendizaje el profesor que imparta el curso sepa hablar chino. En las etapas intermedias podrían combinarse un profesor con conocimientos de chino y otro que no los tuviera. Por último, y siempre de forma progresiva, el profesor con conocimientos de chino podría desaparecer del aula.

Para terminar, los profesores hicieron una lista de palabras que sabían decir en chino. En total salieron diez palabras y todos afirmaron que las habían aprendido en sus clases. Además, comentaron que habían aprendido algunos aspectos del funcionamiento de la lengua china a través de las explicaciones de sus alumnos. Por ejemplo, la falta de flexión verbal y personal.

- 1.5. Imagina que el lunes a uno de tus compañeros le toca dar por



primera vez un curso estudiantes chinos, ¿qué aspectos de la cultura china crees que debería saber?

En esta pregunta, los profesores no respondieron destacando ningún aspecto especial de la cultura china, sino que se limitaron a hacer algunas recomendaciones a la hora de trabajar con estudiantes chinos. La primera de esta recomendación está relacionada con las dinámicas de grupo. Los profesores han comprobado que en numerosas ocasiones las preguntas en aula abierta no funcionan ya que ningún alumno responde. Por eso, recomiendan no ponerse nervioso si no reaccionan ante una pregunta del profesor. La segunda recomendación tiene que ver con el ritmo de aprendizaje. Consideran que los estudiantes chinos tienen un ritmo diferente al de otras nacionalidades, necesitan más tiempo a la hora de realizar algunas actividades y, especialmente, las de comprensión y producción oral y escrita.

2. Dificultades de nuestros estudiantes fuera del aula.

2.1. ¿Sabes qué hacen tus estudiantes cuando no están en clase de español?

2.2. Haced una lista de dificultades que pueden tener nuestros estudiantes fuera del aula.

El objetivo de esta pregunta era reflexionar sobre el perfil de alumno chino que estudiaba en la escuela y tomar conciencia de sus dificultades fuera del aula de español. Las respuestas a la primera de las preguntas nos ayudaron a completar el perfil de estudiante que en ese momento realizaba algún curso en la escuela. Por un lado estaban los adolescentes, jóvenes de 15-18 años que pasaban su tiempo libre jugando al ordenador, chateando con sus amigos chinos, viendo la tele china por internet o durmiendo. Por otro lado, estaban los jóvenes de 18-25 años que trabajaban en tiendas o restaurantes y que no disponen apenas de tiempo libre. Por último, y en menor medida, estaban los estudiantes chinos que cursaban un máster en alguna universidad. Como podemos observar, a través de las actividades que realizaban fuera del aula, los profesores dibujaron los tres perfiles de estudiante chino que ya habíamos extraído de los cuestionarios analizados anteriormente.

En cuanto a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes chinos fuera del aula, todos los profesores estuvieron de acuerdo en destacar la dificultad de integración y de hacer amigos. Las razones que, en su opinión, impiden esta integración son varias. En primer lugar, la falta de interés por parte del estudiante. Hay que tener en cuenta que la mayoría son adolescentes que han venido de forma obligada a Barcelona porque sus padres se habían instalado antes aquí y no se sienten motivados para integrarse en la ciudad. Otros trabajan muchas horas en negocios familiares y apenas les queda tiempo para realizar actividades de ocio donde puedan conocer a nativos. En segundo lugar, la integración resultaría difícil debido a la actitud de los autóctonos que rechazan a los ciudadanos chinos amparándose en una imagen estereotipada de su cultura o en una falta de interés hacia la misma. Además, resaltan que los nativos suelen sacar en las conversaciones temas políticos

y sociales que incomodan al estudiante chino. Por último, consideran que los problemas de pronunciación y la competencia lingüística de los alumnos dificulta la comunicación ya que, además, muchos nativos no se esfuerzan en entenderlos.

### 3. Aspectos importantes en el aprendizaje del español.

#### 3.1. ¿Crees que es conveniente fomentar la memoria de nuestros estudiantes chinos como estrategia de aprendizaje? ¿En qué situaciones?

En primer lugar, todos los profesores estuvieron de acuerdo en afirmar que los estudiantes chinos contaban con una predisposición a la memorización mayor que estudiantes de otras nacionalidades. No hubo un acuerdo mayoritario sobre si fomentar la memorización era aconsejable o no. Algunos profesores consideraban que había que aprovechar esta estrategia de aprendizaje siempre y cuando se enfocara de la forma adecuada, por ejemplo, a la hora de trabajar el léxico en las primeras etapas. Otros profesores opinaban que fomentar la memorización, especialmente de estructuras, no ayudaba a los estudiantes ya que les impedía desarrollar la fluidez y la improvisación, los aspectos más difíciles para ellos en su opinión.

#### 3.2. Pensad en algunas actividades donde se pueda desarrollar la memoria como estrategia de aprendizaje.

Entre las actividades que consideraron oportunas para fomentar el aprendizaje a través de la memorización mencionaron los rol-play y las representaciones teatrales.

#### 3.3. ¿Crees que los estudiantes chinos no son participativos? Razonad vuestra respuesta poniendo algunos ejemplos de clase.

Los profesores afirmaron que los estudiantes chinos eran generalmente menos participativos que otros, aunque señalaron que siempre había excepciones. Este hecho se hacía notar especialmente en las dinámicas de aula abierta, donde los estudiantes no solían intervenir ya sea para responder a una pregunta formulada por el profesor o para opinar sobre algún tema en concreto.

#### 3.4. Después de ver los diferentes tipos de motivación, ¿cuál crees que predomina en nuestros estudiantes?

No tuvimos tiempo para tratar este tema.

### 4. Diseño curricular.

#### 4.1. ¿Crees que el itinerario curricular de nuestros cursos para orientales es adecuado para los estudiantes chinos? ¿Qué cambiarías?

Los profesores estuvieron de acuerdo en afirmar que el itinerario específico para estudiantes chinos sí era adecuado. Las razones que aportaron fueron varias. En primer lugar, permitía elegir el manual adecuado para este tipo de estudiantes. Además, resaltaron que el itinerario no era una decisión impuesta, sino que el estudiante siempre tenía

derecho a elegir en qué tipo de cursos quería matricularse. Asimismo, comentaron que el profesor también jugaba un papel importante en esta decisión ya que, después de conocer al estudiante y tener en cuenta su perfil y sus conocimientos, podía recomendarle un curso específico para orientales u otro mixto.

Por otro lado, los profesores hicieron hincapié en resaltar que el currículum de los cursos específicos para alumnos chinos era el mismo que el del resto de estudiantes, la variación era el ritmo en el que se trabajaban estos contenidos.

## 5.2.4 Entrevista a Amanda

### PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

«Transcribir datos orales es una tarea laboriosa y delicada que requiere entrenamiento y práctica. Es donde comienza el tratamiento de los datos e implican tomar una serie de decisiones que forman parte del análisis y que lo afectan». (*Calsamiglia y Tusón, 2004, p.357*)

A la hora de realizar las transcripciones de las diferentes entrevistas hemos seguido las pautas de Calsamiglia y Tusón (2004) y Palou (2008). Estos autores están de acuerdo en afirmar que los criterios de transcripción deben responder al objetivo del análisis. Por eso, en primer lugar, el investigador debe tener claro cuál es el objetivo de su análisis y, a partir de ahí, establecer unos criterios de transcripción. Esta elección supone tomar una toma de decisiones que afectan directamente al texto, por lo que podemos decir que la transcripción forma parte del análisis mismo.

En nuestro caso, el objetivo a la hora de analizar todas las entrevistas realizadas, tanto a profesores como a la alumna Amanda, ha sido el mismo que en el del análisis de los portafolios, es decir, hacer emerger los significados explícitos e implícitos del discurso de los participantes. De ahí que hayamos tomado las siguientes decisiones.

En lo que se refiere a la transcripción, hemos creído conveniente hacerla de forma legible y comprensible para todos. Así, hemos optado por:

- Seguir la ortografía convencional
- Respetar las pausas que hace la persona que habla
- En el caso de la estudiante, no realizar ningún tipo de corrección ya que hemos considerado que existían problemas graves de comprensión
- Numerar las líneas en el margen izquierdo

El código utilizado lo hemos extraído de Calsamiglia y Tusón (2004) y es el siguiente:

1. Símbolos prosódicos:
  - ¿? Entonación interrogativa
  - ¡! Entonación exclamativa

/ tono ascendente  
 \ tono descendente  
 | Pausa breve  
 || Pausa larga  
 ac ritmo acelerado  
 le ritmo lento  
 subr énfasis  
 p piano (voz baja)  
 f forte (voz alta)

:: alargamiento de un sonido

...- corte abrupto en medio de una palabra

2. Símbolos relativos a los turnos de palabras.

=...= solapamiento de turnos

3. Otros símbolos.

(...) fenómenos no léxicos como risas

(???) palabra ininteligible

En lo que se refiere al método de análisis, hemos seguido el mismo que en el del análisis de los portafolios y que explicamos con detalle anteriormente.

## ANÁLISIS

### Secuencia 1

I.: bueno Amanda | yo te quería preguntar | sobre :: tu experiencia | aprendiendo español | | entonces | ¿cuándo empezaste a estudiar español?

A.: eh:: | | desde :: un año | y :: medio

I.: (asiente) y ¿qué estudiaste:: aquí por primera vez?

A.: sí

I.: (asiente) en esta escuela\

A.: p en esta escuela

I.: y:: ¿cómo ha sido esa experiencia?

A.: la experiencia:: cada vez (???) cambia...- cambiará un...-una profesora y con:: con motivo diferente | | y :: algunas profesoras umm | | para él importancia es f leer otro | es | | gramática

I.: la gramática \ y para ti qué es lo:: lo más importante/

A.: para mí lo más importante ac es oral | y también gramática

I.: (asiente) y:: tu experiencia / ha sido buena::/ has tenido momentos difíciles  
:: / ¿cómo ha sido? | | el principio :: | ¿qué recuerdas del principio?

A.: el principio | es más fácil para mí

I.: sí/

A.: umm umm estudié:: dos meses en mi país | el idioma y | entonces cuando  
llegué a:: esta escuela y:: re...- repetí otra vez y más fácil

I.: y ¿qué estudiaste en en China | | qué cosas | recuerdas?

A.: umm | | muy rápido | la gramática y con una pro...- profesora de universidad  
idioma

I.: (asiente) ac esa profesora era china o::

A.: sí era china\

I.: y ¿cómo daba la clase en chino o en español?

A.: umm | | sobre todo la gramática | habla:: en china para ex...- explicar más  
fácil y cómo/ tiene la gramática/ cómo tiene | una frase

I.: (asiente) y para ti es mejor | que:: la profesora explique en chino la gramática/

A.: emm | | creo que al principio sí/ | es bueno\ pero poco a poco ahora:: necesito  
| hablar con:: español

I.: y recuerdas algo:: algún día :: que fue muy:: muy bueno en los principios  
/ cuando estudiaste/ o:: algún día que dijiste | ¡oh no el español es horrible!  
¿algo que te pasara?

A.: (???)

### **Análisis focalizado**

En esta primera secuencia Amanda explica cómo ha sido su experiencia estudiando español. Es el principio de la entrevista y la investigadora intenta romper el hielo a través de esta cuestión general. A continuación, la investigadora acota el tema a través de una pregunta más concreta: ¿cuándo empezaste a estudiar español? Amanda responde con una construcción temporal indicando el tiempo que lleva estudiando el idioma, *desde un año y medio*. Creemos oportuno recordar que en el momento de la entrevista Amanda está realizando un curso de nivel B1.2. Es decir, en un año y medio habría hecho los niveles A1, A2 y B1.1. La investigadora continúa preguntando por la experiencia y esta vez se interesa por el lugar donde empezó a estudiar español. Amanda responde que su primer acercamiento al español fue en la escuela donde se desarrolla esta investigación. La investigadora se interesa por la opinión de Amanda sobre su experiencia en la escuela a lo que ella responde afirmando que ha estudiado con diferentes profesores y que cada uno

concede prioridad a un aspecto del aprendizaje, como *leer* o la *gramática*. Debemos aclarar que el cambio de profesor es algo normal en la escuela ya que se intenta que el estudiante tenga diferentes profesores a lo largo de su paso por distintos niveles. Asimismo, si un alumno realiza más de un curso del mismo nivel, por ejemplo uno general y otro de conversación, se intenta que el profesor sea también distinto. Por su parte, Amanda afirma que para ella los aspectos más importantes son la expresión *oral* y la *gramática*. Así, vemos cuáles son sus prioridades en el aprendizaje del español.

A continuación, Amanda se contradice con respecto a la información anterior ya que explica que antes de llegar a Barcelona había estudiado español en China durante dos meses. En relación a esta experiencia, informa que su profesora *era china* y que explicaba los conceptos gramaticales en su LM. En su opinión, esto hace que sea *más fácil*. La investigadora se interesa por este tema y le pregunta directamente su opinión al respecto. Amanda considera que *al principio sí es bueno pero ahora necesito hablar con español*. De esta afirmación podemos concluir que para ella el hecho de que en los primeros niveles el profesor explique la gramática en chino facilita el aprendizaje, pero que en los niveles posteriores no es necesario ya que el estudiante necesita escuchar e interactuar más en la lengua meta.

Por último, Amanda considera que el hecho de haber empezado desde el nivel A1 en la escuela a pesar de haber estudiado español en su país durante dos meses ha sido algo positivo *ya que repetí otra vez y más fácil*. Así, podemos decir que en el caso de Amanda, matricularse en un nivel A1 a pesar de ya tener algunos conocimientos de la lengua ha sido beneficioso para ella.

## Secuencia 2

I.: y y algún día así importante | ¿recuerdas?

A.: sí | algún día yo:: umm yo | estudiaba muy duro | y algún día | no quiero no quiero estudiar | y :: quiero | descansar

I.: y por qué:: por qué ese día | pensabas | no quiero estudiar más | español

A.: umm cuando:: cuando escucho bien | | los españoles que:: que me (???) y yo:: muy contento | y:: yo muy :: me animo y | cuando | a veces | encon...- encuentro un difícil | | yo | un poco :: desanimado

I.: por ejemplo/ así difícil | qué tú te sientas | más triste :: algún día algo que te ha pasado:: en clase / o :: fuera / en la calle/

A.: p sí | cuando:: yo:: me me cuesta:: escuchar audición | la audición | y cuando no entiendo bien | y muy triste/ y no quiero (risas) seguir y:: y no :: no puedo | hablar muy rápido/

I.: ¿te te gustan las audiciones:: que haces en clase?

A.: me gusta | | y quiero | quiero | | superar pero :: a veces | no | y:: mi profesora | Ana me dice en | | en casa:: la grabación\ escucha mucho la grabación | es mejor | yo :: yo:: frecuen...- frecuentemente/ he hecho | así | pero:: y | | a veces | | creo que mejorar mucho | pero a veces (???)

I.: (la investigadora asiente) ¿crees que | que es bueno que el profesor | te da el texto/ con la audición? sabes lo que tú escuchas/¿ tú quieres tenerlo por escrito? ¿también? O:: crees que:: que no es bueno\ que prefieres

A.: (risas) p pregunta no entiendo bien

I.: sabes con:: cuando tú escuchas una audición/

A.: ¡ah sí sí!

I.: ¿tú quieres el texto?

A.: p que:: =...=

I.: imagina que | pongo una audición | y te doy el texto | | entonces tú escuchas/ y también lees

A.: sí para mí es mejor | es más fácil

I.: (la investigadora asiente) vale

A.: me gusta mucho así

I.: así | ¿no? sí sí | es una ayuda | claro

A.: (risas)

### Análisis focalizado

En esta secuencia Amanda comparte una de sus principales dificultades en el aprendizaje del español, la comprensión auditiva. En primer lugar, sabemos que es un aspecto difícil para ella ya que utiliza verbos como *me cuesta*, *no entiendo bien*. Además, sabemos que la dificultad radica tanto en entender a los nativos como las audiciones. En segundo lugar, sabemos que esto le hace sentirse *triste y desanimada* hasta el punto en que en ocasiones se bloquea y *no quiero seguir*.

A continuación la investigadora se interesa por el contexto de clase y le pregunta si le gustan las audiciones que se hacen en el aula. Amanda responde afirmativamente con un *me gusta* pero insiste en que a veces son *difíciles*. Podemos decir que Amanda es una estudiante con espíritu de mejora ya que afirma que *quiero superar* y que *creo mejorar*. Sabemos también que pone de su parte para superar su dificultad ya que afirma seguir el consejo de su profesora y escuchar las audiciones en casa. No obstante, admite que a veces observa alguna mejora pero otras veces no es así.

Por último, la investigadora muestra interés por la opinión de Amanda sobre una alternativa a la hora de trabajar en clase las audiciones, utilizar el texto de la transcripción. La investigadora le formula esta pregunta porque algunos de sus compañeros lo habían mencionado en más de una ocasión. Así, quería contrastar la opinión de los profesores con la de algún alumno. Amanda es clara en su respuesta y afirma que *para mí es mejor más fácil*. A continuación, se reafirma diciendo que *me gusta mucho así*.

### Secuencia 3

I.: y:: Amanda ¿te gusta la forma de aprender | que:: que hacemos en la escuela?  
el método:: que | ¿crees que funciona::?

A.: ummm (duda)

I.: o:: algo que no te gusta::

A.: ¿ método::?

I.: la forma de aprender | | Por ejemplo |sabes que:: al final de cada tema/ hay  
como una:: tarea final /una actividad final

A.: sí

I.: ¿te gusta:: esta forma | de hacer:: esta actividad final?

A.: no me gusta mucho (risas)

I.: no te gusta \ por qué/

A.: creo que:: no para mí no es importante



I.: (asiente) ¿por qué crees que no es importante?

A.: umm | | tarea final necesito | por sí mismo | para:: estudiar en casa | y no necesita en clase | | pienso que en la clase es necesito:: hablar | estudiar mucho más | gramática:: y :: oral practicar | practicar los dos ami...- personas | charlar | sí es importante \

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia gira en torno al enfoque comunicativo por tareas. La investigadora pregunta a Amanda por su opinión sobre el *método* de la escuela. En un primer momento ella no entiende la pregunta así que la investigadora la reformula acotando la cuestión y le pregunta directamente por su opinión sobre la *tarea final*. Amanda es muy clara en su respuesta y afirma que *no me gusta mucho*. A continuación justifica su respuesta y dice que para ella la tarea final es una actividad que puede hacer sola en casa y que, por lo tanto, no le ve sentido hacerla en clase. Creemos oportuno puntualizar que Amanda ha estudiado con diferentes manuales basados en el enfoque comunicativo y orientados a la realización de una tarea al final de cada unidad: Gente 2 y Aula; por lo tanto, tiene experiencia realizando tareas finales. Para ella, lo más importante en clase es practicar la destreza oral, es decir, *hablar y practicar las dos personas, charlar, y estudiar mucho más gramática*. Una vez más, comprobamos que los aspectos del aprendizaje a los que Amanda concede más importancia son la interacción oral y competencia gramatical.

### **Secuencia 4**

I.: y:: de algunas de estas tareas /que no te gustan / | pero ¿recuerdas alguna:: que sí que te gustó? ¿alguna de todas las que has hecho?

A.: ¿alguna qué?

I.: ¿por ejemplo recuerdas así alguna:?

A.: umm (duda)

I.: ¿ o del principio? o de ahora | del curso | una que te gustó hacer\ que crees que:: que sí funciona\

A.: umm con un poco:: con un poco :: jugar

I.: ¿jugar? ¿por ejemplo?

A.: más interesante | por ejemplo | | sospechar | la palabra

I.: ¿sospechar la palabra?

A.: p sí::

I.: a ver::

A.: matar | la persona

I.: ¡Ah! ¡ahorcado!

A.: sí

I.: eso con con unas líneas::

A.: sí | sospecha ¿sí? sospecha letra

I.: descubrir

A.: descubrir

I.: descubrir una palabra ¿no?

A.: ¡Ah! Sí sí

I.: y :: ¿por qué te gusta?

A.: umm (duda) porque:: ¿cómo se dice? eh | si entiendo /si lo sé las palabras más | y yo puedo descubrir

I.: es como para:: como para ¿recordar el vocabulario?

A.: sí

I.: y :: además de:: de esta actividad de descubrir la palabra | ¿qué más? ¿qué actividades te gustan | hacer?

A.: p qué actividad :: umm (duda) en la clase hacemos | | un grupo | hacemos un papel / col...- de color | y:: podemos imaginar | | con dibujo / y :: creamos un tema | y muy | | muy útil

I.: (asiente) a ver ¿por ejemplo? porque no conozco esa actividad | a ver

A.: p sí | | por ejemplo profesora en:: primer lugar/ repartir | repartir | reparte nos reparte:: el color de negro o de:: p no negro no

I.: negro no (risas)

A.: negro no | perdón\ de rosa :: de verde:: de azul | cual prefieres y=...=

I.: ¿uno a cada persona?

A.: no | un grupo | un grupo un papel | tres o dos o tres más o menos | las personas un grupo y:: luego | repartimos muchos | | magazines

I.: ¿dibujos?

A.: dibujos de:: de | | p newspaper (risas)

I.: ¿de periódico?

A.: (risas) de periódico

I.: dibujos | fotografías

A.: sí fotografías / y:: por ejemplo hoy tenemos un tema sobre:: sobre | | sobre  
| | el tiempo | y entonces | buscamos un sobre el dibujo sobre el tiempo

I.: (asiente)

A.: por ejemplo:: cortamos un un p cloud

I.: ¿cortáis un dibujo o una fotografía?

A.: sí

I.: (asiente)

A.: un coche:: o un sol | y luego pegamos un al papel y | | imaginamos | las  
palabras y cómo | cómo expresar | este tema

I.: (asiente) tenéis como que:: ¿inventar?

A.: Sí

I.: ¿qué es una pequeña historia? O::

A.: umm (duda) p más o menos | p pequeño historia

I.: tenéis por ejemplo un tema | que puede ser | pues la guerra

A.: ¿La lerra?

I.: Guerra

A.: guerra | sí la guerra

I.: y entonces ¿cortas papeles relacionados | con ese tema?

A.: sí sí sí

I.: (asiente) ¿dentro de tu grupo?

A.: sí

I.: ¿y qué haces con con esas fotografías | y el papel?

A.: el papel | dejamos | dejamos el papel | por ejemplo la tema la guerra | y  
:: buscamos pistolas | solteros/ los solteros y luego emm | | y ex...- podemos  
expresar nuestro nuestra corazón nuestro | la mente y | la guerra es negativo  
o positivo

A.: ah (asiente) ¡qué interesante! y ¿por qué te gusta esta actividad?

I.: ummm la imagen | es muy importante

I.: ¿te gustan las actividades donde hay imagen?

A.: sí y :: aprovechar nuestra palabra | y para expresar | un tema y para | otra persona p otro tema

I.: (asiente) muy interesante esto eh

A.: y cómo hacemos un periódico:: nuestro

### Análisis focalizado

En esta secuencia, Amanda explica dos actividades que le ha gustado hacer en clase. La primera está orientada a la revisión de vocabulario y es el ahorcado. Amanda no recuerda el nombre de la actividad, pero sí sabe que el objetivo de la misma es *sospechar* la palabra, es decir, descubrir la palabra incógnita. Es una actividad que le gusta porque *si entiendo si lo sé las palabras y yo puedo descubrir*, es decir, le sirve para recordar el vocabulario que ya ha aprendido.

La segunda actividad está relacionada con la expresión escrita y consiste en escribir un pequeño texto donde el estudiante pueda expresar su opinión. Además, el texto debe ir acompañado por imágenes de revistas que el estudiante elija. Nos parece oportuno destacar que esta actividad se realiza en grupo, con lo que los estudiantes tienen que negociar, por un lado, qué opinión van a expresar sobre el tema y, por otro, qué imagen van a elegir. Amanda valora de forma positiva esta actividad a través del adjetivo útil, lo que nos indica que le gusta trabajar en grupo.

Por otro lado, nos parece oportuno destacar su opinión sobre la importancia que tiene la imagen en la actividad. Amanda afirma que la *imagen es muy importante* y sirve para *expresar un tema*. Es decir, para ella la imagen cumple el papel de apoyo a la hora de expresar un juicio personal sobre un tema en concreto.

### Secuencia 5

I.: (asiente) muy bien | |y:: ¿una actividad | de gramática que te gusta?

A.: sí | umm | | la gramática | es importante/ la profesora resume más fácil | | para nosotros podemos podemos recibir

I.: (asiente) ¿qué te gusta | que la profesora explica | |la:: la regla y tú haces los ejercicios o te gusta pensar la regla primero por ti misma? ¿qué prefieres?

A.: yo prefiero | primero pensar y luego hacemos ejercicios para | añadir más

### Análisis focalizado

Amanda ha repetido en varias ocasiones que para ella es importante el estudio de la gramática, de ahí que la investigadora le pregunte por este tema en concreto. En esta secuencia reitera una vez más esta opinión al afirmar que *la gramática es importante*. Por un lado, destaca el rol del profesor en la explicación gramatical que, según ella, es el de *resumir más fácil*. Por otro lado, señala que el rol del alumno es *poder recibir*. De estas dos frases podríamos decir que el rol del profesor es activo mientras que el del alumno es más pasivo. No obstante, esta conclusión no queda totalmente clara si nos fijamos en el final de la secuencia. La investigadora le pregunta si prefiere un enfoque más deductivo o más inductivo, a lo que ella responde que prefiere *primero pensar y luego hacemos ejercicios*. De esta afirmación podemos deducir que a Amanda le gusta reflexionar primero sobre algún aspecto gramatical y posteriormente practicarlo. Como vemos, la opinión de Amanda sobre cómo enfocar la competencia gramatical en clase no queda totalmente clara ya que, de alguna manera, sus afirmaciones se contradicen.

### Secuencia 6

I.: Vale (asiente) bien | muy bien | |Y:: que de todos los libros que has utilizado | Amanda | ¿recuerdas los libros? ¿el libro de gente?

A.: sí

I.: ¿ahora qué libro utilizas?

A.: yo:: Prisma

I.: Prisma ¿no? el naranja

A.: sí naranja

I.: y:: también ¿recuerdas en básico qué libro utilizaste?

A.: básico 1 | Gente y B1

I.: también |y::¿ en destrezas :: Aula?

A.: p Aula | sí

I.: y de los tres libros Prisma Gente o Aula ¿cuál te gusta más?

A.: me gusta más prisma

I.: (asiente) ¿por qué?

A.: umm creo que | por ejemplo | al principio hay una frase | | ¿muy actual?

I.: ¿por qué? ¿actual por qué?

A.: al principio hay | hay una frase y muy es fácil pero | dentro hay muy muchos sentidos

I.: (asiente)

A.: y en total | creo que | estos libros | incluido Gente y Aula | estos estos libros | yo:: creo que | es muy actual que que:: libro que mi país

I.: ¿sí?

A.: sí

I.: y actual ¿por qué?

A.: actual | |yo prefiero muchos| el los palabras de deseo /ojalá:: o que que vaya bien |para acercar /a la persona | que mucho mejor que:: por ejemplo:: que salga bien | que te den (risas)

I.: y: por ejemplo las imágenes ¿te parecen claras? ¿te gustan?

A.: a veces necesito ima...- imaginar mucho | |pienso que | | yo soy de China y nuestra país | |está muy lejos |que aquí y por eso |la gramática o cultura o | |y muy diferente

I.: muy diferente

A.: sí

I.: por ejemplo ¿por qué por qué dices que España y China están lejos?

A.: La historia totalmente diferente

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia trata sobre el tema de los manuales. En primer lugar, diremos que Amanda ha utilizado a lo largo de su aprendizaje en la escuela diferentes manuales, así que está en condiciones de opinar y contrastarlos. Por un lado, ha utilizado manuales de la editorial Difusión (Gente 1, Gente 2 y Aula). Estos manuales, tal y como se indica en su presentación, están basados en el enfoque por tareas. Por otro lado, en el momento en que se hace la entrevista, Amanda está estudiando con el manual Prisma B1, de la editorial Edinumen. En la introducción al manual, la editorial señala que el libro *aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa*. En ningún momento afirma que esté basado en el enfoque por tareas, aspecto que corroboramos después de nuestra experiencia como profesora. Por lo tanto, podemos decir que son manuales diferentes en cuanto a su concepción metodológica y que, por lo tanto, presentan objetivos y actividades diversas.

Amanda es clara al afirmar que prefiere el manual Prisma ya que dice que *me gusta más* y lo justifica afirmando que *al principio hay una frase muy actual*. Creemos necesario poner algún ejemplo para poder entender la afirmación de Amanda.

Cada unidad del manual Prisma comienza con una frase dicha o refrán. Por ejemplo, la frase introductoria a la unidad 4 es *Que sea lo que Dios quiera*. Pero, además, en esta unidad se presenta una lista de expresiones fijas que sirven para expresar deseos en situaciones muy concretas: *que aproveche*, *que te mejores*, *que te sea leve*, etc. Es justo a estas expresiones a las que se refiere Amanda.

**1** Que sea lo que Dios quiera

1.1. Fíjate en las expresiones que hay debajo; las usamos todas para desearle algo a otras personas. Son fórmulas, casi clichés, que aparecen normalmente en situaciones muy determinadas, como las que tienes en las viñetas. ¿Por qué no relacionas cada frase con el contexto correspondiente? Algunas son polivalentes.

10 Ante un examen, una entrevista de trabajo o cualquier otro tipo de prueba.  
11 Ante un día difícil o un trabajo duro.  
1 A una persona enferma.

15 En Nochevieja.  
12 A alguien que se casa.  
14 A alguien que cumple años.

CONTINÚA →

42 ■ [cuarenta y dos] UNIDAD 4

Imagen 12 Actividad extraída de *Prisma B1*, página 42.

En un primer momento no tenemos muy claro a qué se refiere Amanda cuando dice que es *actual*, pero más adelante lo aclara al firmar *que las palabras de deseo ojalá o que vaya bien para acercar a la persona mucho mejor*. Es decir, creemos que Amanda considera útiles estas expresiones a la hora de interactuar con nativos ya

que son frecuentes y prácticas en muchas situaciones diferentes. Por lo tanto, son expresiones que necesitará utilizar en su vida diaria.

Por otro lado, Amanda considera que todos los manuales que ha utilizado, incluidos Gente y Aula, *es muy actual que libro que mi país*. Teniendo en cuenta nuestra interpretación anterior, podemos decir que Amanda considera que estos manuales son más prácticos que los que se utilizan en su país ya que presentan recursos léxicos necesarios y útiles en la vida diaria.

A continuación, la investigadora se interesa por su opinión sobre las imágenes del manual Prisma. La respuesta de Amanda es muy interesante ya que señala que *a veces necesito imaginar mucho*. Esta afirmación nos indica, sin duda, que no siempre entiende las imágenes que presenta el libro. La razón la explica más adelante: *que yo soy de China y nuestra país está muy lejos que aquí y por eso la gramática o cultura muy diferente*. Es decir, pensamos que Amanda está hablando de la falta de referentes culturales para poder entender ciertas imágenes y fotografías que aparecen en los manuales. A continuación especifica un poco más y añade que *la historia es totalmente diferente*. Como vemos, ella es plenamente consciente de la lejanía cultural y sabe que es debido a esta por la que a veces no entiende las imágenes o fotografías de los libros y tiene que hacer un esfuerzo e *imaginar mucho*.

## Secuencia 7

I.: (asiente)y:: por ejemplo | así de cultura pero dentro de la clase | por ejemplo el aula ¿es muy diferente un aula de esta escuela de un aula en China?

A.: sí

I.: ¿qué diferencias ves?

A.: en China es importante gramática | | cuando estudiamos cualquier idioma | es importante gramática y siempre es gramática y hacemos muchos gramática pero falta mucho hablar

I.: ¿y cómo hacéis gramática? ¿aprendéis de memoria o cómo practicáis la gramática?

A.: umm por ejemplo | | por ejemplo esta unidad estudiamos | subjuntivo y:: en primer lugar necesitamos practicar muchos verbos subjuntivo

I.: ¿y qué hacéis? ¿copiáis de memo..- escribís?

A.: sí:: regular | si el verbo regular | no necesitamos escribir

I.: ¿por qué?

A.: es que igual | y entonces solo | hablar solo practicar por ejemplo:: el verbo último hay | | el último hay a e i | si regular lo mismo conjugar



I.: (asiente) ¿y si es irregular?

A.: irregular necesitamos escribir |y sobre todo algunas letras necesita cambiar|por ejemplo c| za ce ci zo zu |necesita cambiar

I.: y cuando ya sabes los verbos irregulares los sabes todos ¿cómo practicas la gramática? ¿por ejemplo indicativo o subjuntivo? y no sabes qué utilizar ¿qué tipo de actividades hacéis en China?

A.: en China | | lo primero:: es practicamos en China

I.: ¿en chino?

A.: en en chino

I.: en China |en tu país

A.: sí en mi país |la idioma de mi país |para claramente

I.: ah::

A.: ¿entiendes?

I.: sí sí

A.: por ejemplo:: este es libro de China y todos los chinos |escribo como los chinos

I.: ¿con los chinos?

A.: explicar

I.: ah:: la explicación ¿no? está en chino

A.: sí

I.: ¿y luego?

A.: y luego practicar

I.: ¿cómo? ¿habláis o escribís?

A.: escribir

I.: y ¿qué escribes?

A.: escribimos |diez frases hay diez frases similar |casi similar |y solo pero la gramática es igual |solo cambiar |situación

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Amanda explica las diferencias que ella ha notado entre el aprendizaje de una lengua extranjera en China y en España, más concretamente

en la escuela donde se desarrolla esta investigación. Por lo tanto, podemos decir que esta secuencia se centra en la cultura de aprendizaje.

Lo primero que destacaremos es que Amanda considera que las culturas de aprendizaje sí son diferentes ya que responde de forma afirmativa a la pregunta de la investigadora. A continuación explica una de las diferencias, en concreto el tratamiento de la gramática.

En primer lugar, podemos afirmar que en China, el aprendizaje de un idioma se basa en la gramática, tal y como afirma Amanda: *en China es importante gramática cuando estudiamos cualquier idioma es importante gramática y siempre gramática y hacemos muchos gramática*. Además, Amanda considera que no se concede importancia a la expresión/interacción oral ya que afirma que *falta mucho hablar*.

En segundo lugar, Amanda explica cómo se trabaja la gramática. Primero *necesitamos practicar muchos verbos*, es decir, se comienza por una práctica de la forma verbal. Segundo *practicamos en chino*, es decir, la explicación del concepto gramatical se hace en la LM de los estudiantes. En opinión de Amanda, esto se debe a que es más *claramente*. En tercer lugar, se practica el uso de esta forma verbal a través de la escritura, nunca de la expresión oral. Una de las actividades que destaca Amanda es *escribimos diez frases similar casi similar pero la gramática es igual cambiar situación*. A partir de la descripción de Amanda, podemos decir que el aprendizaje de una LE en China sigue el enfoque estructuralista ya que se concede prioridad a la práctica escrita de la gramática y a la repetición de frases descontextualizadas.

## Secuencia 8

I.: vale vale vale | |y:: Amanda | además del libro | que utilizas en clase ¿hay otro material que te gusta utilizar?

A.: ¿otro libro?

I.: otro libro o:: otro material diferente | para leer | o para escuchar | que no que no sea el libro ¿qué te gusta que el profesor lleve a clase?

A.: la profesora:: qué profesora me gusta ¿sí?

I.: no | por ejemplo | en clase utilizáis el libro

A.: sí

I.: pero además | la profesora puede llevar | diferentes cosas | | por ejemplo un periódico:: o una canción ¿qué tipo de cosas te gustan para para tu clase?

A.: me gusta más | escuchar la grama...- la música

I.: (asiente) y ¿por qué?

A.: porque me gusta mucho escuchar la música:: española | creo que es muy

bonita

I.: sí (risas) y:: y además de canción ¿alguna otra cosa más?

A.: en mi casa escucho | escucho muchas canciones | | pero para mí aprender es difícil | un poco difícil | y muy no no como:: no como hablamos | muy claramente | la canción | la palabra de la canción es muy confundido

I.: claro

A.: muy rápido

I.: sí en la canción claro | | y:: y ¿te gusta que la profesora lleve fotocopias?

A.: me gusta

I.: ¿sí? ¿qué tipo de fotocopias te gusta?

A.: la profesora sa...- añadirá muchos tipos de | papel y información diferente y | pienso que:: casi todo me gusta | | y | | hoy por ejemplo estudiamos la palabra la ropa y mi profesora fotocopia muchas papel de:: ropa como bufanda:: zapato y que | cada tipo por ejemplo chancla | zapato de piel | tacón tacón que cosa diferente muchos ropa | como jersey :: chaqueta muy actual y :: no puedo estudiar con libros

I.: (asiente) claro para ver la imagen también ¿no?

A.: sí | muy interesante y:: es bueno es mejor para demostrar con dibujo con p el papel

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia trata sobre las actividades extras, es decir, aquellas actividades que el profesor lleva a clase para complementar el manual.

En primer lugar, se trata el tema de las canciones. Amanda valora de forma positiva este tipo de actividades ya que afirma que *me gusta mucho escuchar la música española, creo que es muy bonita*. Sin embargo, vuelve a aparecer el tema de su dificultad en la comprensión auditiva ya que también dice *que es difícil un poco difícil y muy no no como hablamos muy claramente la canción la palabra de la canción es muy confundido*. Así, podemos afirmar que la comprensión de la letra de una canción le resulta más difícil que entender a los nativos.

En segundo lugar, Amanda pone como ejemplo de actividad extra una relacionada con la presentación de vocabulario de ropa. En concreto, describe una fotocopia donde se trabaja el léxico de la ropa con el apoyo de la imagen. Amanda valora de forma positiva esta actividad porque dice que es *actual*. De nuevo ha utilizado este adjetivo para, en nuestra opinión, destacar el carácter práctico. Por otro lado, también ha vuelto a destacar el uso positivo de la imagen porque *es bueno es mejor demostrar con dibujo con el papel*.

## Secuencia 9

I.: normalmente | cuando:: en una clase | aprendes palabras nuevas ¿qué haces después en tu casa para recordarlas? ¿tienes alguna | alguna forma de recordar estas palabras?

A.: ¿en mi país?

I.: aquí en en Barcelona | por ejemplo hoy en clase | habéis aprendido muchas palabras de ropa

A.: sí

I.: y cuando tú estudias en tu casa ¿qué haces para recordar estas palabras?

A.: umm (duda)

I.: para memorizarlas

A.: en mi opi...- opinión es mientras escribo y mientras memorizo y | para mí es mejor memorizar

I.: (asiente) pero ¿tienes algún cuaderno donde tú apuntas?

A.: sí

I.: o ¿tienes tarjetas?

A.: p todo

(risas)

A.: tengo:: tengo cuaderno y libro en mi casa (???) y :: pero si:: hay un tiempo no practico he olvidado muy rápido

### Análisis focalizado

En esta secuencia, la investigadora se interesa por el método que utiliza Amanda para estudiar el vocabulario. Amanda señala que su método consiste en *mientras escribo y mientras memorizo para mí es mejor memorizar*. A partir de esta frase, podemos deducir que Amanda hace un esfuerzo por memorizar las palabras nuevas e incorporarlas en su repertorio léxico. A su vez, este esfuerzo de memorización se ve acompañado por un ejercicio de escritura. En cuanto a los recursos o instrumentos que usa, sabemos que Amanda cuenta con un cuaderno donde apunta el vocabulario que aprende y tarjetas.

Nos parece muy interesante la última frase de Amanda, donde afirma que *si hay un tiempo no practico he olvidado muy rápido*. Por lo tanto, podemos extraer la conclusión de que para Amanda es fundamental la práctica constante de vocabulario ya que, de lo contrario, olvida el léxico que ha memorizado. Esto es fácil de entender si tenemos en cuenta la lejanía interlingüística entre el chino y el español,

lenguas cuyo léxico no tiene ningún parecido en la forma.

## Secuencia 10

I.: claro claro | eso es normal | a mí me pasa también con el inglés también | sí sí vale | y Amanda | en cuanto al profesor eh ¿tú crees que todos los profesores de la escuela somos un poco similares?

A.: ¿un poco? =... =

I.: o somos muy diferentes todos

A.: Casi | casi todos tienen igual

I.: (asiente)

A.: sí: todos son | son las personas las profesores con mucha paciencia y | muy | quieren estudiar | muy bien para sus alumnos | pero:: como | antes | yo he dicho la profesora alguna | le gusta hacer hacer | acti...-actividad repartir papel | y algunas | enseñar la gramática mucho

I.: y a ti ¿qué te gusta más?

A.: ahora:: yo:: faltaba mucho

(risas)

A.: este idioma | y para mí todo | muy bien

I.: y ¿cómo crees tú que es la relación entre la profesora y los estudiantes? ¿crees que es buena? ¿crees que es una relación cercana o lejana?

A.: es buena | como amigos

I.: (asiente)

A.: es diferente | en chino | los los alumnos de chino | umm todos similares muy un poco nervios no | somos nerviosos estamos nerviosos con las profesores

I.: ¿por qué?

A.: porque:: en mi país la profesora es | muy serio | muy seria con p la alumno y:: el el alumno hace falta | escuchar bien | la profesora y:: la profesora tiene | ¿derecho?

I.: (asiente)

A.: umm enseñar o | no enseñar más más serio el verbo | más serio que:: enseñar como su su madre padre | la profesora puede (???)

I.: ¿puede?

A.: pegar

I.: ah ¡pegar! diferente ¿no?

A.: sí | diferente y :: aquí | tratar | trato con la profesora como amigo

I.: y para ti ¿cómo sería tu profesor ideal | perfecto?

A.: umm

I.: para | en español eh | para aprender español

A.: como tú

(risas)

I.: así en general ¿por qué? ¿cómo es el carácter o:: ?

A.: con mucha paciencia es importante | aunque el alumno | sea muy | idiota y con su su pregunta y :: la profesora tiene que ex...- explicar muchas veces hasta que sus alumnos entiendan

I.: (asiente) muy bien el subjuntivo | Amanda

A.: p gracias (risas)

I.: muy bien | | y:: vale y con paciencia:: ¿algo más?

A.: y:: y:: mientras enseña/ y mientras | con mucha:: sonrisa/ y la ambiente alegre | en la clase

I.: (asiente) ¿crees que el ambiente es importante?

A.: sí

I.: (asiente) ¿por qué crees que es tan importante?

A.: importante no | no no tenemos nerviosos y:: y me nos interesa estudiar | | y me gusta ir a la clase

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia se centra en la figura del profesor y en ella hemos considerado diferentes aspectos. En primer lugar, Amanda hace una descripción de los profesores de la escuela. Para ella, los profesores no se diferencian mucho unos de otros ya que afirma que *casi todos tienen igual*. El rasgo que destaca y que es común a todos los profesores es su *paciencia*. No obstante, Amanda vuelve señalar que cada uno concede más importancia a diferentes aspectos del aprendizaje.

En segundo lugar, Amanda describe la relación que existe entre el profesor y los alumnos. Aquí diferencia entre el contexto chino y el español ya que para ella *es diferente en chino*. En la escuela, la relación *es buena como amigos*, lo que nos

empuja a pensar que se trata de una relación cercana y afectuosa. En cambio, en China los estudiantes no están relajados en clase, sino que *estamos nerviosos con las profesoras*. Según ella, esto se debe a que en China *la profesora es muy serio con la alumno* e incluso *tiene el derecho de pegar*. Este carácter hace que los estudiantes estén nerviosos y tengan que *escuchar bien la profesora*.

Por último, Amanda describe a su profesor ideal o perfecto. Para ello, vuelve a destacar la cualidad de la paciencia, que se manifestaría por ejemplo en *explicar muchas veces hasta que sus alumnos entiendan*. Otras características que señala son la *sonrisa* y la *alegría*. En conjunto, todo esto fomentaría un buen ambiente de clase, importante en su opinión para *no tenemos nerviosos y nos interesa estudiar y me gusta la clase*.

En conclusión, podemos decir que para Amanda, el carácter y la actitud del profesor es fundamental para crear un ambiente relajado, donde el alumno se encuentre cómodo y por lo tanto motivado para aprender la lengua.

## Secuencia 11

I.: (asiente) importante | | y:: vale Amanda | cuando trabajáis en grupo en clase ¿con qué tipo de estudiantes te gusta trabajar más?

A.: umm con los alumnos | en grupo eh el nivel casi igual | si algunos muy muy hablan muy bien y:: y:: tenemos que hablar muy lento | entonces no practi- camos mucho

I.: y ¿te gusta trabajar con diferentes países o:: más con chinos o:: más con italianos o:: da igual?

A.: da igual | con diferente | y con es que diferente que cultura (???)

I.: ¿te gusta trabajar en grupo?

A.: sí

I.: ¿sí? ¿y al principio también te gustaba?

A.: p al principio umm no acostum...- =...=

I.: acostumbrada ¿no? vale y:: cuando tú estudiabas básico 1 Amanda | ¿estu- diabas solo con chinos?

A.: sí

I.: y ¿qué te parece esta idea? ¿te gusta no te gusta | de estudiar solo con chinos en un básico 1?

A.: umm no me gusta mucho

I.: no | ¿por qué?

A.: al principio | creo que:: falta un poco intercambio español | cuando / nosotros con los chinos | es natural hablamos chino | p no hablamos español

I.: pero ¿crees que tiene alguna cosa buena?

A.: es mejor | bueno bueno es | escucho cuando escucho muy mal y alguna | alumna sabe y puede explicarme en chino

I.: (asiente) eso sí ¿no?

A.: sí

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es el trabajo en grupo. En primer lugar, Amanda afirma que sí le gusta trabajar en grupo ya que responde de forma afirmativa a la pregunta de la investigadora. Sin embargo, señala que *al principio no estaba acostumbrada*. Esto es fácil de entender si tenemos en cuenta los aspectos de la cultura china de aprendizaje que ya ha explicado con anterioridad. Según ella, en China se fomenta el estudio de la gramática a partir de la práctica individual, controlada y escrita. Como podemos imaginar, este tipo de práctica no da lugar a la interacción en grupos.

En cuanto al tipo de estudiantes con los que les gusta trabajar, Amanda señala que con aquellos que tienen *nivel igual*. Podemos imaginar que ha experimentado el trabajo en grupos con alumnos de diferente nivel y es consciente de que esto no es lo ideal ya que *entonces no practicamos mucho*. Amanda tiene muy claro que uno de los objetivos del trabajo en grupo es la práctica de la lengua a través de la interacción y si las diferencias de nivel impiden la interacción, no es posible practicar la lengua.

Por otro lado, también opina que *no le gusta mucho* estudiar solo con alumnos de su misma nacionalidad. De nuevo, la justificación es la imposibilidad de practicar la lengua ya que todos los alumnos son chinos y comparten la LM y *es natural hablamos chino no español*. No obstante, señala un aspecto positivo de los grupos específicos para estudiantes chinos y es la posibilidad de que un compañero te ayude con la traducción cuando *escucho muy mal*.

### Secuencia 12

I.: y:: por ejemplo en:: imagina que estás en básico 1 | y yo voy a darte pues vas a aprender las comidas | los las frutas la verdura el primer día | y yo te voy a darte una fotocopia con las palabras en español

A.: sí

I.: tú ¿qué prefieres que yo | te explico qué es | o tú prefieres buscar en el diccionario | la palabra en chino?



A.: elijo primero

I.: sí ¿por qué prefieres?

A.: me:: explica | si busco si:: si solo busco en diccionario y:: no necesito estudiar la escuela

I.: p claro

A.: no necesito | estudiar con la profesora

I.: (asiente) muy bien | |Vale:: vale y :: ya queda muy poco ya estamos aquí

(Risas)

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia está relacionado con el tratamiento del léxico en clase, en concreto, con las actividades de presentación de vocabulario. La investigadora le presente dos formas de presentar el vocabulario nuevo. La primera de ellas busca la autonomía del aprendiz y consiste en que el alumno busque en el diccionario aquellas palabras que no entienda. En la segunda el profesor tiene un papel primordial ya que es el encargado de explicar las nuevas palabras a los estudiantes. Amanda tiene claro que prefiere esta última porque si solo busco en diccionario *no necesito estudiar la escuela, no necesito estudiar con la profesora*.

### Secuencia 13

I.: y:: Amanda | la forma de corregir/ de la profesora por ejemplo | eh yo te puedo decir no no Amanda | eso está mal o te puedo decir:: así como | a ver repite repite ¿qué cómo prefieres que te corrija la profesora?

A.: Prefiero repite repite y:: pregunta escuchar | escuchar tú con paciencia

I.: y:: la última cosa:: vale | un yo ahora:: estoy dando básico 1 chinos \y veo que es muy diferente\ que un básico con otras otros países | porque son todo chinos:: porque la cultura es muy diferente | entonces para el profesor también es difícil ¿qué consejos me darías tú?

A.: umm déjame pensar

I.: sí (risas)

A.: para enseñar a a los chinos en nivel elemental | sobre todo | |necesitas darle y |dejarles | |muchos deberes

I.: (asiente)

A.: sí | porque no saben | no saben cómo estudiar | si deben estudiar deben escribir deberes y ellos saben | escribir sino | sino elegir ¿exigir?

I.: exigir

A.: exigir | ellos | la mayoría de los alumnos no saben escribir deberes

I.: (asiente)

A.: ¿sí?

I.: y algún consejo más:: porque |yo he notado que a veces cuando yo hablo/ o explico algo/ todos hablan en chino |y yo no entiendo ¿qué pasa en esa situación?

A.: es difícil | claro los chinos | conjunto y:: hablan hablan chino |es muy fácil

I.: claro | pero ¿hablan algo de la actividad |hablan algo de la profesora:. o hablan de su familia? ¿es normal que todos hablen entre ellos?

A.: pienso que:: debes buscar tema interesante/ para atraer atra..-

I.: atraer

A.: atraer sus mentes

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia la investigadora le pide a Amanda algunas recomendaciones para enseñar en un curso específico de estudiantes chinos de nivel A1. Amanda le da dos consejos. El primero de ellos está relacionado con los deberes. En su opinión, la profesora debe darles *muchos deberes*. La razón, según ella, es que los estudiantes chinos *no saben cómo estudiar, no saben escribir deberes*. Hemos de decir que no hemos entendido completamente esta afirmación de Amanda, pero imaginamos que se puede referir a las diferencias entre la forma de aprender una LE en China y en España. Los alumnos, en el nivel A1, no estarían acostumbrados a la forma de trabajar de la escuela y, por lo tanto, no saben cómo estudiar siguiendo ese enfoque. Por este motivo necesitarían más trabajo extra en casa.

La segunda recomendación de Amanda está relacionada con la motivación del estudiante. Ella aconseja *buscar temas interesantes para atraer sus mentes*.

### **Secuencia 14**

I.: p vale vale Amanda y:: última pregunta ¿qué te gusta de esta escuela y qué no te gusta?

A.: me gusta mucho el horario |el derecho

I.: ¿derecho?

A.: humano derecho | puede elegir el horario | diferente

I.: (asiente)

A.: por la tarde o | por la mañana/ y:: la escuela:: eh la profesora y la directa muy | es responsabilidad | para tratar tu notas | tu examen | si no puedes aprobar | es claro no puedes

I.: y ¿hay algo que quieres cambiar | que te gustaría cambiar de la escuela?

A.: cambiar el idioma la escuela de idioma no quiero cambiar | yo y yo voy a cambiar más | otro | por ejemplo la universidad o:: la p hay un | | (???) personal | ¿actuación personal?

I.: ¿actuación personal?

A.: es una | | perdona | he olvidado muchas palabras (risas)

I.: vale | pero yo te pregunto ¿hay algo de esta escuela que tú quieres cambiar | que te gustaría que fuera diferente de la escuela Mediterráneo?

A.: p creo que no necesita cambiar

I.: ¿no:: nada?

A.: sí

I.: bueno:: pues muy bien muchas gracias Amanda

No hay de que

### **Análisis focalizado**

En esta última secuencia la investigadora le pide a Amanda su opinión sobre la escuela. Podemos decir que Amanda valora de forma positiva la escuela ya que afirma que *me gusta mucho el horario, creo que no necesita cambiar* y, además, *la profesora y la directa muy es responsabilidad*.

## **5.3 Curso académico 2011-2012**

### **5.3.1 Entrevistas a profesores**

#### **PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS**

En este apartado vamos a analizar las entrevistas realizadas a tres profesores: Antonio, Ricardo y Carmen. El procedimiento que hemos adoptado a la hora tanto de transcribir como de analizar ha sido el mismo que en el caso de la entrevista a Amanda.

#### **ENTREVISTA A ANTONIO**

##### **Secuencia 1**

I.: vale | pues Diego mira | la primera pregunta es | emmm ¿puedes explicarme tu experiencia con estudiantes chinos?

A.: qué pregunta más amplia:: (risas) emmm quieres decir / ¿qué tipo de cursos he dado:: oh::?

I.: (asiente) ¿cuándo empezaste? ¿qué con qué niveles tienes experiencia?

A.: vale | | empecé | | hace:: pues no sé/ | tres años o ¿algo así? cuando decidimos en la escuela:: hacer un un:: itinerario:: em independiente |

### Análisis focalizado

La investigadora comienza la entrevista preguntando una cuestión muy amplia *¿puedes explicarme tu experiencia con estudiantes chinos?* Antonio necesita concretar más la pregunta y se quiere asegurar de la información que le interesa a la investigadora, por eso pregunta *¿quieres decir qué tipos de cursos he dado?* La investigadora, con el objetivo de guiar un poco a Antonio en su respuesta, le pide que explique *cuándo empezó y con qué niveles* tiene experiencia. Sabemos que, para Antonio, el inicio de su experiencia con estudiantes chinos está relacionado con la implantación del *itinerario independiente* diseñado en la escuela para alumnos de dicha nacionalidad y que fue hace unos *tres años*.

## Secuencia 2

| porque habíamos discutido durante mucho tiempo | qué hacer con | los asiáticos | especialmente los chinos que no hablaban inglés

I.: ¿quiénes habíais discutido?

A.: bueno | básicamente:: em Raquel | Esther | Ainhoa<sup>15</sup> y yo\ ¿no? porque siempre | | pasaba que:: que en los grupos donde había gente de todas las nacionalidades en los elementales uno | pues cuando teníamos a | una | una persona de China | pues muchísimas veces | em se perdía y era incapaz de:: de seguir el curso | | Eso ya:: pasaba cuando estábamos en Passatge de la Pau<sup>16</sup> eh | o sea que estoy hablando de:: pues eso | siete o:: ocho años en los que continuamente tenías elementales uno | en los que había:: asiáticos | especialmente chinos/ | que a las tres semanas o así no podían seguir el ritmo y abandonaban el curso

I.: ¿y cómo notabas tú que no podían seguir el ritmo?

A.: pues:: em básicamente era que:: cuando el | resto ac bueno primera que::

15 Raquel y Esther son las dos directoras de la escuela. Ainhoa es otra de las participantes de esta investigación, profesora y cap d'estudi como Antonio.

16 Antigua ubicación de la escuela

la mayoría de:: de gente de la clase | para comunicarse entre ellos tenían | tenían el idioma común del inglés ¿no? y muchas veces | ellos no podían\eso hacía que el factor social:: desapareciera\ ellos | no se podían comunicar | con las otras personas de la clase | claro cuando no te puedes comunicar con las:: otras personas de la clase/ emm te sientes más aislado:: si además | tampoco realmente puedes comunicar con el profesor y el profesor | no entiende tu lengua | | es muy muy | eh difícil | poder | continuar | con el ritmo de aprendizaje de:: del resto de la gente\y eso | no solo hace que te pierdas:: umm | | como:: pedagógicamente sino que | además supongo que te sientes muy muy aislado/ y:: si te sientes aislado | pues dices | a la mierda y lo dejo | | y eso era más o menos | lo que:: pasaba\pasaba también con otros asiáticos:: japoneses o:: coreanos | pero normalmente su nivel de inglés aunque sea muy básico | sirve para comunicarse en un elemental uno de forma muy muy rudimentaria\umm con los chinos | especialmente los chinos que en un principio teníamos | que no eran de formación universitaria sino que era gente que realmente trabajaba aquí en Barcelona | p eso era muy muy difícil | | y entonces bueno | decidimos hacer el itinerario:: oriental | como lo llamamos | que:: siempre ha tenido:: como su parte crítica:: tanto desde nuestro punto de vista como desde incluso de la gente que alguna vez ha venido a matricularse y ha preguntado ¿y por qué separáis a los chinos? ¿no? siempre ha habido esa idea de:: uy esto | huele un poquito a racista | pero:: bueno\ llegamos a la conclusión que:: algo:: pues más adaptado a su ritmo de aprendizaje | emm permitía que:: al menos no abandonaran y que | fueran | aprendiendo p hasta cierto punto

L.: y has dicho que:: tenía la parte crítica también por parte de=...=

A.: sí sí claro | nosotros también:: bueno pues eso | pensábamos que quizás | emm era un poco racista sí | ¿por qué no separamos pues:: yo que sé | a los alemanes o a los:: no sé qué? ¿no? lo habíamos hecho antes | con los brasileños | pero:: por razones:: prácticamente contrarias ¿no? porque su ritmo de aprendizaje es más rápido/ aunque:: mantienen | errores de base que:: normalmente en una clase con gente de otras nacionalidades se difumina/ entonces habíamos tenido grupos:: eh | | grupos especiales solo de brasileños en niveles:: haciendo un elemental dos:: un tipo de A2 | más o menos | pero claro | nadie te llama racista por separar a los brasileños (risas) está claro ¿no? entonces::

### **Análisis focalizado**

El tema de esta secuencia es el *itinerario específico para alumnos chinos*. Antonio explica que el origen de este itinerario está en la pregunta *qué hacer con los asiáticos especialmente los chinos que no hablaban inglés*. Antonio explica que, tanto las directoras como los *cap d'estudi* habían observado problemas desde hacía *siete u ocho* años y que, por lo tanto, llevaban todo ese siendo conscientes de que debían hacer algo para ayudar a los estudiantes chinos.

¿Cuáles eran estos problemas? El principal era que, en los cursos de *elemental 1*, los estudiantes chinos se *perdían* porque eran *incapaces de seguir el ritmo* y, por lo tanto, *abandonaban* el curso. Según Antonio, una de las principales dificultades

de los estudiantes chinos era que *no hablaban inglés*. Esto tenía dos consecuencias. En primer lugar, les impedía *comunicarse con otros compañeros*, lo que les *aislaba* del grupo. En segundo lugar, no se podían comunicar con el *profesor*, lo que dificultaba seguir el *ritmo* de la clase. Estos dos problemas, el *social* y el *pedagógico*, hacían que *abandonaran* el curso. Sabemos que los alumnos chinos de los que habla Antonio perteneces a un perfil de estudiantes que no ha recibido *formación universitaria* y que son fundamentalmente *trabajadores*, motivos por los cuales no hablan inglés.

Antonio explica que el objetivo al implantar el itinerario fue *adaptar el ritmo de aprendizaje* de estos alumnos para que *no abandonaran el curso y fueran aprendiendo*.

No obstante, reconoce que existen *críticas* a este itinerario específico, tanto por parte de *alumnos* como de *profesores*. Estas críticas se basan en el argumento de que puede parecer *racista* separar solo a alumnos chinos y no a alumnos de otras nacionalidades.

### Secuencia 3

I.: (asiente) y aparte de:: has mencionado el el tema del inglés ¿no? como lengua:: franca | y el tema del ritmo | umm ¿por qué piensas que los chinos tienen un ritmo digamos más lento que:: el de otras nacionalidades?

A.: bueno:: por varias razones | emm a nivel de:: léxico:: no pueden hacer ningún tipo de paralelismo | | es decir | si tú pones veinte palabras en la pizarra/ y hay gente de todas las nacionalidades | pues habrá gente que de esas veinte | por paralelismo con su idioma o:: otro idioma que sepan | pues sacará un 80% de las palabras ¿no? y a partir de ahí | pues ochenta sesenta cincuenta cuarenta:: umm o:: cero | | entonces claro | el cero es:: es terrible | ¿no? que te coloquen ahí veinte palabras y no ent...- y tú no entiendas ni una:: ni puedas relacionarla con nada/ emm eso es nivel léxico:: | | a nivel:: más bien:: gramatical | también hay:: problemas | pero | yo creo que no son los más importantes | | yo creo que el tema del ritmo es básicamente una cuestión de:: umm no comprendo y como no comprendo | no puedo hacer nada | porque no sé ni siquiera lo que tengo que hacer | |

#### Análisis focalizado

En esta secuencia, Antonio sigue analizando por qué los estudiantes chinos tienen un ritmo de aprendizaje más lento. Según él, existen *varias razones*. La primera está relacionada con el *léxico* y se debe a que estos alumnos, a causa de la lejanía interlingüística entre su LM y el español y a que no saben normalmente otras lenguas, no pueden deducir ni hacer *paralelismos*. Es decir, a la hora de enfrentarse a una nueva palabra, no tienen herramientas suficientes para deducir su significado. Esto, según Antonio, es *terrible*, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de alumnos de otras nacionalidades sí pueden hacerlo en mayor o menor medida. La segunda razón está relacionada con el aspecto *gramatical* pero, a pesar de que afirma que *también hay problemas*, considera que *no son los más importantes*. Para

Antonio, la base del problema es que el estudiante chino *no comprende y como no comprende no puede hacer nada porque ni siquiera sabe lo que tiene que hacer*. Es decir, hay un problema que parte de la propia comprensión de las instrucciones de a actividad.

## Secuencia 4

entonces poco a poco | yo creo que en las clases de | de de de orientales/ pues hemos desarrollado técnicas así más o menos alternativas | que permiten al profesor | sin saber chino | eh explicar las cosas de tal manera que ellos lo: las puedan comprender

I.: (asiente) y ¿puedes poner algún ejemplo de las técnicas estas que tú utilizas/o:: o que sabes que otros profesores utilizan?

A.: sí:: claro | bueno por ejemplo | el el factor | repetición:: es es muy importante | | pero ese:: ese factor | tiene el problema | | o tiene | sí tiene el problema de que si estás en una clase con diferentes nacionalidades | a la cuarta vez que repites la palabra X | pues (risas) la otra gente ya te mira como diciendo | um um no soy tonto (risas) ya me lo has repetido cuatro veces:: ya lo he entendido:: ¿podemos pasar a otra cosa? y ellos no \ emm ellos | bueno pues sí/ si vas | repitiendo:: la palabra y haces más gestos o utilizas más lo las imágenes | o | o:: haces | umm relaciones | que no necesitas hacer en otros grupos de elemental uno/ pues ellos claro | evidentemente pueden llegar a:: a comprenderlo todo | solo que | a otro ritmo\ o sea para | | para que lleguen a comprender un | un un | cualquier forma léxica / pues:: necesitas más tiempo que | en | p otros tipos de curso

I.: (asiente) ¿ y recuerdas alguna actividad que tú hayas hecho con estudiantes chinos | eh:: que que:: sí...- que fue..- que siempre no pero que muchas veces te haya funcionado bien:: que la sueles utilizar:: ?

A.: sí:: yo he hecho muy pocos eh | A1 solo de chinos eh | he hecho muy muy muy poquitos\ pero por ejemplo algo que | es verdad que gusta en todos los:: los elementales uno/ pero que a ellos | siempre les parece muy muy divertido y les parece útil | son los memory | p por ejemplo | | umm que claro los puedes utilizar en otras:: en otros tipos de cursos/ pero con menos intensidad \ no te puedes pasar en un elemental uno no puedes hacer cada día un memory porque (risas) p la gente dice bueno mu bonito esto (risas) pero vamo a:: hacer otra cosa | en cambio | | por qué no | o sea con un con un grupo oriental | dedicar p no sé diez minutos finales de clase a hacer un memory que ya han hecho para | volver a insistir en ese tipo de vocabulario / normalmente a ellos les parece bien | | p y no:: no se cansan sino que | bueno | les parece una manera de | vale pues venga volvemos con esto:: y a ver si | consigo recordar las palabras eh | que como digo están | lejísimos de:: de su referencia en su lengua\

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia son las *técnicas y actividades* más apropiadas para

los estudiantes chinos. En primer lugar, sabemos el hecho de poner en práctica ciertas técnicas o actividades ha sido algo común entre todos los profesores que han impartido cursos a estudiantes chinos, tal y como indica la forma verbal *hemos desarrollado*. Entre estas técnicas, Antonia destaca: *explicar cosas de tal manera que ellos lo puedan entender, hacer uso de la repetición, de gestos, de imágenes y de relaciones*. Es consciente de que la mayoría de ellas las puedes utilizar en clases con alumnos de otras nacionalidades, pero siempre con una menor frecuencia. Entre las actividades, destaca el memory. Según Antonio, una buena forma de utilizarlo es en el final de clase con el objetivo de *volver a insistir en el vocabulario*. Afirma que a los estudiantes chinos *les parece bien* porque son conscientes de que es una buena forma de *recordar* el léxico que ya han estudiado. Es decir, es una actividad donde se refresca el vocabulario aprendido.

## Secuencia 5

I.: (asiente) y:: tú has dicho Antonio que has dado pocos cursos de A1/ ¿has dado otros niveles?

A.: sí:: yo.. el el nivel que más he dado:: es lo que nosotros llamamos | lo que llamábamos básico dos | que finalmente es un A1.2 | más o menos | umm ese es el que he dado más | | es un curso para mí | más fácil que el A1 porque el nivel de comprensión:: aunque no produzcan mucho | el nivel de comprensión es más alto | | p entonces | normalmente puedes hablar de cosas | más o menos básicas y ellos entienden\ otra cosa es que produzcan/ pero entender sí que te siguen\ y las instrucciones las pueden entender en castellano:: bastante bien también/ es\ para mí es un nivel más fácil \ luego hay otros temas :: como pun..- algunos puntos gramaticales que son demasiados abstractos/ o lo que sea\ pero:: pero el nivel la barrera del idioma está bastante rota | incluso tú | | con lo que ellos producen | que no es mucho | puedes eh:: puedes reconstruir normalmente y | llegas a entender lo que quieren decir

### Análisis focalizado

A partir de la pregunta de la investigadora sobre los niveles que ha impartido, Antonio compara las diferencias que existen entre impartir un curso de A1 y uno de A1.2. a estudiantes chinos. En primer lugar, Antonio realiza una valoración y afirma que impartir un nivel A1.2. es *más fácil*. Esto se debe principalmente a que los estudiantes de un A1.2. tienen un *nivel de comprensión más alto*. Los alumnos *te siguen* y pueden entender *las instrucciones en castellano*. En segundo lugar, afirma que, aunque su nivel de producción oral no es muy alto, *pueden producir* algo y el profesor *reconstruir y entender lo que quieren decir*. En conclusión, gracias a que ellos comprenden, a nivel básico, al profesor y pueden producir, también a nivel básico, *la barrera del idioma está rota*. Esta sería la principal diferencia entre un A1 y un A1.2 y lo que haría más fácil impartir el segundo nivel.

Por otro lado, Antonio reconoce que un A1.2 también presenta dificultades, en



concreto *algunos puntos gramaticales* que, en su opinión, son *demasiados abstractos*.

## Secuencia 6

I.: y: ¿y en cuanto a los manuales que has utilizado con los estudiantes chinos?

A.: bueno eh:: | | Sabes | *¿Sabes? 1* en el A1 | las pocas veces que lo he hecho\ utilicé una vez Sabes 2/ en el en este A1.2 que sería | eso | un falso principiante | y fue un fracaso absoluto | | porque así como:: *¿Sabes? 1* está mu:: para mí | muy bien nivelado:: y | el el | el ritmo de progreso está muy bien conseguido | umm Sabes 2/ en ese sentido:: es un desastre | absoluto:: no no está bien seleccionado el vocabulario:: umm cada unidad prácticamente es un nuevo tiempo verbal | cosa que para ellos es totalmente surrealista | umm hay hay un gran gran hueco entre *¿Sabes? 1* y Sabes 2 | se tendría que hacer no sé un Sabes uno y medio | o:: algo así

I.: el salto ¿no?

A.: hay un salto impresionante | | y ya no solo a nivel de estructuras gramaticales | sino a nivel mismo de vocabulario ¿no? hacer una frase de:: de pretérito perfecto umm con el verbo equivocarse | por ejemplo | pues no tiene ningún:: sentido | | y o el verbo atreverse que creo que está en algunas de las | de las unidades iniciales de Sabes 2/ claro eso | | umm no les sirve de nada no:: no van a llegar a producir algo como:: no me he atrevido a coger el metro\ porque está muy lleno ¿no? o algo así\ p imposible

I.: (asiente) y: y aparte de...=

A.: y: aparte de eso | pues bueno:: utilizamos emm =...=

I.: no | quería referirme a a al los libros de:: bueno por qué en:: en concreto *¿Sabes? 1* | ¿por qué empezamos a utilizar en la escuela este manual o:: si crees que es positivo haber hecho este cambio?

A.: sí sí sí | o sea es que al principio:: pues como todo | íbamos muy perdidos ¿no? y con ellos | | eh:: en el A1 trabajábamos con:: Lengua Viva 1/ que es | bueno | es un manual de nivel A1 | emm que es | es bastante tradicional | | con lo que parece que a ellos pues les va mejor ¿no? prefieren los | los manuales más | | comunicativos que los que están basados en tareas y eso

I.: ¿qué quieres decir con tradicional?

A.: tradicional:: quiero decir que se acerca más a:: una mezcla entre:: nocional-funcional y :: comunicativo\ más o menos estaría por ahí en medio | | umm pero claro utilizábamos emm Lengua Viva 1 | en A1 | y no/ no:: terminaba de funcionar muy bien | | porque el tema de vocabulario y tal lo consideraba muy difícil | lo encontraba muy difícil | entonces cuando salió Sabes / que además es un libro que tiene las:: especialmente las instrucciones en :: hay | hay dos cosas | muy buenas en Sabes | p o tres | | una | es que las instrucciones están en chino/ con

lo que facilita mucho las tareas del profesor/ porque es muy | muy tonto estar en una clase media hora intentando explicar la instrucción de un ejercicio | eso no sirve para nada | | dos | el:: el glosario final de:: de vocabulario ellos también les va les va muy bien y se puede trabajar de muchas maneras/ y bueno | lo que decía antes de:: de la progresión de los contenidos a mí también me parece muy buena para ellos ¿no? entonces | pusimos *¿Sabes? 1* en el A1 y pasamos | el libro de:: que utilizábamos en A1 lo pasamos al Básico 2

I.: el de Lengua Viva

A.: Lengua Viva 1 | | y entonces a partir de ahí:: pues | siendo ya falsos principiantes | ellos | pues | parece | bueno de hecho todavía está ahí el libro eh:: que les cuesta menos y pueden sacar más provecho de:: un manual que en principio estaría más bien dirigido a A1 | o a A1 un poquito altos

I.: (asiente) ¿por qué dices parece que les va bien?

A.: porque:: finalmente:: en en nuestra profesión / nunca:: o prácticamente nunca:: observamos resultados finales ¿no? o sea ellos aprueban o suspenden un examen:: y van a otro nivel pero:: realmente nunca hacemos un estudio real de | hasta qué punto este manual funciona bien en la mayoría de casos o no\ umm p eso no:: no está hecho\

### Análisis focalizado

Esta secuencia trata de los *manuales* que se han utilizado o se utilizan en los cursos específicos para alumnos chinos.

En un primer momento, en el nivel A1 se usaba el manual *Lengua Viva 1*, de la editorial Santillana. Antonio describe este manual como *tradicional*. Para él, tradicional significa un manual que está a caballo *entre el método nocio-funcional y el comunicativo*. En su opinión, para los estudiantes chinos este enfoque metodológico es *mejor* que el método *por tareas* y afirma que los alumnos *lo prefieren*. No obstante, se dejó de utilizar este manual en el curso de A1 porque el nivel de vocabulario era demasiado alto y se pasó a usarlo en el curso de A1.2. Él opina que ha sido una buena elección ya que en este nivel al alumno *le cuesta menos* y puede *sacar más provecho*.

La medida que se tomó en la escuela fue sustituir el manual *Lengua Viva 1* por *¿Sabes? 1*, de la editorial SGEL. Antonio valora de forma positiva este libro por varias razones. En primer lugar considera que está *muy bien nivelado*, lo que hace que el *ritmo de progreso esté muy conseguido*. Otro de los aspectos positivos es que las *instrucciones de las actividades están en chino*. Este hecho facilita el trabajo del profesor ya que así evita perder demasiado tiempo explicando a los alumnos qué tienen que hacer en la actividad. Por último, considera que es una buena idea el glosario final de vocabulario porque a los alumnos *les va muy bien*.

Antes de tomar la decisión de utilizar el manual *Lengua Viva 1* en el curso de A1.2, Antonio probó usar el manual *Sabes 2* en este curso. Así como valora de

forma positiva *¿Sabes? 1*, en su opinión la experiencia de pilotar *Sabes 2* fue un fracaso. Antonio no considera que sea un buen manual por varios motivos. En primer lugar afirma que el nivel léxico es demasiado difícil ya que el *vocabulario no está bien seleccionado*. En segundo lugar, expone al alumno a demasiada información gramatical ya que *en que cada unidad se presenta un tiempo verbal nuevo*. En opinión de Antonio, existe un salto demasiado amplio entre *¿Sabes? 1* y *Sabes 2*, lo que hace que este segundo manual resulte demasiado difícil para los alumnos de un nivel A1.2.

## Secuencia 7

I.: y:: a partir del:: de lo que sería un A2 B1 | eh ¿los estudiantes chinos estudian solos o:: con con otras nacionalidades?

A.: Bueno ahí | ahí ha habido más polémica ¿no? relacionada con | | bueno con el tema del racismo de antes ¿no? o sea ellos | | la mayoría de:: de estudiantes eh chinos | entendían lo de estar separados en el nivel A1 y A1.2 | | a partir de los siguientes niveles ya no lo tenían tan claro\ ¿no? ya:: había gente que:: bueno que simplemente te decía | que él no quería/ que él quería estar con gente de otras nacionalidades /

I.: y ¿por qué? eh:: ¿qué decían? ¿por qué querían estar con gente de otras nacionalidades?

A.: bueno | | o sea su:: su opinión era que:: umm eso | que aunque:: aunque ellos eran conscientes de que su ritmo de aprendizaje no era tan rápido | | pues que tenían:: umm ganas de:: de estar en una clase de español en Barcelona con:: gente de otras nacionalidades para conocer a extranjeros p como dicen | queremos conocer a extranjeros (risas)

I.: (risas) ¿y tú qué piensas de eso?

A.: yo creo que lo mejor es combinarlo | de hecho hasta hace poco que teníamos grupos | eh un poco más altos de:: de chicos y chicas orientales | creo que lo mejor | es:: es lo que:: hicimos al final que era | pues si venían:: cuatro días a la semana pues hacían dos días | solos | y dos días en un grupo con gente de otras nacionalidades\ y parece que es...- en ese tipo de combinación/ ellos se sentían mejor/ porque:: porque bueno porque esa parte más:: social y tal la ten...- la podían tener cubierta/ y | también decían que cuando estaban | ellos solos en clase pues el profesor podía estar más tiempo:: profundizar más:: o:: centrarse más en sus errores más característicos etcétera\ esa combinación | yo creo que funcionaba bastante bien

### Análisis focalizado

En esta secuencia Antonio comparte su experiencia y su opinión sobre si los estudiantes chinos deberían estudiar solos o con alumnos de otras nacionalidades. En primer lugar nos transmite la opinión general que tienen los alumnos chinos.

Ellos entienden que es mejor estar separados en los *niveles A1 y A1.2* porque son conscientes de que tienen *un ritmo de aprendizaje más lento*. No obstante, a partir del nivel B1 *no lo ven claro*, es decir, preferirían estudiar en cursos mixtos. Este hecho se debe a que a ellos les gustaría *conocer extranjeros*, es decir, comunicarse e interactuar con gente de otras nacionalidades. Como vemos, la razón es puramente social.

En segundo lugar, Antonio comparte su opinión. Para él, lo ideal es el sistema que siguen algunos alumnos: estudiar cuatro días a la semana, de los cuales dos de ellos lo hacen solos y los otros dos en cursos mixtos. A estudiar en un curso específico para alumnos chinos, el profesor puede centrarse más en ellos, en *sus errores* y dificultades. Por otro lado, al estudiar en un curso mixto, desarrollan la parte *social*. Antonio afirma que la experiencia con este tipo de combinación hacía que los estudiantes *se sintieran mejor*.

## Secuencia 7

I.: (asiente) y Antonio has dicho antes bueno cuando hacías referencia al manual de Lengua Viva:: y al método | eh:: ha habido mucho debate entre método comunicativo con chinos sí con no:: eh:: según tu experiencia/ ¿qué:: bueno que piensas de este debate, no?

A.: umm claro:: es que:: a ver primera:: uno de los problemas es que hay:: muchos tipos de chinos evidentemente ¿no? eh:: entonces | | umm normalmente si hablamos de:: de:: alumnos chinos con formación | | universitaria /vamos a dejarlo ahí/ ellos | | pueden | pueden y les gusta:: y:: eh aprenden | | trabajando por tareas/ por ejemplo | | pero:: si hablamos de | adolescente:: bueno que es lo que tenemos normalmente en los grupos así separados\ adolescentes:: chinos:: eh:: sin forma...- muchísima formación / no solo adolescentes sino puede haber gente joven | también que:: bueno pues no ha tenido una gran formación en su país | | es más complicado | | método comunicativo sí: tareas:: uf lo veo:: bastante más complicado/ y:: mucha actividad oral dirigida | cosa que:: se saldría un poco de:: de=...=

I.: ¿has dicho método comunicativo sí?

A.: (asiente) con límites

I.: con límites y:: ¿qué aspectos del método comunicativo sí? o sea:: ¿por qué dices sí comunicativo o no por tareas?

A.: umm porque:: porque para trabajar con tareas:: eh el alumno necesita | una serie de | herramientas que normalmente | ya las trae consigo/ por su bagaje:: de formación o por lo que sea\ que:: en nuestros adolescentes:: chinos no tienen\ entonces | cuando planteas una clase por tareas/ bueno pues no tienes que decir que:: que si hay si tienen que hacer una comprensión lectora:: umm no tienen que entender cada una de las palabras / sino que lo que tienen

que hacer es buscar la información que necesitan para hacer la tarea/ eh:: eso que | una parte de los estudiantes | puede tener/ nuestros adolescentes eh:: chinos | no lo tienen y ellos su manera por ejemplo de enfrentarse a un texto es sacar el diccionario y empezar a traducir palabra por palabra claro así | es muy muy difícil o el mismo uso del diccionario ¿no? el diccionario como herramienta pues | la verdad | es que a muchos también les cuesta | utilizarlo | | o:: o:: no sé la:: la:: tarea se basa:: un poco:: en en la fe de que bueno/ ahora p yo que sé | vamos a hacer la tarea de crear un decálogo/ entonces el alumno tiene que creer que eso sirve para alguna cosa/umm porque si no uf no tiene sentido\ claro | ellos | les cuesta\ f no digo que sea imposible eh todo:: a ver cuando empiezas | normalmente en el básico 1 ya el trabajo por parejas es difícil | es difícil que se comuniquen con el del al lado | en principio no quieren/ y cuando terminan el curso sí que trabajan bastante bien por parejas/ o sea | yo no digo que no para mí no hay ningún método imposible/ solo que | bueno pues se ha de limitar:: o:: o:: mezclarlo con otras cosas/ porque otras cosas | que tienes que saber bien para qué sirven | eh:: son útiles con ellos/ pues los drills | por ejemplo::o:: pues no sé o los:: las lecturas emm dramatizadas | umm si sabes exactamente qué es lo que ellos van a conseguir con eso | a ellos les | normalmente les parecen útiles y les sirven un poco para romper el hielo ¿no? porque pasar del cero a la creatividad total es muy muy complicado | | entonces | necesitan cierta preparación/ellos nunca llegan a clase como otros estudiantes/ que aunque no sepan ninguna palabra | juntan tres palabras y empiezan a hablar | ellos no\ entonces hay que preparar mucho mucho más el camino | \ p y p eso

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es el *método* más apropiado para los alumnos chinos. En primer aspecto que queremos destacar es que Antonio marca la diferencia entre diferentes *perfiles* de alumnos chinos. Por un lado, considera que el método por tareas sí puede funcionar con alumnos que han recibido una *formación universitaria*. En su opinión, utilizar el enfoque por tareas exige que el alumno cuente con una serie de *herramientas* para enfrentarse al trabajo de clase y este tipo de alumnos sí las tendría, lo que hace que *puedan* trabajar con el método por tareas. Pero, además, Antonio opina que no solo pueden hacerlo, sino que *les gusta*. Por otro lado, estarían los alumnos, en su mayoría adolescentes, que no han recibido mucha formación académica. Antonio considera que utilizar el método por tareas con estos alumnos es más *complicado*. Está de acuerdo en afirmar que es posible utilizar un *enfoque comunicativo*, pero opina que hay que marcar *límites* ya que *les cuesta* más y *no tienen una serie de herramientas* necesarias. Así, aconseja mezclar prácticas comunicativas con otro tipo de actividades como *drills* o *lecturas dramatizadas*.

Antonio destaca dos aspectos que les cuesta especialmente a algunos alumnos chinos. El primero de ellos sería la comprensión lectora. Para el segundo perfil de alumnos chinos, enfrentarse a una lectura significa *buscar palabra por palabra en el diccionario*, ya que consideran que deben entender todo el texto. El segundo aspecto sería el trabajo por parejas. Respecto a este punto, Antonio considera que

es una dificultad en los primeros momentos de A1, ya que *es difícil que se comuniquen con el del al lado y no quieren*, pero afirma que al final del curso *sí trabajan bien por parejas*. Por lo tanto, este sería un aspecto al que el alumno solo tiene que acostumbrarse.

Por último, Antonio llama la atención sobre el uso de la *creatividad* y espontaneidad con alumnos chinos. Considera que el profesor tiene que *preparar el camino* y evitar que el alumno se enfrente a una situación que requiera creatividad total ya que no tienen las mismas herramientas que otros alumnos, *que juntan tres palabras y empiezan a hablar*.

## Secuencia 8

I.: (asiente) y: y Antonio hablas de método comunicativo/ enfoque por tareas/ eh:: tú | toda esta formación en estos métodos/ ¿de dónde sale?

A.: ¿de dónde sale la formación que tengo en estos métodos?

I.: sí

A.: bueno yo la primera vez que:: oí hablar de esto:: fue en el máster hace:: pues eso un montón de años | lo que pasa que como tampoco no avanzamos muy rápido (risas) estamos más o menos en lo mismo (risas) quince años después (risas) es lo bueno de:: de las humanidades que:: no corren mucho\umm sí:: luego he hecho algunos cursos de formación / hemos hecho cursos de formación interna/ cuando las tareas| estaban más así en auge | | pues bueno hicimos varios cursos de formación interna en la escuela para ver cómo aplicar eso realmente:: y hasta dónde podíamos llegar/ y hasta dónde los| alumnos aceptaban que llegásemos/ cosas así\

I.: y: tú crees que bueno hay muchos profesores de la escuela que sí que hicisteis el máster f el mismo máster de la UB/ emm ¿tú crees que este máster te ha ayudado a la hora de enfrentarte en en tus cursos para chinos en concreto?

A.: claro | | cuando | | específicamente no\ cuando yo:: hice:: el máster eh | el gran boom de los alumnos eh:: asiáticos en general no existía | había:: algún japonés en clase y: poquito más\ entonces no había nada específico | | pero:: a ver | emm cuando yo estaba haciendo el máster / umm yo siempre pensaba vaya mierda:: qué manera de perder el tiempo más horrorosa

I.: (risas) ¿por qué?

A.: porque era:: muy muy:: teórico y: bueno | pero:: bueno con los años sí que | creo que al final le he sacado más partido del que yo pensaba en un principio

I.: ¿qué quieres decir | perdona | con qué era muy teórico?

A.: bueno pues que:: el principal:: el principal problema entre:: entre la universidad y el aula:: es que:: casi nunca:: hay un puente/ umm ¿no? que te lleve de

un sitio al otro | entonces | muchas veces los profesores del máster aunque tenían | muchos de ellos | cierta experiencia:: emm dando clase de español/ en muchos casos era una experiencia muy sesgada ¿no? porque por ejemplo Martín Peris | Ernesto | que es uno de los que más ha llevado lo de las tareas | pues claro | él proponía o llevaba a clase del máster tareas que él había hecho con sus alumnos \ pero claro sus alumnos eran estudiantes de periodismo de la Pompeu Fabra/ umm no es lo mismo | | no es lo mismo dar clase de español a estudiantes de periodismo o de filología:: que a | que a otro nivel ¿no? entonces muchas cosas que a él le habían funcionado | | para nosotros eran | bueno prácticamente no no ridículas es la palabra/ pero sí que:: que tienes que crearte tú mismo el puente porque si no:: no no te sirve de nada

I.: claro has dicho que con la experiencia

A.: claro sí | con la experiencia sí eh:: sí que piensas ah | pues esto es verdad que:: que sí era un poco lo que decían allí y tal | p sí sí | no yo no me arrepiento de haber hecho el máster eh | a mí me gustó | | me lo pasé bien y:: creo que para mí fue mejor que:: para otra gente porque yo ya ten..- yo ya tenía algo de experiencia práctica entonces | para mí era lo que me yo era lo que necesitaba ¿no? una base teórica sobre lo que yo estaba haciendo ya en la práctica | umm para otra gente fue más complicado porque no tenían nada de práctica entonces | | claro viene el señor pum de la universidad y te explica algo y tú te lo crees totalmente porque como nunca has dado clase pues dices guau esto es la:: pus eso | la panacea | no

I.: y si tú eh:: también ahora que has sido tutor de varios masterandos de del mismo máster ¿qué hay algo que cambiarías fundamentalmente de este programa?¿ o algo que tú digas bueno:: esto creo que no funciona:: o esto lo haría de otra manera?

A.: umm yo:: a ver | | también | | un un problema creo | p va un problema | en los últimos años | del máster es que | | se ha diversificado | mucho el tipo de gente que hace ese máster | ¿no? cuando nosotros lo hicimos | umm éramos | el 90% de gente de filología hispánica/ alguno de filología inglesa y:: quizás alguien pues no sé:: de:: filosofía | pero es que ahora vas a la formación que:: que:: que tiene la gente que hace el máster/ y es mucho mucho más dispar entonces | | tienen que empezar de mucho más abajo | para mí eh:: eh:: en en en el máster que yo hice era:: era muy tonto algunas clases | en las que se hacía gramática pero se hacía gramática como en la universidad en filología | | cosa que yo ya tenía hecha y que en principio no te sirve para nada:: umm para dar clase\ entiendo que ahora se pueda hacer | porque es gente que | o va gente a ese máster que no tiene ni siquiera esa base para nosotros era algo | vale sí esto ya lo sé/es: bueno ya lo sé | p no es verdad no lo sé pero bueno esto ya lo he oído y esto es | a nivel académico ¿no? pero | la idea de cómo lo llevo:: de cómo lo llevo a clase:: umm había poco\ y creo que sigue habiendo poco | | ¿no? el planteamiento teórico está bien/ te enseñan los diferentes modelos tal y cual/ pero el máster todavía:: no se enseña a:: a hacer una buena explicación gramatical / o a explicar | una palabra de léxico umm o sea si un alumno me

pregunta ¿qué significa | p yo que sé | gusano? qué recursos tengo para dar una explicación de léxico lo mejor posible ¿no? eso no se hace\ entonces | bueno yo iría más bien por ahí

I.: o sea | por lo que veo es más a la:: a la práctica ¿no?

A.: sí | a ver | sin descuidar | para nada | sin descuidar eh:: la base teórica que creo que es importante ¿no? hay que leer a los autores/ que es gente mucho más inteligente o mucho más formada que yo y que muchos de nosotros/ pero de los autores hay que hacer el siguiente paso | y bueno eso en el máster se hace poco

I.: y el siguiente paso | o sea cómo =...=

A.: cómo llevarlo

I.: cómo llevarlo y:: ¿quién explica el cómo llevarlo/ o:: cómo lo harías tú entonces?

A.: claro | umm | | ten..- debería ser alguien que hiciera | o sea debería haber un punto intermedio entre | | vale pues vamos a estudiar a los autores/ qué dicen etcétera etcétera/ y vamos a hacer la práctica/ alguien en algún momento | umm puede ser un profesor de universidad o | incluso un tutor de máster un profesor de español para extranjeros | tendría que darles una clase intermedia allí | porque:: si no:: es un salto absoluto | | y que hay gente que realmente | pues tiene la misma intuición que teníamos muchos de nosotros cuando empezamos | | pero hay gente que no la tiene/ y sí que necesita ese:: ese bastón o ese:: apoyo\ realmente lo de la enseñanza:: | | muchas veces una buena parte | es pura intuición y sentido común casi/ pero:: el sentido común no es que no lo tengamos pero | bueno | puede ser que:: que una persona no sea capaz de distinguir cuál es la solución más rápida y sencilla para hacer algo | y ahí necesitaría un:: p una explicación intermedio o algo así

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia, Antonio analiza su *formación* recibida como profesor de ELE. En primer lugar, explica que su formación en enfoque por tareas se debe al máster que hizo en la UB y a los cursos de formación interna realizados en la escuela. En el máster fue cuando tuvo el primer contacto con este enfoque ya que fue allí donde lo *oyó por primera vez*. Posteriormente, en las sesiones de formación interna de la escuela ha hecho, junto con sus compañeros, un análisis de este método aplicado al perfil de estudiantes que tenían en la escuela: *ver cómo aplicar eso realmente y hasta dónde podíamos llegar y hasta dónde los alumnos aceptaban que llegásemos*.

A continuación hace un análisis del máster que realizó, destacando sus puntos positivos y negativos. Como positivos, Antonio afirma: *me gustó, me lo pasé bien, al final le he sacado más provecho del que yo pensaba al principio*. Esto nos indica que *no se arrepiente* de haberlo hecho. Sin embargo, llama la atención sobre algunos aspectos negativos, en concreto, sobre la falta de conexión entre la *teoría* y la *práctica*, entre la *uni* y el *aula*. Antonio recuerda que cuando estaba haciendo el máster ya pensaba



que *era muy teórico* y esto hacía tener una sensación de *pérdida de tiempo*. A pesar de que reconoce que la *base teórica es importante, que el planteamiento teórico está bien y que hay que conocer los diferentes modelos y autores*, considera que *no existe un puente* entre esto y la realidad del aula. Esto se debe a varios factores. Entre ellos, el hecho de que algunos profesores del máster tengan una *experiencia sesgada* en el aula de español. Por este motivo, presentan actividades y métodos que funcionan con un perfil de estudiante muy limitado, pero no con otro. Otro de los motivos es que en el máster no se enseña a dar *una buena explicación gramatical* ni recursos a la hora de enfrentarse a una *explicación de léxico*.

Por todo ello, Antonio considera que debe haber un *puente* entre la teoría que se enseña en la universidad y el aula de ELE. Propone que este puente puede ser un *profesor de la universidad* o un *profesor de ELE* que hiciera la función de tutor. De este modo, no habría un *salto absoluto*.

## Secuencia 9

I.: (asiente) muy bien\ bueno lo último Antonio sería eh:: bueno recordar el:: el bueno la experiencia con el portafolio que tuvimos en la escuela/ si la puedes explicar\ también como profesor y también como cap (risas)

A.: (risas) ¿era cap yo cuando hicimos el portafolio?

I.: sí sí sí

A.: (sorpresa) sí que hace años (risas)

I.: eras cap porque yo solo te conozco de cap

A.: ???

I.: lo que recuerdes o tu| tu propia experiencia eh

A.: bueno voy un poco más atrás | | emm cuando estuve :: en Estados Unidos estuve| tengo muy poca experiencia en el extranjero dando clase/ bueno de hecho mi única experiencia| son los tres mesecillos de un verano que estuve en un campamento de inmersión en Estados Unidos \ y:: en aquella época:: supongo que:: en Estados Unidos estaba | de moda| tanto el portafolio de:: de:: del alumno como el del profesor\ entonces cuando yo estuve ahí mi inglés ahora es malo/ umm en aquella época era mucho peor (risas) y bueno | yo no (risas) no entendía nunca muy bien lo que pasaba (risas) entonces yo veía que mis estudiantes guardaban| umm cualquier porquería que hacíamos en clase / la ponían dentro de una carpetita | (risas) y yo les preguntaba | (risas) ¿y esto para qué es? y ellos me respondían portafolio portafolio | | y entonces | bueno pues al final / alguien me explicó | que | para conseguir los | | no sé: exactamente cómo lo llamaban ellos| pero bueno | para conseguir que ese:: ese:: curso de verano en un campamento etcétera/ les diera créditos para la universidad | | tenían que llevar | umm esa carpeta:: física con las diferentes cosas que habían

hecho en ese curso\ entonces | se la entregaban al:: responsable coordinador de los cursos en la universidad/ y entonces él mirando la carpeta/ pues:: validaba esos créditos o no los validaba \ entonces para ellos | para mis estudiantes era muy muy importante el portafolio / entonces muchas veces (risas) en lugar de escucharme (risas) estaban pensando dónde iban a clasificar ese papel/ en en qué en qué parte de su carpetita\ y muchas veces te preguntaban | ¿ esto es:: emm p yo que sé | es gramática o es léxico o:: dónde lo pongo? umm (risas) para mí | que nunca había oído hablar del portafolio y:: bueno mi inglés era una mierda pinchá en un palo (risas) era todo totalmente surrealista | | pero bueno esa fue mi primera experiencia (risas) con el portafolio (risas)

I.: (risas) con el portafolio del alumno en este caso ¿no?

A.: =...= sí umm también:: el el el profesor tenía que hacer un portafolio en allí donde estuve en Estados Unidos | lo que pasa es que:: nunca entendí qué tenía que hacer y:: al final no me lo pidieron\ pero también en teoría también estábamos obligados a hacer uno nosotros\ p pero no llegué\

I.: no llegaste a hacerlo

A.: (risas) no (risas) ya te digo mi:: mi inglés era muy patético\ emm | bueno eso uno\ y luego cuando lo hicimos en la escuela | | pues como siempre/ umm como siempre que quiero decir | pues que me pareció muy muy interesante/ me pareció una herramienta de reflexión muy muy muy buena | pero nunca encontré el tiempo para hacerla o para llevarla a cabo | de forma que:: fuera útil / es decir | eh tiene que tener una cierta:: eh continuidad/ que te permita | poder reflexionar sobre lo que has hecho y sobre lo que vas a hacer y tal | | pero nunca encontré el tiempo para hacerlo

I.: (asiente) has dicho que es una:: herramienta de una buena herramienta para reflexionar ¿por qué? ¿qué es lo que te ofrecía?

A.: emm bueno me me me ofrecía:: eh una buen...- por ejemplo una buena manera de autoevaluarme a mí mismo/ ¿no? cuando | cuando:: eh tú ves lo que por ejemplo has hecho en una clase y lo ves | | tres meses después/ cuando tienes quizás que volver a hacer pues | prácticamente el mismo tema/ yo creo que es útil /tenerlo reflejado ahí y tener reflejado eh:: las cosas que funcionaron y las que no y:: cómo haría esto y cómo lo hubiera o como hubiera salido mejor/ creo que es súper útil

I.: ¿y qué te parece la idea de que cada profesor tuviera un portafolio?

A.: umm bien

I.: =...= en una misma escuela

A.: bien sí sí

I.: ¿qué ventajas tenía eso?

A.: bueno:: por ejemplo:: eh poder | consultar el portafolio de otro profesor que hace tu mismo nivel y trabaja con el mismo libro/ para ver | qué problemas o cómo plantea determinados aspectos que tú no sabes muy bien cómo plantear:: y:: y eso\

I.: y y Antonio tú como cap d'estudi | eh:: bueno has dicho que como profesor es una herramienta:: útil | eh como como cap d'estudi si:: tuvieras que facilitar o:: ¿qué cambios tendríamos que hacer para que el portafolio | funcionase en la escuela?

A.: ¿qué cambio?

I.: ¿cómo podríamos hacer para que ese uso de portafolio tuviera:: fuera útil ¿no?

A.: =...= para mí es una cuestión de tiempo | | o sea:: con treinta horas lectivas y dos horas no lectivas:: es casi:: imposible | para mí es una pura cuestión de tiempo o sea la herramienta | | es útil/ eh:: las nuevas tecnologías hacen que todavía pueda ser más útil/ p que lo de la carpeta e ir poniendo los papelotes | umm está claro que eso:: no tenía:: un buen final ¿no? eh:: pero:: se neces...- pero el cap d'estudi necesita tiempo para | poder revisar todos los:: eh:: todos los porta...- portafolios | y:: poder encontrar eh:: aspectos comunes o aspectos que comentar/ lo mismo que los profesores necesitan tiempo para poder | ver los de sus propios compañeros y | después | poder comentarlos/ eh:: se necesita tiempo para elaborarlo ¿no? no es lo mismo | | eh reflexionar en en | en un papel y apuntarse tres cosas que:: pues que ponerse ahí | etcétera\ para mí:: p es eso

I.: (asiente) muy bien | ¿quieres decir algo más?

A.: ummm no ¿tienes alguna pregunta más?

I.: no

A.: pues ya está

I.: ¿sí? (risas) pues muy bien

### **Análisis focalizado**

Esta última secuencia tiene como tema principal el portafolio. En primer lugar, Antonio nos explica su primer contacto con el portafolio que tuvo lugar en EEUU a partir de una experiencia de tres meses como profesor. Nos describe cómo sus estudiantes tenían que realizar su portafolio, que consistía en una carpeta donde metían diferentes papeles y actividades de clase.

La segunda experiencia con el portafolio fue en la escuela y ahora sí, con el portafolio del profesor. Antonio describe el portafolio de forma positiva ya que afirma que es una *herramienta de reflexión muy muy interesante y muy buena*. En su opinión, es una herramienta que permite la autoevaluación del profesor así como poder revisar y consultar en el tiempo anotaciones y reflexiones hechas en otros

momentos. Además, permite compartir ideas y recursos con otros compañeros y ayudar a los profesores a enfrentarse a cursos del mismo nivel.

Sabemos que Antonio fue uno de los profesores que menos uso hizo de su portafolio. La explicación a este hecho la da él mismo: *nunca encontré el tiempo para hacerla*. Antonio considera que llevar a cabo un portafolio exige *continuidad para reflexionar sobre lo que has hecho y sobre lo que vas a hacer*, y tiempo para escribir en él y para leer el de los compañeros. Por lo tanto, podemos concluir que en opinión de Antonio, para que el uso del portafolio tenga éxito, hace *falta tiempo* de dedicación.

## ENTREVISTA A RICARDO

### Secuencia 1

I.: Vale pues Ricardo la primera pregunta es | que:: ¿puedes explicarme tu experiencia con estudiantes chinos?

R.: sí:: eh no sé si es muy:: no sé si te llevará a grandes conclusiones mi experiencia/ o sea no no tampoco confío mucho mucho en | | pero bueno sí la verdad la primer...- yo recuerdo de tener | la primera vez que tuve:: una clase solo con chinos | y la única | fue la primera clase que hubo en Mediterráneo/ solo con chinos | | y era bastante especial porque:: no solo eran todos chinos sino que eran | todos adolescentes chinos\ eh todos pequeños emperadores como llamaba aquella:: aquella conferencia ¿te acuerdas? P no sé fuimos a una conferencia de una tía | que había vivido en China que nos habló de los pequeños emperadores

I.: =...= de Enforex

R.: =...= sí

I.: y lo que no recuerdo era a qué se refería con =...=

R.: bueno era como esto...- estos estudiantes eh:: chinos/ que no están aquí | que no son inmigrantes que no tienen problemas de dinero que son | chicos jovencitos | o chicas jovencitas | que sus | padres les pagan viajes para estudiar en Europa o diferentes lugares | y que en en | me parece según lo que entendí yo en aquella conferencia/ se les llama en China pequeños emperadores | son como mimados | de los padres o algo así tampoco estoy seguro eh p de lo que es pequeño emperador (risas) se me quedó mogollón el término/ y me acuerdo siempre (risas) pero no sé muy bien\ y:: y eran estos sí | chinos | eh muy jóvenes todos muy:: eh:: muy cool ¿sabes? se veía que venían de familias de muchísima pasta:: yo que sé la ropa que llevaban era | toda de marca/ siempre diferente:: las chicas y los chicos se notaba mucho | que no eran | eh camareros de restaurante\ y:: y era un caos\ entonces | era un caos porque eran adolescentes porque | era como | muy atíp...- creo que era muy atípica \ entonces yo no sé si las conclusiones que yo sacaba de esta clase son | muy relevantes



china | y con que que que:: pasaban cosas que no pasaban en otras clases como bueno | cómo traduces una...- cuando alguien no entiende una palabra:: cómo tú | ¿sabes? entonces algunos de ellos hablaban inglés/ el inglés a veces | pero | también era un inglés muy de secundaria/ que estaban perdidos también | porque algunos hablaban muy bien inglés porque a lo mejor sus padres | yo que sé | me imagino yo que les habían enviado a Inglaterra o les habían hecho clases privadas ac o no se qué | pero otros | no les gustaba nada y no entendían nada/ y la transmisión de información era muy caótica/ muy divertida/ porque claro eran cursos en los que hice mucho el payaso ¿sabes? que luego | esto ya no | con otros estudiantes | clases normales con estudiantes chinos pero ya mezclados con otros estudiantes europeos/ como que la:: la faceta más de hacer el payaso mía o de:: que un profe no mía | de cualquier profe | en determinados contextos | se siente más tranquilo para hacer cosas | | que en otros contextos te te te te contiene un poco con los adultos\¿no? y con ellos no | estaba ahí y:: la mar de feliz y y:: entonces creo que también se ac...- se acaba f como siempre los jóvenes | sacan cosas de uno que los adultos no sacan | p me parece | al menos a mí me pasa así\ a otros profes les sacan una mala leche impresionante o sea | los adolescentes te sacan cosas de dentro que no te sacan los adultos | pero son es un enigma qué le sacan a cada persona ¿no? eh y y:: a mí me encantó hacerlo\ no sé muy bien haci..- qué te puede ayudar a ti en tu tesis | esta experiencia (risas)

### Análisis focalizado

El tema de esta segunda secuencia es las tareas y el trabajo en grupo. En primer lugar, Ricardo informa de que el manual que utilizaba en este curso era Gente 1, de la editorial Difusión. Como ya hemos explicado anteriormente, es un manual basado en el enfoque comunicativo y donde al final de cada unidad se plantea la realización de una tarea. Ricardo explica que él seguía el mismo procedimiento a la hora de realizar las tareas que en otros cursos mixtos, es decir, *los ponía siempre en grupo a escribir o a hablar*. No obstante, confiesa que el resultado no era el mismo, *salía algo diferente, la energía era diferente*. Además, señala un problema que no solía pasar con otros grupos pero sí en este, *un montón problemas* de léxico. Ricardo señala que la dificultad residía en *traducir* ciertos términos y que la solución era apoyarse en aquellos estudiantes que tenían conocimientos de inglés, aunque su nivel de competencia no era muy alto. Así, confiesa que la transmisión de información a veces era *caótica*. Sin embargo, para él esto no resultaba algo negativo ya que hacía que el ambiente fuera más *divertido*.

Por último, Ricardo se centra en las diferencias que percibía en este curso respecto a otros, no solo por el hecho de que los alumnos fueran chinos, sino también porque eran adolescentes. Según él, este hecho hacía que saliera su rol más *payaso* y sabemos que esta experiencia fue positiva para él ya que *le encantó hacerlo*.

### Secuencia 3

I.: y:: bueno lo que me estás contando | es tu experiencia lo que me interesa | umm el libro de Gente 1 ¿recuerdas que:: qué sensación tuviste al utilizarlo::?

R.: pff (risas) sensaciones de que | a veces estábamos atascados en cosas | muy muy | tontas y muy que en otras clases | no | no te atascabas en ella como por ejemplo en:: piezas léxicas/ a veces una palabra o una expresión | que:: que explicarlas era una tortura/ y que en otras clases no lo era ¿sabes? y y también | eh:: sí que me acuerdo mucho de:: cómo la gente más espabilada ayudaba mucho a | las instrucciones de la tarea\ porque claro en con con los libros estos de Difusión | la instrucción de la tarea/ a veces cuesta más explicarla que hacer la tarea/ depende de cómo ¿no? entonces yo | me apoyaba mucho en tres o cuatro estudiantes | para explicarles a los otros la tarea\ y eso era constante ¿sabes? era constante \ me acuerdo muy bien de de:: ciertas personas ¿no? en las que yo me apoyaba todo el rato y era como tú | explica la tarea ¿sabes? o yo le explicaba | en privado casi en en en aparte ¿no? a:: a una persona la tarea/ p y la transmitía\ f cómo cómo hacerla | porque había cosas/ no me acuerdo de las tareas hace tiempo que no | que no hago Gente 1 porque ya no está en la escuela pero:: pero había ciertas tareas | que:: que no eran p tan fáciles de explicar

I.: y a estos a estas personas que elegías | eh para que:: transmitiesen la información de la tarea ¿por qué:: o sea por qué elegías a estos estudiantes para que=...=

R.: yo creo que:: eh primero porque:: ellos er..- eran los que entendían me entendían a mí cuando yo la explicaba/ la tarea | | sí creo que es por eso

I.: y:: eh además de:: bueno has mencionado dos dificultades el el el hecho de explicar ciertas piezas léxicas/ y la instrucción de la tarea | ¿otra dificultad más que te planteaba el libro? ¿recuerdas? ¿qué te parecían los textos o:: o las fotos?

R.: bueno creo que | Gente Gente:: 1 | no siempre porque no creo que se pueda generalizar pero | umm la sensación que yo tenía..- tengo ac no solamente con estudiantes chinos es que | el perfil de estudiante que:: sobre el que está hecho el libro/ o las creencias | sobre las que | del tipo de estudiante/ es es p otro tipo de estudiante entonces por ejemplo | eh:: cosas no recuerdo exactamente qué pero sí recuerdo | que hubiera cosas que estaban fuera de la experiencia de estos chicos ¿sabes? en las con las que no podían empatizar tanto\ eh p no me acuerdo no me acuerdo de qué pero bueno | si pillas Gente creo que se puede ver simplemente mirando el libro/ como hay experiencias yo/ no sé:: con adolescentes por ejemplo si hablas de las fases de la vida/ pues ya está ¿sabes? o sea no es un libro para adolescentes / p que es normal tampoco tiene por qué serlo\ umm pero claro | no sé si era tanto porque eran chinos o/ también | obviamente para nada se podía/ todas las partes de:: en las que se hablan de:: se habla de:: eh:: en las que hay que:: opinar sobre | sobre la vida sobre la sociedad sobre la política/ que no tanto en ese nivel pero:: te la saltas directamente porque | ellos están | estaban como como niños ¿no? p tampoco te iban a opinar de:: de p no sé no no

### Análisis focalizado

En esta secuencia Ricardo habla del manual Gente 1, en concreto, de las dificultades que observó durante su experiencia en este curso de adolescentes chinos. En primer lugar, destaca los problemas relacionados con el léxico, que se traducen en dificultades a la hora de explicar determinadas *palabras y expresiones*. Ricardo señala que esta dificultad hacía que *se atascaran en cosas muy tontas*, hecho que no ocurría en otros grupos. Además, sabemos que él no vivía de forma positiva este fenómeno ya que llega a decir que la explicación era *una tortura*. Por lo tanto, la primera dificultad radicaría en la lejanía entre la LM de los estudiantes y el español, unido a la falta de una lengua puente clara y accesible para todos.

El segundo problema que destaca son *las instrucciones* del manual. Ricardo considera que los manuales de la editorial Difusión presentan instrucciones a veces demasiado complejas. Esto, unido a las dificultades léxicas, hacía que el dar las instrucciones tampoco fuera una tarea fácil. Sin embargo Ricardo encuentra una solución y es apoyarse en los estudiantes más *espabilados*, quienes harían de traductores al resto de compañeros. Estos estudiantes espabilados eran aquellos que entendían a Ricardo y en los cuales él *se apoyaba constantemente*. Esto nos hace pensar que, en esta ocasión, el hecho de que los estudiantes compartieran una misma LM era algo positivo.

El último problema que señala no estaría tan relacionado con el hecho de que los estudiantes fueran chinos, sino con el que fueran *adolescentes*. Así, la edad de los alumnos sería un obstáculo a la hora de tratar ciertos *temas* como las *fases de la vida o temas de política*.

## Secuencia 4

I.: ¿tú crees que era por por la edad?

R.: yo creo que era por la edad\ pero | también es verdad que tú también lo sabes porque con los chinos a veces | aunque sean mayores tampoco opinan por otros motivos ¿no?

I.: ¿y por qué motivos crees que no opinan?

R.: bueno me parece que opinar en público no:: para ellos es una cosa que esté tan bien vista como para nosotros | pero eso es una obviedad ¿no? no creo que yo te lo esté/ a veces pasa ¿no? también recuerdo haber tenido un chino/ un chico |eh gay súper cosmopolita ¿no? súper | que era el primero que sí/ que hablaba y tal pero/ lo primero que decía cuando opinaba era/ en China esto no:: no se hace normalmente la gente no opina | yo sí pero yo no sé qué no sé qué\ o sea que se explicaba antes de opinar\ no era como nosotros que opinamos y no tenemos que dar una expli..- o sea no tenemos que decir ey ahora voy a opinar pero normalmente | yo no opino o nosotros no opinamos pero yo lo voy a hacer\ no no | nosotros opinamos ¿no?



I.: y y entonces Ricardo en tu opinión | porque muchos de los:: manuales y sobre todo a partir de un cierto nivel | te exigen o te plantean actividades donde los estudiantes tienen que opinar | emm ¿tú qué piensas que debemos hacer estas actividades con los alumnos chinos | a pesar de que has dicho que les cuesta=...=

R.: yo pienso yo pienso que no\ pienso que no\ que no hay p que hacer estas actividades\ f o lo que no no no:: o sea a medida que lo pienso podría | cambiarlo y decir/ que | pienso que no hay que forzar estas actividades\ si se dan se dan | pero lo lo último que un profe/ le conviene a él mismo y a la clase/ es forzarlo | porque solo genera frustración al profe/ porque los estudiantes hacen lo que | como tú cuando estás en una clase de de:: de lo que sea\ haces lo que tú quieres al final\ si no quieres hacerlo no lo haces ¿no? y solo genera frustración al profe/ y:: y no sirve porque probablemente en su vida/ si en la vida de una persona todavía no se ha generado/ un un cambio de de:: de de:: integración en otra cultura como para como para:: que eso se dé/ por..- si eso no es una necesidad en su vida/ p ¿qué coño va a ser en la clase? ¿sabes? tiene que ser una necesidad en su vida \ entonces en las comunidades chinas/ depende de cómo/ en cada yo que sé habrá millones de cosas diferentes en todo el mundo/ y cada en cada país será diferente\ pero yo creo que aquí | en Barna | p la sensación que yo tengo f es que es una comunidad / un poco endogámica | | que | no vive eh como una necesidad/ lo que nosotros necesariamente creemos que sea una necesidad | y que nosotros tenemos mogollón de creencias | bastante anquilosadas sobre las necesidades de los otros\ ¿no? incluso de las nuestras/ o sea hay mogollón de creencias ahí moviéndose en el aire/ que son cree...- eso creencias ¿sabes? porque la realidad siempre es distinta de nuestras creencias\ y:: y yo creo que no hay que forzar \ claro lo que pasa es que muchas veces los chinos están en clases mixtas | p con otra gente | entonces claro eso es otro rollo ¿no?

I.: ¿y ahí qué haces entonces?

R.: claro | ahí pff | uno no hace lo que qui...- lo que:: lo mejor ¿no? uno hace lo que:: lo que le sale (risas) o sea no voy con un plan ¿sabes? (risas) hago lo que sobrevivir o hacer lo que pueda/ y ver la situa..- estar muy atento al momento presente a la situación qué me pide ¿sabes? a la gente que tengo/ ¿sabes? intentar estar muy presente/ a ese momento y a esas personas no a las creencias que tengo sobre los chinos o sobre los alemanes\ si tengo alemanes y chinos/ estar atento ahí a esas personas como personas/ no como:: no como chinos o como alemanes | | porque:: y ver y decidir en el momen..- tener la tranquilidad/ que te da un poco los años y:: y la relajación de de de permitirte a ti mismo / decidir en el momento equivocarte echarte atrás/ ¿sabes? decir ah esto no está funcionando vamos a:: vamos a pasar vamos a :: ir atrás a cambiarlo/ dejamos de hacerlo/ eso son cosas que con el tiempo/ ves menos como/ sientes menos como:: como una frustración y que al principio me acuerdo que cuando era cuando empezaba a ser profe/ de español/ o de lo que sea/ que si empezaba una tarea la terminaba \ ¿sabes? y si no era como:: pues no/ si hemos empezado esto los miro/ los miras/ si están incómodos te lo dicen / y la paras | y haces otra cosa\ ¿no? pero eso es lo único que yo hago/ además

más rollo sentido común | no tengo ni idea de:: de si esto:: es lo que hay que hacer/ o:: p tampoco:: sí sí es lo que yo creo que hay que hacer\ p o lo que yo hago\ p no lo sé

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia sería uno aspecto relacionado con la cultura de aprendizaje de los estudiantes chinos y es la dificultad a la hora de *opinar* sobre un tema. En la secuencia anterior, Ricardo explicó que los sus estudiantes tenían dificultad a la hora de opinar sobre ciertos temas a conSecuencia de su edad. Sin embargo, en esta secuencia, añade que su cultura también es un elemento a tener en cuenta ya que *opinar en público no para ellos es una cosa que esté tan bien vista*. No obstante, destaca que hay excepciones, como aquel estudiante *gay súper cosmopolita* que siempre era el primero en hablar, no sin antes avisar de que *en China esto no no se hace normalmente la gente no opina*.

Ante esta situación, la investigadora le pregunta qué debe hacer el profesor y Ricardo diferencia dos situaciones diferentes. En primer lugar, recomienda que en los cursos específicos para alumnos chinos no hay que *forzar* estas actividades ya que, por un lado, puede generar *frustración al profesor* y, por otro, hay que tener en cuenta que los estudiantes no lo viven como *una necesidad* ya que en su cultura no lo es. En segundo lugar, aconseja que en los *grupos mixtos* el profesor debe que dejar a un lado *las creencias* en torno a las nacionalidades de los alumnos y *estar muy presente en el aula*. Es decir, la observación de los alumnos guiará al profesor a decidir qué actividad podrá hacer y, en caso de equivocarse, no tener reparos *en echarse atrás* y parar la tarea.

## Secuencia 5

I.: y:: umm bueno hay:: has mencionado el hecho de:: de alumnos chinos con otro tipo de estudiantes/ y tienes experiencia en alumnos chinos solos ¿no? eh:: ¿qué piensas de separar a los chinos en un grupito para ellos solos\sin mezclarlos con otros estudiantes?

R.: guau pienso que estamos que estamos muy lejos o que yo | personalmente | estoy muy lejos de | eh o sea de que esa opinión que me pides/ es es muy grande/ o sea se me esca...- o sea se me escapa por todos lados estoy me siento muy lejos/ y creo que como/ como comunidad de profesores quizás haya algún profesor que lo esté estudiando y sepa mucho de esto pero como comu... - como grupo nosotros/ eh:: o sea que nos estamos enfrentando a experiencias nuevas/ buscando eh:: respuestas como si se pudieran dar/ a una velocidad que no se pueden dar/ porque las experiencias nuevas en la integración/ porque no estamos hablando de español para emi...- para:: estudiantes extranjeros/ estamos hablando de la | del proceso completo de integración | eso está dentro del contexto de cómo se integran / comunidades en otras comunidades \ y eso es súper complejo/ eh:: se nos escapa a nivel/ político a nivel emocional/ a nivel/ a todos los niveles/ ya como fenómeno a los soci...- a

los sociólogos p que lo estudian se escapa y | van mucho más tarde las | porque hay que describir esos fenómenos/ cómo se dan ac hay una descripción después de la descripción/ la llevas a tu terreno/ intentas | empezar a trabajar con esa descripción para:: para ver y van muy lento\ entonces | esto acaba de empezar | acaba de empezar o sea está súper en pañales / los chinos/ están empezando a llegar/ estamos | aunque haya chinos desde hace muchos años/ el fenómeno es súper cambiante y China ya/ en sí dentro de China | cambia a una velocidad alucinante | y los mismos chinos las costumbres/ todo está cambiando/ la vida les está cambiando a saco/ y ¿nosotros? vamos a | querer opinar (risas) de cómo ¿sabes? (risas) es como hostia:: no | a mí | no me da yo solo puedo observar mis clases/ y estar muy atento en mis clases ¿sabes? para satisfacer lo mejor que pueda/ a esas personas en tanto personas | pero yo no tengo | =...=

I.: claro pero =...=

R.: una opinión que su...- hay que separar o no hay que separar\ no tengo ni puta idea

I.: (asiente) bueno vamos a:: eh tienes razón/ vamos a centrarnos en tu clase ¿no? que es lo que tú has observado/ en esa clase que tuviste con lo que has dicho de pequeños emperadores/ emm ¿crees que:: el hecho de que estuvieran solos ayudó en algo? para esos estudiantes

R.: yo estoy seguro estoy seguro no lo sé | pero me jugaría o sea/ no tengo ni idea/ pero me jugaría | o me da igual o sea | creo/ creería o apostaría que | les dio cosas y les quitó otras/ y mezclarlos les daría cosas y les quitaría otras\ ¿sabes? les daría | por ejemplo la apertura que había en esa clase / eran todos amigos eran todos de la misma cultura/ estaban súper abiertos ¿sabes? hablaban mogollón/ no necesariamente opinando eh | pero/ o sea era/ era como / si cogieras una clase de adolescentes españoles / y era lo mismo | y no veía ninguna diferencia cultural\ cómo flirteaban cómo / cómo unos se preocupaban por los deberes y otros pasaban de todo/ cómo era lo mismo no había p tanta diferencia cultural\ la sensación que yo tenía ¿eh? Y estoy seguro de que eso generaba un algo en el aprendizaje que:: que rulaba ¿sabes? que que/ era muy bueno\ eh | | y seguro que esos estudiantes no seguro porque muchos siguieron/¿sabes? y siguieron en cursos mezclados/ y seguro que/ yo los vi/ y se..- eran más retraídos/ delante de los europeos/ y hablaban mucho menos se sentían más inseguros/ y seguro que había cosas negativas | pero | también | al mezclarse con otra gente/ tuvieron que enfrentar cosas | | umm como por ejemplo enfrentarse a comunicar de verdad/ comuni...- o sea que te entiendan de verdad\ y darte cuenta de que | hostia estás hablando español / y tú pensabas que | porque tu coleguita chino cuando hablabais en español los dos español os entendíais a la primera/ porque los falsos amigos no | falsos amigos no | pero los estructuras/ eh los errores eran parecidos/ te entiendes es como nosotros cuando hablamos / inglés ¿sabes? no hay problema | te voy a entender lo que quieras ¿sabes? pero pero | enfrentarse a cosas nuevas | | supongo que lo ideal es que pudieran pasar por todas las experiencias ¿sabes?

quizá | pero esto me lo estoy inven...- diciendo | no tengo ni puta idea | pero quizá/ estaría bien una primera:: este en el A1 estar todos juntos/ pero | también tener el choque ¿sabes? tener el choque de:: las dos cosas | sí | quizás sí | quizás les va bien estar en un A1 todo chinos=...=

I.: y esa sensación en el A1 ¿por qué? y no en el B2

R.: no lo sé | quizás porque las/ es la experiencia que tuve | y entonces/ pero:: no sé nunca lo he pensado por qué no en el B2\ quizá también | quizá en el B2/ no nunca lo he experimentado pero a lo mejor | eh puede ser muy bueno también que sea lo contrario/ que tengan el choque al principio / y luego una relajación en el B2 para:: para darse un poco de:: ahí de oxígeno para respirar y tal/ y luego volver otra vez\ seguro que también está bien | seguro que sí/ sí no lo sé (risas)

### **Análisis focalizado**

El tema de esta secuencia es si los estudiantes chinos deben estudiar en un curso específico o en cursos mixtos. En primer lugar, queremos destacar que Ricardo no se siente con la suficiente autoridad, seguridad o conocimiento para dar una opinión tajante sobre este asunto. Así, afirma que *estamos muy lejos, que es una opinión muy grande y que se le escapa*. Para justificar su actitud, afirma que es una cuestión que va más allá de la enseñanza de ELE y que, en realidad, abarca un tema más amplio, el del *proceso completo de integración de una comunidad en otra*. Así, habría que tener en cuenta *varios niveles como el político, el emocional*, etc. Además, destaca que, a pesar de que en España, o Barcelona, hay ciudadanos chinos desde hace bastantes años, *el fenómeno es cambiante ya que la propia China cambia y con ella las costumbres*. Por lo tanto, entendemos que Ricardo considera que hace falta tiempo y observación para poder llegar a alguna conclusión fiable.

A continuación, la investigadora le pide que se centre en su experiencia personal, en su curso de adolescentes chinos. En esta ocasión, Ricardo señala que el hecho de que estuvieran en un curso solo para estudiantes chinos les proporcionó aspectos positivos y negativos ya que *les dio cosas y les quitó otras*. Entre los positivos, destaca que los alumnos eran más *abiertos* y se sentían más cómodos porque estaban entre *amigos* que compartían *la misma cultura* y esto hacía que *hablaran mogollón*. De hecho, explica que los mismos alumnos en cursos mixtos eran más *retraídos*, se mostraban más *inseguros* y, como consecuencia, *hablaban menos*. No obstante, opina que el hecho de estudiar en un curso mixto también tiene aspectos positivos. Entre ellos está el hecho de que el estudiante chino tenga que *enfrentarse* a una comunidad que no comparte su LM y, por lo tanto, tenga que hacer más esfuerzos para hacerse entender. Esta situación, sin duda, estaría más cerca a la vida real.

Para concluir, Ricardo considera que *lo ideal sería que pasaran por las dos experiencias*, es decir, por cursos específicos y por cursos mixtos. Sin embargo, no asegura en qué momento de su aprendizaje es más recomendable una situación u otra. En un primer momento, afirma que lo mejor sería que estudiaran en un

curso específico en el nivel A1 y luego pasaran a cursos mixtos. No obstante, luego opina que otra opción podría ser empezar en cursos mixtos y, en un B2, estudiar solo con alumnos chinos. Como vemos, su opinión al cuándo separarlos no está clara, pero sí sabemos que para él este momento es siempre difícil ya que lo califica como *choque*.

## Secuencia 6

I.: (risas) y:: eh:: bueno | has dicho que fuimos a un curso de:: del Enforex donde nos explicaron un poco:: esto de los pequeños emperadores/ y aprendimos un ciertas cositas que al menos que yo recuerdo de la cultura\ umm ¿ tú crees que es un profesor | que:: da clase a estudiantes chinos/ debe conocer su cultura?

R.: uffff debe | es que esto del debe:: es un verbo (risas) ¿va a poder evitarlo? o sea ¿va a poder? si hace el trabajo/ al final se va a enterar de cosas aunque sea vía terapia de choque ¿sabes? pero algo va a notar ¿sabes? lo que sí no me:: no me acaba de gustar/ no no sin juzgar a la persona | pero sí | juzgando un poco / eh la esta el hecho ¿no? que le que me ha pasado a mí o:: o os pasa a muchos de | de:: al principio cuando no entiendes algo eh f no en esto en general en la vida ¿no? como algo pasa hay un problema/ y como la tendencia es ponerlo al otro ¡ja! | me pasa esto con el otro porque el otro hace algo así o asá ¿no? o:: los chinos no:: esto lo he oído mucho ¿no? los chinos nunca ponen verbo nunca ponen verbo en a frase ¿sabes? como | hostia es que es muy difícil poner verbo en la frase | no no/ es natural es natural | qué coño va a ser natural\ no es natural poner un verbo en la frase\ lo es para ti ¿sabes? pero:: en la frase:: yo tengo miedo/ el verbo | sobra | porque no hace falta \ sabes ¿no? no hace falta | y no es el núcleo de la frase | el verbo no es el núcleo de la frase siempre/ a veces es el núcleo de la frase pero a veces no | a veces es un adjetivo o un sustantivo | | y | entender eso no es tan difícil ¿sabes? para noso...- creo que hay cosas/ o sea más que el el el profesor debe/ conocer la cultura china/ es el profesor debe estar abierto/ con la cultura china y con todas las culturas | a que si aparece un problema/ eh:: bueno | darse a sí mismo tiempo/ para ver de dónde está viniendo qué está pasando ¿sabes? tanto gramaticalmente pero | como de cualquier tipo de problema\ y ver | eh:: no precipitarse a juzgar \ que eso es lo que pasa muchas veces ¿sabes? y eso | ya nos daría mogollón ac de aprendizaje sobre la marcha sobre la cultura\ lo que no creo que deba hacer un profesor es | poner ir a un curso de cultura china/ estudiar libros/ coger eh ¿sabes? esto me parece un poco decimonónico/ de ¿sabes? como este positivismo científico de p vamos a estudiar las plantas de un libro ¿sabes? y luego me voy al bosque\ no tío vete al bosque y:: yo que sé ¿no? yo no lo haría | yo no lo haría | eh no:: además que siempre es/ cuando tienes ese tipo de mentalidad | creo que acabas | haciendo:: cosas | es decir no aprovechas al máximo tus esfuerzos y ¿sabes? es como:: te lees un empie...- compras libros te te lees diez páginas te aburres no te interesa obviamente/ cómo te va a interesar es un peñazo | lo dejas por ahí | y en realidad siempre aprendes/

### Análisis focalizado

En esta secuencia se aborda un tema relacionado con la formación del profesor a estudiantes chinos, en concreto, los conocimientos que debe tener sobre la cultura del alumno. En relación a este aspecto, Ricardo realiza varias consideraciones.

En primer lugar, no considera necesario que el profesor deba estudiar un libro o ir a un curso sobre la cultura china ya que esto le parece decimonónico. Ricardo apuesta por el aprendizaje a partir de la experiencia y afirma que el trabajo en el aula te enseña cosas y por eso el profesor no puede *evitar* aprender aspectos de la cultura china ya que *si hace el trabajo al final se va a enterar de cosas*. Por lo tanto, más que una preparación teórica, Ricardo aboga por un aprendizaje basado en la práctica y en la observación.

En segundo lugar, Ricardo destaca la actitud de algunos profesores que, cuando sucede un fenómeno de incomprensión en el aula, *la tendencia es poner* el foco del problema *en el otro*, en el alumno. Él no está de acuerdo con esta actitud y considera que el profesor *debe estar abierto, darse tiempo para observar y no juzgar*. Es decir, en lugar de achacar el problema a la lejanía cultural del alumno simplemente, defiende una actitud más abierta donde el profesor sea consciente de lo que pasa en el aula y, a través de la observación en el tiempo, llegue a la raíz del problema sin prejuicios de antemano.

## Secuencia 7

es como:: yo que sé/ los la carrera la hemos hecho muchos muchos acaban estudiando siendo profes ¿no? pero en la carrera/ los cinco años de la carrera ¿qué usas tú de la carrera? nada | lo has aprendido todo en la clase ¿sabes? es como si te dijera debes hacer la carrera/ yo creo que no\ yo creo no debemos hacer una carrera para enseñar español para:: o:: otra | pero no la que hice ¿sabes? no no la literatura italiana/ que me interesa mucho más | pero para hacer este trabajo/ ¿qué carrera hice? Bueno pues yo que sé | me leí:: toda la literatura italiana/ no toda pero la literatura italiana del siglo XX / y la alemana:: y me encantó/ flipé ¿sabes? leí psicoanálisis y marxismo aplicado a la literatura/ todas cosas con las que | alucino/ con las que disfrute mogollón/ que no me sirven para nada | | cero ¿sabes? y todo lo que he aprendido con español con extranjeros me lo han enseñado los estudiantes extranjeros\ o sea esos son mis profesores | y los tuyos y los de todos nosotros\ nada más

I.: ¿y el máster?

R.: ¿el máster? pfff no no no no | | no no | en el máster / bueno si=...=

I.: porque tú hiciste el máster de:: =...=

R.: el máster de español para extranjeros

I.: el hiciste el de la:: el de la Universidad de Barcelona ¿también?

R.: sí | el de la Universidad de Barcelona | | no no no tengo la sensación de que::

de que yo haya aprendido nada | p en el máster | no no no

I.: nada:: eh bueno ¿qué aprendiste en el máster? ¿aprendiste algo?

R.: yo tengo la sensación de que aprendí las creencias de los profesores que había allí sobre qué era la enseñanza/ que son creencias válidas | son sus creencias y:: les sirven o les sirvieron a ellos ¿no? eh y aprendí cosas | pero esas cosas que aprendí/ no las llevo al aula\ yo no las he llevado nunca al aula\ de hecho para estar en el aula solo los estudiantes me han enseñado cosas\ con Peris por ejemplo | me acuerdo de algunas conversaciones de aprender algunas cosas/ que | solo comprendí verdaderamente en el aula\ ¿sabes? Peris me explicó / qué son las tareas ¿sabes? y yo/ en algún momento enten...- pen...- hice como | ah si:: claro:: sí sí entiendo la tarea es que hacer algo que en la vida puedan reproducir ¿no? algo real ¿no? y | ok | se me a los se me desva...- se me olvidó eso como millones de cosas que leo/ que haces ah sí sí esto es interesante pero luego se va de la cabeza porque no te acuerdas/ no te interesa/ luego llega el aula/ y | había un libro | en ese libro/ claro obviamente ese libro lo había hecho el mismo tipo/ está guay | está guay sí | es interesante pero yo | en el momento en que hice en el aula/ un ejercicio leí la instrucción del ejercicio/ y estaban los estudiantes/ los estudiantes me miraban como ¿qué hacemos? ahí aprend\ y si no hubiera conocido a Peris/ y no me lo hubiera explicado | hay mogollón de profes que no han conocido a Peris y Peris no se lo ha explicado/ y no han hecho ningún máster/ y | han recibido Gen...- no han hecho ningún máster/ nada/ son profes ven Gente/ les enseña la instrucción/ se dan cuenta de lo que hay que hacer | y aprenden qué son las tareas\ y jamás han hecho el puto máster ¿sabes? ¿quién se lo ha enseñado? los estudiantes | | el trabajo el trabajo ¿sabes? pero no la carrera\ y:: eso me parece un poco:: yo que sé recuerdo mucho un profesor que insistía/ era un profesor que hablaba de | no me acuerdo de su nombre ni casi de su cara pero | era un profesor que insistía en su:: tema que era la literatura en el aula\ ¿no? | | cero | | cero | no usaba nunca he usado eso/ estoy súper convencido de que no | de que | no me va a servir/ eh:: no | cero | y muchísimas veces con muchos profesores era así\ entonces aprendía cosas/ yo que sí aprendí mucho hablando con Xabi | Xabi:: ay el apellido no me acuerdo | un un chaval/ mayor | un poco mayor que yo pero bastante joven en ese momento | eh (risas) de sociolingüística/ porque me encanta la sociolingüística/ y empezamos a hablar y no se qué | pero | en las clases nada ¿sabes? me encantó verlo me encan=...=

I.: pero ¿Xabi era un compañero o un profesor?

R.: no un profesor\

I.: ah un profesor

R.: Xabier:: eh ahora no me acuerdo | ya se me ha ido el nombre\ la cara sí que me acuerdo (risas)

I.: o sea aprendiste pero no =...=

R.: aprendí para sí:: claro que aprendes/ obviamente | profesores universitarios llevan tiempo pensando cosas/ claro que aprendes | es un intercambio de:: aprendes | y me encanta estudiar y me encanta la:: la universidad | como:: me encanta bueno pues estar ahí compartiendo con gente cosas ¿no? pero:: pero no:: también me decepcionó\ eran muchí...- salvo dos p profes en este máster entonces no | | no no fue para mí una experiencia/ no tengo la sensación de que ellos tuvieran/ tuvieran entusiasmo/ de que estuvieran/ creo que | no lo sé no lo sé\ no tuve no tuve buenas vibras con esta peña con esta máster

I.: y entonces | y Ricardo eh ¿cómo plantearías el máster entonces | si tuvieras que preparar a algún profe de español? eh y tuvieras que diseñar un máster\ tu tarea es diseñar un máster para preparar a un profe de español | ¿crees que =...=

R.: yo creo =...=

I.: bueno ¿crees que es necesario? primero

R.: yo yo:: no | pero bueno/ si lo diseñara | | por favor profes que estén/ trabajando en esto/ y que estén eh:: o sea ¿sabes? no no:: no profesores que nunca hayan estado en un aula de español \ eso no\ para empezar ¿vale? y:: y que no quieran y aunque hayan estado/ que no estén obsesionados por encajar su teoría de su tesis que hicieron en no sé dónde o no sé qué realidad ¿sabes? no | eso no | pero ese no es un problema de:: del máster ni de la universidad/ ni de la:: ni de la enseñanza de español como lengua extranjera/ creo que es un problema más amplio | de la universidad ¿sabes? que:: que bueno/ vete a la facu de filosofía y letras y un profe de filosofía | | ¿sabes? eh:: bueno pues sí | es que la universidad es muy complicada y yo tampoco me sien...- me estoy sintiendo un poco mal porque estoy hablando mal de la universidad/ eh y es fácil hablar mal pero | ser un profesor universitario si yo lo fuera/ sé que pues hay un montón de:: sí que:: estoy juzgando cosas que | es fácil juzgar desde fuera ¿eh? Pero bueno también son mis sensaciones más a flor de piel y son | son reales mi experiencia es que | yo puedo aprender mucho de ciertos profesores sí de la universidad/ apren...- he aprendido mucho de la universidad/ pero no a trabajar\ a trabajar no | a trabajar me ha enseñado el trabajo \ la escuela/ los chavales ¿sabes? y lo mismo con la secundaria\ cuando era profe de secundaria/ la sensación era mucho más intensa todavía | porque los adultos | apenas te comprometen como persona ¿sabes? y los adolescentes | | para empezar no pagan no son clientes ¿sabes? entonces | no les interesa si si | no les interesa:: aprender\ y no tiene por qué interesarles aprender ¿sabes? (risas) entonces | claro | es mucho es muy evidente que en la universidad nadie te ha dicho esto que te ibas a enfrentar a treinta chicos y chicas | | que están forzados/ porque la ESO se llama educación secundaria obligatoria | y es tan es una institución tan poco democrática | como la universidad | | es una institución política (risas) ¿sabes? a la que :: a la que:: estamos obligados a ir hasta los dieciséis años/ y nadie te ha hablado de eso en la facultad ¿sabes? y ellos no te lo dicen porque/ no lo saben pero o sea no tienen este:: léxico no tienen esta:: ni les interesa entrar en discutir ¿sabes? ellos lo viven como obligatorio (risas) y ¿tú qué coño



quién coño eres tú? ¿sabes? ¿y por qué de dices que yo debería hacer esto o esto? a ver ¿tú quién coño eres || para decirme a mí yo que yo debería saber? ¿sabes? ¿de qué? ¿no? entonces claro | eso te plantea mogollón de cosas / de las que nadie te ha hablado en la facultad \ y en el máster ¿sabes? como bueno:: pues sí/ un máster sí/ como si lo hago de::yo que sé de física cuántica | un máster ¿sabes? no sé (risas)

### **Análisis focalizado**

Esta secuencia trata sobre la relación entre la formación académica del profesor y la experiencia en el aula. Ricardo es muy claro en sus opiniones cuando valora de forma negativa la relación entre su formación universitaria con su trabajo en el aula. En primer lugar, considera que la carrera que realizó, Teoría crítica de la literatura, no le *servió para nada* en su trabajo como profesor. En segundo lugar, afirma que tiene la sensación de que en el máster tampoco *ha aprendido nada*. No obstante, después se autocorrigió y señala que ha aprendido *las creencias de los profesores* que impartían el máster *sobre la enseñanza de ELE*. Sin embargo, a continuación añade que las cosas que estudió allí *nunca las ha llevado ni las lleva al aula*. Como vemos, Ricardo transmite un rechazo hacia su formación teórica, no por el hecho de que los conocimientos no le resultaran interesantes, sino porque no los considera útiles para su trabajo. En su opinión, es la experiencia práctica la que más le ha enseñado a realizar su trabajo como profe. Según él, son *los estudiantes y el trabajo* los verdaderos profesores, por eso añade a continuación que *no cree que sea necesario* estudiar un máster para ser profesor de español.

A continuación la investigadora le pide que diseñe un máster para preparar a futuros profesores de ELE. Ricardo tan solo destaca un elemento y está relacionado con los profesores que tendrían que impartir ese máster. En su opinión, deberían ser *profes que estén/ trabajando en esto*, es decir, profesores que tengan contacto con la realidad del aula y que, por lo tanto, enseñen ELE. Esto no nos sorprende si tenemos en cuenta la importancia que Ricardo le da a la experiencia en el aula como motor de aprendizaje, tal y como se encarga de repetir cuando afirma que *a trabajar me ha enseñado el trabajo la escuela los chavales*.

## Secuencia 8

I.: y:: eh de la gente que hace los manuales o del:: del proceso de hacer manuales  
O:: =...=

R.: ¿la gente que hace los manuales?

I.: claro/ bueno has comentado:: eh:: un poco la la distancia que hay entre la formación y luego la práctica del aula ¿no? emm yo no sé si | ¿qué piensas de los manuales de español? lo dejamos así en abierto

R.: ¿pienso de los manuales de español? bueno no no no sé/ no tanto:: también sensaciones muy / pero también a partir de mis creencias que las conozco y que sé que son creencias/ y que me equi...- me puedo equivocar \ mis creencias / básicamente con los manuales/ es son que | | que piden/ los mejores manuales en mi:: en mi opinión / son los que te piden más implicación como profesor y los profesores ponemos mogollón de resistencia a eso \ yo también | todos | pero:: yo por ejemplo ahora mismo estoy/ estoy viendo este Bitácora que acaban de sacar | acaban de sacarlo no sé | acabo de verlo yo eh acabo de conocerlo | no sé si lo acaban de sacar no lo sé | pero:: y que no no lo estamos usando en las clases / y a mí me en...- yo ya le he dicho a:: las chicas que me gustaría probarlo/ y:: y no | no pasa \ es difícil | yo lo entiendo eh es es difícil ¿no? cómo insertarlo en lo que hay ahora ¿no? y:: y la sensación de la mayoría de profes ac yo tengo la sensación de que la mayoría de los profes lo que quieren es el otro tipo de manual/ el manual muchísimo más fácil/ según ellos ¿no? pero:: pero yo creo que eso es un error \ creo que es un error y que/ que:: tanto Gente | creo que Bitácora es un poco la evolución de Gente/ porque esta gente es muy consciente de los errores de las cosas que funcionan menos/ tienen un montón de feedback creo yo\ yo creo que:: yo admiro bastante a esta:: a esta peña no sé =...=

I.: y:: y:: volviendo a lo de lo:: chinos/ hemos hablado del:: los manuales en general/ ¿tú usarías/ bueno usarí...- crees que cualquier libro se puede utilizar con estudiantes chinos?

R.: (risas) cada vez son más difíciles las preguntas tía (risas) a ver a ver

I.: o sea tú | tú tienes libertad para elegir un manual/ en un curso con estudiantes chinos ¿qué manual elegirías? ¿u...- elegirías un manual | primero | y luego qué manual elegirías?

R.: guau yo que sé/ no lo sé /elegiría el manual que me guste a mí\ (risas) claro | porque es que estoy perdido con esto con los manuales ¿sabes? es que ya son muchas variantes/ muchas:: chinos/ ya me siento perdido/ o sea a veces pienso que | estoy poniendo demasiadas creencias sobre/ lo que yo creo cómo aprenden los chinos ya forzándolas | y luego encima/ los los los manuales\ es como me voy a equivocar/ fijo | elija lo que elija ¿sabes? pues elijo el que me gusta a mí (risas) ¿sabes? no | pero es que también tengo | desde la impotencia si quieres | de:: o sea tu pregunta es demasiado grande/ se se me me va/ se

me va de las manos

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia son los *manuales*. En primer lugar, el tema se aborda desde una perspectiva general, es decir, el contexto sería una clase normal. Ricardo considera que los mejores manuales son aquellos que requieren *mayor implicación del profé*. No podemos asegurar a qué se refiere ya que no especifica nada más, pero podemos hacernos una idea a partir del ejemplo de manual que da, *Bitácora*, de la editorial Difusión. En su opinión es una evolución del manual Gente ya que, además, está hecho por los mismos autores. Tal y como indica en la presentación del libro, es una manual que combina el enfoque por tareas con el enfoque léxico. Así, podemos deducir que Ricardo se siente cómodo trabajando con el enfoque por tareas y que, además tiene experiencia en él. Por otro lado, Ricardo opina que este tipo de manuales cuentan con la resistencia de algunos compañeros, profesores que prefieren los manuales *más fáciles*. Como tampoco en esta ocasión aporta más detalles, no podemos saber a qué se refiere con el término *fácil*.

En segundo lugar, la secuencia aborda el tema de los manuales desde la perspectiva de la enseñanza a alumnos chinos. Ricardo no aporta ninguna opinión tajante ya que considera que *es una pregunta demasiado grande que se le va de las manos*. Él es consciente de que, a la hora de opinar podría estar influenciado por *sus creencias* en torno a *cómo aprenden los chinos* así que optaría por elegir *el manual que más le guste a él*.

## Secuencia 9

I.: has dicho:: emm que quizás tus creencias sobre cómo aprenden los chinos te pueden forzar \ y ¿qué creencias tienes sobre cómo aprenden los chinos? tu experiencia

R.: mogollón | lo que pasa es que cada vez que yo:: yo tengo mucha tendencia a:: a a creer poco en mis propias creencias ¿sabes? entonces a ponerlas muy:: eh mi experiencia es siempre que/ eh o sea estar en el au...- ¿sabes? pensar poco \ ¿sabes? estar en el aula y ver en el aula qué se está necesitando y hacerlo \ entonces | he tenido chinos con los que he hecho cosas súper diferentes entonces | mis creencias sobre los chinos/ he tenido y muchas veces las he dejado por el camino ¿sabes? durante mucho tiempo era este rollo de:: eh de:: eh con estas cosas gra...- rollos gramaticales ¿no? hostia no/ la gramática tengo que/ tengo que hacer esto esto y esto yo que sé/ para que | o tengo que dejar de hacer esta otra cosa que:: ¿no? a nivel gramatical \ y luego también / con la cultura y las opiniones y no sé qué | muchísimas creencias un montón\ más de las que uno se da cuenta incluso\ creo | ¿sabes?

I.: y a este grupo que tú tuviste de adolescentes ¿recuerdas qué cosas | les gustaba hacer en clase? ¿de las que hiciste?

R.: sí::sí sí | les gustaba:: por ejemplo escribir un texto juntos no les disgustaba/

era como:: y negociar qué se escribe/ y: y discutir sobre si era verdad o mentira lo que habían escrito ¿sabes? o eso si era una tontería/ esto lo hacían en | sin problema \ eh conversación | también | | sí sí sí| no no no yo no tengo la sensación de que fuera un grupo/ especialmen...- muy | muchas de las creencias que tenemos sobre ellos | no acababan de funcionar | y creo que tiene mucho que ver con estar juntos/ relajados/ sabiendo que todos se pueden entender y que son de la misma cultura \ yo creo que sí/ que los chinos/ saben que fuera de China deben intuir/ me imagino yo | que los no chinos los perciben | porque claro| cada vez es más famosa China fuera ¿no? y que| cómo son percibidos| cada vez tienen más conciencia de que son percibidos como diferentes/ y que:: creo que | no actúan igual\ pero | también| yo qué sé| yo qué sé ¿sabes? p pero sí| me parece que sí

### **Análisis focalizado**

El tema principal de esta secuencia son las creencias que existen en torno a los estudiantes chinos. En primer lugar, Ricardo reconoce que tiene *mogollón de creencias*. No explica de dónde provienen estas creencias ni en qué consisten exactamente, pero sabemos que es plenamente conscientes de ellas. No obstante, a pesar de reconocerlas, Ricardo señala que intenta no dejarse influencias por ellas, a *creer poco* en ellas. Para ello, intenta centrarse en la *experiencia* del aula, a *estar en el aula* y *ver qué necesitan* los estudiantes. Así, podemos afirmar que Ricardo se esfuerza por dejar a un lado estereotipos y teorías e intenta fijarse más en lo que tiene realmente en el aula.

A continuación, la secuencia da un giro ya que la investigadora le pregunta por la experiencia concreta del curso de adolescentes chinos que impartió. Aquí Ricardo deja a un lado las creencias y explica las cosas que les gustaba hacer a estos estudiantes en la clase. Entre ellas, destaca la de escritura cooperativa, es decir, *escribir un texto juntos*, y todo lo que ello implicaba como negociar *qué se escribe y discutir si era verdad o mentira lo que habían escrito*. De todo ello podemos deducir que era un grupo que trabajaba bien en grupo y al que no le costaba interactuar entre ellos.

Por último, vuelve a retomar el tema de las creencias y hace una reflexión. Afirma que muchas de las creencias que tienen los profesores sobre los estudiantes chinos no se cumplen debido al hecho de que estudian en un curso específico. Podemos deducir que se refiere a la creencia según la cual a los estudiantes chinos les cuesta interactuar y participar en clase ya que después señala que el hecho de estar juntos les hace estar *relajados sabiendo que todos se pueden entender y que son de la misma cultura*. Por el contrario, el hecho de pensar que los demás los ven como *diferentes* les haría *no actuar igual*.

### **Secuencia 10**

l.: bueno y ya lo:: la la última buena las dos últimas preguntas Ricardo es | vamos a cambiar un poco de tema y es lo del portafolio

R.: sí

I.: tú:: eh ¿qué experiencia tienes con el portafolio?

R.: la la la | experiencia con el portafolio que tuve / me...- recuerdo la sen...- no recuerdo lo que escribí recuerdo la sensación de | que me pasa siempre cuando hablo | o cuando escribo | que | | tengo siempre la sensación de que:: de que:: bueno que cuando empiezo a hablar o a escribir sobre algo ac me van viniendo mogollón de ideas y que | y que alargo\ y que:: ¿sabes? y que me salen muchas cosas muchas dudas ¿sabes? y que | enseguida me sale un mapa | ¿sabes? y que es grande/ y que:: y que salen muchas puntas que no sigo ¿sabes? y que me doy cuenta que | no me interesa tanto como para:: o sea que ¿sabes? que si yo me meto en todo lo que me interesa/ se me acaba la vida ¿sabes? porque me in...- como que tengo que acotar entonces | recuerdo mucho la sensación de | escribir algo más o menos largo/ y decir uffffff | y dejar...- y desmotivarme/ no tanto porque no fuera interesante/ sino porque tengo otros frentes/ otras/ y y pero sí | es súper interesante / y de que si no tuviera esos frentes/ sí | de que podría | de que es un terreno súper fértil/ y:: y bonito ¿sabes? que:: que puede ser algo guay ¿sabes? a alguien que le guste | a alguien que se ponga/ hay un montón de terreno por por hablar/ por discutir/ por por y porque este tipo de blog / o no se qué/ o de portafolio que si se empieza a:: es decir | que si:: que es un instrumento/ como instrumento el portafolio lo que recuerdo es | hostia eso/ si yo me pusiera o algunos o grupo de profes que le interese/ es un instrumento alucinante

I.: porque para el profesor ¿en qué puede ayudarle:: o qué utilidad le ves para el profesor?

R.: bueno/ para el profesor es fantástico | o sea eh | | si te tienes la motivación para hacerlo/ cada experiencia / automáticamente salir de la clase/ ??? la experiencia/ y renovar | primero | umm desechar creencias \ muy rápidamente | mucho más rápidamente que | ¿sabes? que tú solo ¿no? luchando con tus propias ¿no? o sea tener enseguida | tres o cuatro profes que te vayan / también comentando y poder poder / poder limpiar ¿sabes? poder limpiar mucho \ y luego/ bueno | lo que lo que da internet ¿sabes? es una cosa:: muy rápida de estar ahí esa inteligencia colectiva ¿sabes? que es mucho mayor que la suma de las inteligencias / y que va muy bien ¿sabes? a nivel de humildad/ también | poder sacar todo y quitarte rollos ¿sabes? emm sí | todo lo que tienen las nuevas tecnologías de bueno ¿no?

I.: y:: y ¿por qué:: dejaste de usar el portafolio? ¿cuál fue por qué crees que fue un proyecto que empezamos y no:: no siguió ¿no? no terminó de cuajar?

R.: yo creo | yo | en mi caso concreto/ porque:: porque | | una cuestión vocacional | porque el español para extranjeros no es mi vocación \ y aunque me interesa / y me interesó escribirlo y me di cuenta de que en las clases mi | es muy interesante lo que pasa | a mí me pasa que | me intereso con mucha facilidad por muchísimas cosas | y no puedo\ no no ¿sabes? entonces yo que sé | me pongo a leer una revista científica y de repente puedo estar | me doy

cuenta de que llevo tres días leyendo algo de ciencia y decir no | pero hostia yo estaba leyendo una novela ¿sabes? y y esto me pasa \ entonces me doy cuenta/ y lo paro en seco | y pero eso es mi caso\ pero | me atrevo a decir que hay muchísimos profesores de español / por cosas que no vienen al caso pero de las que tú sabes mucho más que yo | cuestión de:: de condiciones laborales/ del trabajo mismo/ de:: que no son vocacionales \ es decir este trabajo está lleno de peña/ que trabaja y trabaja muy bien/ y de puta madre/ eh que está trabajando porque quiere un trabajo porque necesita trabajar | | como yo | como mucha gente | y y y:: otra parte más vocacional/ eh y yo creo que si yo | porque yo soy muy entusiasta de de lo que estoy haciendo | y de:: de mi vocación\ y creo que si fuera mi vocación/ yo estaría ahí \ ¿sabes? yo estaría a saco con las nuevas tecnologías o sea / veo mogollón de cosas que se pueden hacer/ la enseñanza de lenguas es una cosa súper práctica/ no creo para nada en las teorías en ¿sabes? en creo que es una cosa que se hace | y que las nuevas tecnologías | a quien esté ahí metido vocacionalmente/ es donde hay que estar/ hay que hacer una re...- seguir | bueno | lo que está pasando en todo ¿sabes? es como cuando estaba en:: en Plaza Cataluña en el 15-M hace dos años/ y y era una pasada ¿sabes? aprender cómo nos estamos comunicando ¿sabes? con el grupo con la peña con la que yo estaba trabajando con la:: la comisión con la que estaba trabajando/ eran muy jóvenes y tienen por la mano las nuevas tecnologías/ y la:: la transmisión de conocimiento/ vital/ porque no era un conocimiento despegado de de de:: la experiencia real | no era teórico:: era totalmente experiencial | | pero el portafolio me parece fantástico | a mí me parecía genial

I.: eh | ¿crees que umm eh digamos la la dirección de la escuela o o:: la jefatura de estudios | tiene que implicarse en este proyecto del portafolio?

R.: pues sería fantástico | | por qué no | y las secretarías/ y los alumnos\ y sí | hasta la señora de la limpieza que se apunte ¿sabes? o sea ¿por qué no? claro | | no se me ocurre ninguna razón por la que no pudie. ..- o sea es como =...=

I.: yo me refiero no no solo a participar sino a:: a la hora de:: de la im...- de implantarlo ¿no? de de:: comunicarlo a los profes/ de bueno | ¿qué papel tienen que tener en el proyecto?

R.: o sea es muy | es en tanto que escuela privada/ claro esto es muy diferente si es pública

I.: claro | en nuestra escuela

R.: en nuestra escuela | una escuela privada/ hay muchísimas dificultades que son | | eh claro se pueden hacer millones de cosas/ pero | tenemos una relación | del siglo XX todavía no del siglo XXI o no del futuro | muy de:: eh muy convencional\ pero no nuestra empresa/ una peluquería/ una:: todas las empresas tiene uso trabajadores / alguien que:: es el empresario/ cómo se mide el tiempo cómo se paga/ p cosas complicadísimos | entonces claro | este la transformación tecnológica en las aulas genera también que | en cualquier momento puedes estar trabajando ¿sabes? es decir es | es complicado | no

sé exactamente qué me estás preguntando si lo estoy entendiendo bien pero:: pero | no es fácil / creo/ es decir ellas deberían tener | la suficiente apertura de miras | como para:: pagar esto\ ¿sabes? (risas) claro porque yo puedo | tú puedes eh hacer una maravilla con twitter ¿no? puedes hacer la clase/ la clase del futuro la clase sin aula ¿sabes? pero:: ¿cuánto tiempo de tu vida? ¿cuántas horas? umm eh y ellas/ pueden ser súper valientes y | y que la escuela y que Mediterráneo sea la vanguardia/ pero tienen que pagarte (risas) claro entonces | sí eh ellas tienen un papel / fa..- eh básico ¿sabes? y si ellas consiguieran / digo ellas como las directores de cualquier em...- escuela de español | emm como siempre la gente más/ la gente más genial | tanto en los trabajadores como en los empresarios/ los más abiertos los que están más atentos/ con las antenas puestas al mundo a lo que está pasando/ esa es la gente que más pasta arriesga y que más puede perder/ pero que como gane/ pff es como siempre los valientes (risas) la vida es de los valientes ¿sabes? y en el mundo de la empresa/ al que yo no estoy ce..- ¿sabes? yo soy muy de izquierdas ¿sabes? pero o sea la vida:: creo en el empresario de izquierdas ¿sabes? valiente ¿sabes? que:: y claro | p sería de puta madre/ f entiendo que es difícil que hay muchos riesgos a veces los riesgos también son emocionales y vitales / como hostia voy a perder mucho dinero | | y tengo hijos y no sé qué | o sea no es fácil/ y para nada sería como son cobardes porque | no no no creo que sean cobardes \ pero/ claro | la vida empresarial es se basa en el riesgo | el capitalismo se basa en el riesgo ¿sabes? y si lo creemos más o menos/ ojalá no existiera para mí | pero | es lo es vivimos en él ¿sabes? ojalá pudieran ellas decir | eh:: vamos a (risas) vamos a vamos a hacer algo nuevo y os vamos a pagar (risas) ¿sabes? yo creo que hay mogollón de cosas por hacer que mucha gente no se está atreviendo | también estamos en un momento jodido ¿no? pero:: hostia\ a mí se me ocurren si no si no sino escribiera / a mí se me ocurren mogollón de cosas y las desecho constantemente | | pero bueno | tú las vas a hacer (risas)

l.: (risas) bueno:: muy bien | pues ya está Ricardo

### **Análisis focalizado**

La última secuencia de la entrevista gira en torno al *portafolio del profesor*. Dentro de este tema, Ricardo realiza diversas consideraciones. En primer lugar, hace una valoración positiva del instrumento a través de adjetivos como *súper interesante, alucinante, fantástico*. Además, añade que constituye un terreno súper fértil y bonito ya que puede dar lugar a *hablar* y *discutir*. Ricardo considera que el portafolio es un instrumento útil para el profesor ya que le permite *salir del aula y desechar creencias rápidamente*. Además, el hecho de que otros profesores *te comenten*, es decir, que haya interacción entre compañeros, te ayuda a evolucionar, *a limpiar*. Por último, Ricardo destaca el carácter electrónico del portafolio, que permite aprovechar todas las ventajas que ofrece internet como la denominada *inteligencia colectiva*.

Por otro lado, Ricardo explica cómo vivió él la experiencia de realizar su portafolio. Reconoce que en un primer momento le surgieron *muchas ideas y dudas* que tratar, pero que no sabía cómo *acotar* y esto lo *desmotivó*. Ricardo explica que el

hecho de tener tantas ideas y, al mismo tiempo, otros *frentes abiertos* en su vida, fue el origen de su desmotivación. Además, confiesa que *la enseñanza de ELE no es su vocación* y reconoce que esto es un factor determinante a la hora de dedicarlo tiempo y esfuerzo a realizar un portafolio.

En cuanto a los factores que habrían colaborado a la no continuación del portafolio estarían, además de la *desmotivación* y la *falta de vocación*, el hecho de que la empresa *no pagase* el tiempo dedicado a hacerlo. Para Ricardo, la actitud de la empresa es muy importante en estos casos y, a pesar de que apostar por las nuevas tecnologías y pagar por ello conlleva sus riesgos, considera que es fundamental a la hora de evolucionar como escuela.

## ENTREVISTA A CARMEN

### Secuencia 1

I.: Bueno Carmen mira | la primera pregunta es/ si puedes explicarme tu experiencia con estudiantes chinos | en la escuela

C.: vale || pues yo | traba...- empecé a trabajar con los chinos/ emm bueno ya hace bastante tiempo / empezaron a hacerse grupos pequeños de chinos | que se trabajaba con el libro de Gente | ¿vale? yo:: les huía esos grupos / porque les tenía mucho miedo | es verdad (risas) porque:: los hacía:: Ricardo ¿creo? los hacían otros profesores / y:: y todos decían no/ que son muy difíciles explicarle a los chinos/ los chinos que no entienden nada / que tatatata \ y yo a mí me encanta el A1 | p me encanta | son mis niveles favoritos pero:: pero con los chinos les tenía cierto recelo como que:: no me iban a entender nunca y tal\ y:: hice algunos obligados con Gente/ y resulta que no me fue tan mal | que me gus...- me empezó a gustar el colectivo chino\ el libro no | porque ellos no:: no se enteraban/ de verdad les costaba mucho y tal | todo tenía que ser muy lento / repetir mucho/ todo por asociaciones y esto\ pero:: me gustó trabajar con ellos por la forma también | cómo ellos | trabajaban con ellos mismos \ o sea la forma colectiva era perfecto porque se hablaban en chino | se entendían | no había otra lengua franca no había inglés no había nada | y entonces eso era una:: era como una:: ventaja de esos grupos |

### Análisis focalizado

El tema de la primera secuencia es la experiencia de Carmen con los grupos específicos de alumnos chinos. El primer aspecto que queremos destacar es la evolución que ha experimentado en relación a estos grupos. En un primer momento, Carmen no quería impartir clase a estos grupos ya que *les huía, les tenía mucho miedo y cierto recelo*. Según ella, esta actitud se debía a la influencia de otros compañeros que sí tenían experiencia en estos grupos y que transmitían la idea de que era algo difícil porque *los chinos no entienden nada*. No obstante e, imaginamos que contra su voluntad, Carmen tuvo que empezar a impartir estos cursos *obligada* por la dirección de la escuela. A partir de aquí, Carmen cambió de opinión ya que



*comprobó que lo le fue tan mal y empezó a gustarle.* Por lo tanto, podemos afirmar que Carmen tenía en un principio un miedo irracional basado en la experiencia de otros compañeros y que, en cuanto se enfrentó a la realidad del aula, comprobó que podía hacerlo y que, además, le resultaba satisfactorio.

De estas primeras experiencias en cursos específicos con estudiantes chinos, Carmen extrae también algunas conclusiones. En primer lugar critica el manual que se utilizaba en aquel momento, *Gente 1*. Según ella, era demasiado *difícil, a los estudiantes les costaba mucho y no se enteraban*. Así, deja claro que el libro *no le gustó*. En segundo lugar, Carmen ya empieza a percibir algunos aspectos que favorecen el proceso de aprendizaje a los estudiantes chinos. El ritmo debía ser más *lento*, tenía que *repetir mucho* y las *asociaciones* funcionaban. Por último, hace referencia al hecho de que los estudiantes compartiesen la LM. Para ella, esto era una *ventaja* ya que *se entendían y trabajaban con ellos mismos y era perfecto*.

## Secuencia 2

luego cuando cambiamos de libro al Sabes:: al Sabes / era mucho más fácil porque estaba en chino \ está en chino español | y entonces =...=

l.: ¿qué es lo que está en chino?

C.: está en chino las explicaciones y las instrucciones \ de las actividades | | y | eso facilita muchísimo \ porque claro yo lo leo en castellano/ ellos lo leen en:: las instrucciones la:: la explicación se la doy yo | todo en español claro | p yo no hablo chino (risas) solo el ni hao y va que chuta | y | emm me facilitó el trabajo \ tanto a mí como a ellos / porque =...=

l.: a ti ¿por qué?

C.: a mí / porque las instrucciones estaban en chino \ y sabía que me entendían | a ellos porque | les quita la ansiedad también de no entender lo que les está ??? el profesor | y una actividad que no entiendes/ es muy complicado también no te crea ansiedad no te crea ese ti...- se ponen todos ¿qué está pasando en esta clase? Se empiezan a traducir / o buscan en el diccionario y | pierdes mucho tiempo también en la clase \ cosa que hacía que sí que pasaba con Gente \ perdían tiempo buscando en el diccionario/ Gente es un libro muy comunicativo/ y no:: no va con el ritmo de aprendizaje de:: de los chinos \

l.: ¿por qué? ¿qué quieres decir con qué es muy comunicativo Gente?

C.: pues que:: tienen que interactuar más | tienen que hablar más | en cambio el otro / es un poco más gramatical/ más tranquilo / más / de repetición | y es más fácil \ está más adecuado al si...- al estilo de aprendizaje de los chinos \

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia son los manuales. En la secuencia anterior Carmen ya declaró que el manual *Gente* no era apropiado para los estudiantes chinos. En

esta ocasión nos explica los motivos que le hacen tener esta opinión. Carmen afirma que Gente es un manual *comunicativo* y que este hecho hace que no sea adecuado para el *ritmo de aprendizaje* de los estudiantes chinos. Con el término comunicativo hace referencia a la importancia de la *interacción oral*, aspecto que, suponemos, ella considera difícil para estos alumnos.

En su opinión, el manual *Sabes* es más *adecuado* para los cursos específicos de alumnos chinos ya que es *más gramatical*, *más tranquilo*, fomenta la *repetición* y es más fácil. Todas estas características hacen que se adecúen mejor al *estilo de aprendizaje* de los sinohablantes. Además, Carmen destaca un aspecto importante de este manual, el hecho de que las *instrucciones de las actividades estén traducidas al chino y al español*. Esto facilita, por un lado el trabajo del *profesor* ya que puede estar tranquilo de que todos los estudiantes entienden lo que hay que hacer. Por otro, evita la *ansiedad* que a veces sienten los estudiantes cuando no han entendido lo que tienen que hacer. Además, señala que supone un ahorro de *tiempo* ya que los alumnos no tienen que dedicarse a buscar en el diccionario o a traducir las instrucciones.

### Secuencia 3

I.: ¿y cuál es el estilo de aprendizaje de los chinos?

C.: pues:: pues ellos | son muy asociativos/ todo por asociación o p casi todo f bueno el aprendizaje | del lenguaje | es asociativo \ pero:: ellos necesitan mucho la repetición | cosa que no te lo daba Gente | mientras que el libro *¿Sabes? 1*/ sí te lo da\ casi todo es repite repite y repite | y eso les ayuda muchísimo a ellos como chinos \

I.: y Carmen perdona ¿te acuerdas de alguna:: de algún ejemplo de estos de:: de asociación que tú dices? ¿alguna actividad que sea de este tipo?

C.: emm bueno los tipos asociativos son marca relaciona / los típicos \ estos son asocia..- todo | pero:: yo digo más de asociar por las imágenes también / que ven / y:: tienen relación con lo que ellos ya conocen\ porque ellos lo conocen en chino | p pero no en español \ y por eso ellos necesitan repetir | entonces estos ejercicios de escucha y repite | escucha y repite les vienen de maravilla | porque escuchan / ven el dibujo o:: lo que tenga que leer/ y repiten\ entonces eso para ellos es mucho mejor\

#### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es el *estilo de aprendizaje de los estudiantes chinos*. Ante la pregunta de la investigadora, Carmen resalta dos aspectos: la *asociación* y la *repetición*. En primer lugar, señala que los estudiantes chinos *son muy asociativos* y que, por lo tanto, recomienda actividades donde tengan que *asociar imágenes* ya que de esta forma los estudiantes identifican algo que ellos *ya conocen* previamente. Es decir, se trataría de relacionar el objeto de estudio con el mundo conocido del

estudiante.

En segundo lugar, resalta de nuevo la importancia de la *repetición*. Carmen considera que estos estudiantes *necesitan mucho la repetición* porque *les ayuda muchísimo*. Por eso, recomienda aquellas actividades donde el alumno tiene que *escuchar primero y luego repetir*.

## Secuencia 4

I.: bueno yo ya llevo bastantes años pidiendo:: hacer estos cursos / porque me gustan/ porque me gusta el libro / me gustan los chinos | bueno son adolescentes (risas) no es que me gusten ellos como como:: tal pero sí el grupo | el grupo:: trabajar con ellos

I.: y ¿por qué te gusta trabajar con ellos?

C.: ¿por qué me gustan?

I.: ¿qué los diferencia de otros grupos?

C.: vale me gusta que es un reto\ cada vez que tú entras a:: a un curso/ a empezar un curso | para mí es un reto \ primero | quiero conocerlos como personas | segundo quiero conocer | su proceso | he tenido de todo | he tenido:: grupos chino nemo

I.: ¿qué son nemo?

C.: como el el pez | nemo | que no se acuerdan de nada / el:: ¿no conoces la:: los dibujos animados? Buscando a nemo

I.: ahhh ¿pero qué quieres decir entonces?

C.: que no se acuerdan de nada \

I.: no se acuerdan de =...=

C.: de nada | ¿qué es esto? un bolígrafo | pasan tres segundos | ¿qué es esto? emmmm no se acuerdan | a esos los llamo yo alumnos nemo

I.: ah (risas)

C.: y he tenido otros que son muy rápidos / entonces me gusta también comparar | los:: los grupos y ver el proceso \ entonces cuando yo entro allí/ para mí es un reto \ es quiero ver hasta dónde llego | con estos \ el gru...- las:: las lecciones tienen el libro tiene doce unidades/ y me gusta también ver hasta dónde llego \ por ejemplo hace tres meses/ llegué hasta la siete | pero ahora ya voy por la once | entonces es como un avance \ y eso =...=

I.: ahora con el grupo actual

C.: con el grupo actual/ ya vamos mucho más rápido | y eso también para mí

es una satisfacción \

### Análisis focalizado

En esta secuencia el tema que vamos a destacar es el de la variedad dentro de los grupos específicos de alumnos chinos. Carmen diferencia dos tipos de grupos o de alumnos. En primer lugar, habla de grupos *nemo*, y serían aquellos que tienen dificultad para retener lo que aprenden, en especial el vocabulario, ya que *no se acuerdan de nada*. El segundo grupo son más *rápidos* y esto hace que el ritmo de aprendizaje sea diferente. Esto se nota, por ejemplo, en el número de *unidades* que puede trabajar ya que con el segundo grupo serán más.

Debido a esta diferencia, Carmen siente que cada grupo que imparte es un *nuevo reto* que le hace interesarse por *conocerlos como persona* y ver cuál es *su proceso* de aprendizaje.

## Secuencia 5

I.: y aparte de:: de estas diferencia de memoria a la hora de recordar una palabra ¿en qué se diferencian más esos grupos nemo o:: esos grupos que van más lentos p y los que van más rápidos?

C.: bueno también:: en la forma de cómo ellos pueden:: pueden entender hacer una frase \ y como la:: la relacionan con su idioma p y sus conocimientos previos también ¿no? que es bastante más complicado que un grupo occidental | porque allí no existen o los artículos / o distinciones de género/ ni verbos / ni tiempos ¿no? entonces | eso también les cuesta | y tiene que:: asimilarlo de otra manera \

I.: (asiente) y:: Carmen tú todo esto que sa...- que me has dicho de la lengua:: china / de los artículos ¿cuándo lo has aprendido?

C.: ah en mi clase | en mis clases | yo no tengo ni idea de chino \ bueno/ no | tengo idea de japonés | que:: la estructura gramatical es muy similar al chino | entonces algunos conocimientos que sé del chino/ los:: refuerzo en clase de chino \ ay en clase con mis chinos quiero decir ¿no? o sea yo sé que en japonés / por ejemplo | el verbo todo es en infinitivo | mañana:: comer | entonces sabes que es futuro \ ayer comer | entonces sabes que es pasado\ y en chino también \

I.: y japonés ¿por qué sabes tú?

C.: ah porque estudié japonés || hice el básico 1 en japonés de japonés hace pero hace mucho tiempo \ sé lo mínimo/ y ahora al no hablarlo pues tampoco \ pero podía escribir katakana agiranama/ comunicarme lo básico | ahora no \ pero es bonito || y el chino es complicado claro | con los acentos las entonación/ cosa que en japonés no \ y:: bueno esa cosa de que no haya artículo o:: los tiempos verbales / los trabajo mucho en clase también \ porque son | diferencias que no existen en su idioma/ y que sí están en español\ entonces la parte asociativa no me funciona \ ellos tienen que aprender eso \ tienen que

saber que existe el artículo /y que el verbo se conjuga \ pero para aprenderlo/  
también es con repetición | tienen que conjugar un montón de veces/ y así se  
lo se lo p memorizan || y les va bien

### Análisis focalizado

En esta secuencia Carmen habla de las diferencias que hay entre un curso occidental y uno de alumnos chinos. En primer lugar, vamos a destacar su valoración personal cuando afirma que para los chinos es *bastante más complicado que un grupo occidental* y que a ellos *les cuesta más*. Según Carmen, esto se debe a la distancia interlingüística que existe entre el chino y el español. La lejanía entre las dos lenguas se ejemplifica, por ejemplo, en *la ausencia de artículos, de género, de conjugación y de tiempos* en la lengua china. Esto hace que durante el aprendizaje tengan otra forma de *entender una frase* y de *relacionarla con su idioma*. En segundo lugar, Carmen considera que estas diferencias se tienen que *trabajar mucho en la clase* y que es *la repetición* y *la memorización* a mejor forma ya que, en este caso, *la asociación* no funcionaría.

Por último, nos gustaría señalar cómo Carmen ha aprendido estos conocimientos de la lengua china. A pesar de que reconoce que ha estudiado algo de japonés y que son lenguas que tienen cierta similitud, señala que sus conocimientos de chino los ha aprendido a partir de su experiencia en *la clase*. Así, imaginamos que es el contacto con sus alumnos, el intercambio de información, y el análisis de sus errores lo que le ha hecho formarse una base de conocimientos de esta lengua.

## Secuencia 6

I.: tú tienes Carmen sobre todo experiencia en los:: A1 has dicho ¿no?

C.: sí sí A1 chinos || es lo que más he hecho

I.: y =...=

C.: he hecho preintermedio pero:: allí es más fácil porque ellos ya llegan con más gramática y más conocimiento || para mí no supone un reto ¿no? ya es bueno | continuar como:: si continuara con un grupo occidental/ pero con chinos \ entonces no le veo la diferencia | la diferencia está en:: cómo ellos interactúan con otros estudiantes | en un grupo más avanzado de A1 | pero en cambio en el A1/ tú ves que son orientales tú ves que son chinos \

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es el contraste entre impartir a estudiantes chinos de nivel A1 y de nivel B1 (Preintermedio en nuestra escuela). Carmen hace una valoración personal y afirma que, mientras que impartir un A1 es *un reto*, dar clase en un B1 es *más fácil*. Esta diferencia radica según ella en que en un nivel Preintermedio, los estudiantes tienen *más gramática, más conocimiento* e interactúan *con otros estudiantes*. De esta forma, Carmen considera que no habría ninguna

diferencia entre impartir un B1 occidental y un B1 de estudiantes chinos.

## Secuencia 7

I.: y ¿por cómo lo ves?

C.: también porque son muy ellos | ellos no quieren hablar | no quieren hacer:: actividades de pareja | en cambio los occidentales sí | pareja pareja ¿sabes? pero los orientales los chinos no \ ellos todos quiero yo yo y yo

I.: y ¿por qué crees que no quieren trabajar en pareja?

C.: yo creo que es por la personalidad | | ahí no lo no lo:: ¿sabes? pienso que ellos son más:: individualistas / en la forma de hacer las cosas | quizás de apre...- de aprendizaje también | no lo sé ¿no? pero:: con mi experiencia con mis adolescentes / no quieren trabajar en parejas \ todo yo yo yo

I.: y tú ahí ¿qué haces les:: les propones actividades en parejas o les dices =...=

C.: hago las dos cosas \ hago incluso actividades que son en pareja individual \ y luego las hacen en parejas \ primero solos y después | la repiten pero:: p en pareja \ y:: a veces sí | solo individual \ y a veces solo en parejas | | lo que pasa es con parejas a veces como no funcionan/ pues hago un trío | aunque uno se quede sin hablar

I.: (asiente) y ¿por qué dices que a veces no funciona?

C.: porque:: vale en parejas/ vale vale | dicen sí sí porque además ellos dicen sí a todo/ aunque no hayan entendido | pero eso es cultural también \ ellos tienen que decir sí porque tú eres el profesor/ y tienes:: una situación jerárquica sobre ellos \ y:: y luego los ves/ trabajando individual | no te hacen caso (risas) y tú que es en parejas en parejas sí sí vale | p y están ahí / o sea que a veces sí y a veces no \

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es la interacción y el trabajo en parejas. En primer lugar, nos gustaría destacar que Carmen se basa en todo momento en su experiencia, fundamentalmente con adolescentes, para expresar sus opiniones. Según ella, en un nivel A1, los estudiantes *no quieren hablar ni trabajar en parejas*. En su opinión el motivo hay que relacionarlo con su *personalidad, más individualista*. Antes esta situación, ella explica cómo la afronta en clase. Por un lado, adapta las actividades orientadas a realizarlas en pareja de tal forma que primero puedan hacerla de *forma individual* y, posteriormente, *repetirlas en parejas*. Otras veces realiza actividades *solo individuales* y, en otras ocasiones, propone únicamente el *trabajo en parejas*. Como vemos, utiliza una serie de recursos en las que abarca todas las posibilidades.

No obstante, Carmen reconoce que a veces el trabajo en parejas *no funciona* porque no han entendido la instrucción y no se atreven a preguntar. Según Carmen,

la ausencia de preguntas se debe a un *aspecto cultural* según el cual el profesor ocupa una posición *jerárquica* y no está bien visto hacerle ver que no has entendido ya que podría pensar que no lo ha explicado bien. Cuando esto pasa, Carmen opta por hacer *tríos* en lugar de parejas. Suponemos que esto lo hace para, el alumno que no haya comprendido lo que tiene que hacer, tenga la oportunidad de observar primero a sus otros dos compañeros.

## Secuencia 8

I.: y.: eh.: ¿qué piensas de.: del hecho de que en el nivel A1/ los chinos estén digamos separados ¿no? estén en un grupo solo para ellos?

C.: yo creo que es positivo para ellos | por toda la parte cultural/ también/ y.: y por eso | por la parte del chino | ellos se pueden ayudar más/ entre ellos/ estando con un grupo de chinos | | también allí he visto de todo | he visto chinos que no quieren trabajar con chinos/ y he visto chinos que solo quieren trabajar con chinos \

I.: y ¿crees que.: podrías identificarlos a los dos?

C.: ¿cómo identificarlos?

I.: ¿qué diferencia hay entre es...- estos chinos que no quieren trabajar con chinos / y los chinos que quieren trabajar con chinos? ¿se diferencian en algo? ¿en el origen o.: en la edad?

C.: umm sí | | también por la edad/ y a veces por lo que hagan aquí en Barcelona \ por ejemplo algunos chinos que no quieren trabajar con chinos / de los que yo he conocido/ viven aquí | | y.: trabajan aquí y se quieren quedar a vivir aquí \ mientras que los otros son más estudiantes / son más pequeños también más niños | y prefieren/ se sienten más seguros trabajando / con alguien que hable chino \ hay otros que dicen no porque.: yo no voy a estar solo con chinos y.: aquí hay muchos turistas de otros países y quiero.: hablar con otras personas \

I.: y.: y ¿alguna razón más para tener grupos de.: de chinos?

C.: emmm fuera de.: bueno emmm no | pues a ver | me gusta la parte cultural | o sea es tan diferente a la nuestra / que me gusta trabajar allí \ aunque a veces me me sacan :: como digo yo me sacan la piedra o sea me sacan de quicio | porque primero | te tienen tanto respeto / que tú te sientes así como guau la autoridad ¿no? pero después te lo pierden \ entonces es muy divertido también porque tú te sientes como en China /trabajando en China/ escuchas guachuguachugucachu y ¿sabes? no te enteras de nada y eso a mí me gusta | me gusta conocerlos a ellos culturalmente y.: y qué hacen aquí / y.: me gusta también :: este trabajar con ellos a nivel emocional cómo viven en España \ no solamente es la gramática gramática gramática / sino ir un poco más allá | y conocerlos a ellos como personas / y cómo viven aquí \ y lo que les gusta y lo que no les gusta/

I.: y y ¿qué has aprendido d eso Carmen de ellos / de =...=

C.: pues que:: lo que yo he aprendido / es que sufren mucho \ mis adolescentes los que yo he tenido / muchos no quieren estar aquí \ entonces para ellos la clase de español/ tiene que ser algo más que clase de español\ tiene que ser un sitio | donde quieran ir | donde se sientan a gusto/ aceptados ¿sabes? valorados dentro de una:: cultura tan diferente \ y por eso también me gusta tenerlos \ porque es como:: como:: no sé darles más/ de lo que quizás | en otra escuela no le puedan dar | porque los tienen ahí los chinos no aprenden los chinos no aprenden | y empiezan ahí a etiquetarlos negativamente | en cambio / tenerlos todos juntos/ yo no lo veo como un:: como una etique...- un:: una clasificación negativa | discriminativa sino más bien / como para ayudarlos | a integrarse en la escuela pero fuera de ella también ¿sabes? en:: aunque estén todos los chinos | y no:: interactúen con alemanes / y p japoneses\ pero eso lo harán después | pero al principio/ yo creo que | llegando a una cultura tan tan diferente/ aunque vivan todos en Santa Coloma y en Fondo que es Chinatown / es como una forma de:: de brindarles más ayuda | para:: fuera de la escuela \ p no sé | me parece

I.: y:: entonces eh:: ¿tú lo ves:: umm positivo/ los niveles A1? ¿A partir | en tu opinión o:: según tu experiencia / cuando los:: digamos los:: recomendarías en un grupo mixto?

C.: ¡ah bueno! los puedo recomendar / en un:: A2 | ¿A2? Un B...- bueno un B1 seguro \ B1 llevan:: B1 chino para mí sería absurdo \

I.: ¿por qué?

C.: bueno | porque:: ellos ya:: ya son capaces de interactuar con otras nacionalidades \ el problema no son ellos | no es que sea un problema ¿no? pero la situación no son ellos serían los occidentales \ para=...=

I.: ¿y qué problema tiene ellos?

C.: que ellos/ claro:: a los chinos les cuesta mucho más/ porque el vocabulario es diferente/ porque son | bueno porque les cuesta más / que a un italiano o a un francés | entonces el problema viene no por los chinos sino por el otro \ que quiere ir más rápido/ entonces también lo etiquetan al otro | al chino | no sé al pobre chino | yo ahora tengo un curso que no:: que es un A2/ y tengo una chica china/ un montón de japoneses/ y:: estadounidenses y de otras nacionalidades/ pero a la chica china le cuesta mucho más \

I.: ¿qué es lo que le cuesta más?

C.: el vocabulario/ y le cuesta porque quiero saberlo todo | mientras que al res...- al occidental / según lo que yo creo | no le interesa saberlo todo | con entenderlo ya está \ pero el ja...- el chino/ tiene que entender palabra por palabra | entonces claro está con la:: con el diccionario/ y pierde mucho tiempo / y eso saca | molesta al resto \ por eso digo que el problema es de los occidentales



y no del oriental | mientras que si trabajan todos juntos/ todos juntos están felices buscando en su diccionario/ tan tranquilos/ y no hay nadie que les esté:: metiendo prisa \ entonces por eso | pero yo a un B1 / ya ellos pueden:: ir más allá del diccionario \ creo yo

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia el tema es los grupos específicos de estudiantes chinos. Carmen expresa su opinión en primer lugar y afirma que en un nivel *A1*, es *positivo* que estudien en cursos específicos. Según ellas, los motivos serían el aspecto *cultural* y el hecho de que *comparten la LM*. Carmen considera que estos aspectos hacen que *se puedan ayudar más entre ellos*. Por otro lado, Carmen le da mucha importancia al aspecto *emocional*, sobre todo cuando se trata de alumnos adolescentes que viven en Barcelona a pesar de que *no quieren*. Según ella, estos estudiantes *sufren mucho* y por eso *la clase de español debe ser un espacio donde se sientan a gusto, valorados y aceptados*. En conclusión, debe ser un espacio *adonde les guste ir*. En relación a este aspecto, estudiar en un grupo específico es una ventaja ya que *les ayuda a integrarlos no solo en la clase, sino fuera de ella*.

No obstante, reconoce que no todos los alumnos chinos quieren estudiar en grupos específicos. En su opinión, la *edad* y el motivo por el que viven en Barcelona influyen en su deseo de estudiar en grupos homogéneos o mixtos. Por un lado, opina que los chinos *que viven y trabajan en Barcelona y se quieren quedar a vivir* prefieren estudiar en grupos mixtos para *hablar con turistas*. Por el contrario, los *adolescentes* preferirían estudiar solo con chinos ya que *se sienten más seguros trabajando con alguien que hable chino*.

Por último, Carmen considera que en un momento dado del aprendizaje, los estudiantes chinos deben estudiar en grupos mixtos. No se siente segura al afirmar que este momento sea en un *A2*, pero sí lo afirma rotundamente en un *B1*. El motivo sería que en este nivel, los chinos *ya son capaces de interactuar con otras nacionalidades*. No obstante, reconoce que pueden seguir existiendo problemas aunque esta vez no sea por la incapacidad de interacción de los estudiantes chinos. Carmen señala que, la diferencia en el ritmo de aprendizaje de los chinos puede *molestar* al resto de alumnos, que *quieran* o puedan avanzar más *rápido*.

Uno de los problemas que señala que podría darse en un grupo mixto es el léxico. Carmen señala que a los estudiantes chinos les cuesta más la comprensión y adquisición del vocabulario. Esto, unido a que sienten la necesidad de entender palabra por palabra hace que recurran muy frecuentemente al *diccionario* y que, por lo tanto, inviertan *mucho tiempo*. En cambio, *los occidentales*, además de no tener tanta dificultad a la hora de entender el vocabulario, *no necesitan entenderlo todo* y por eso quieren ir más *rápido*. Por este motivo, Carmen considera que en un *A1*, donde la dificultad a la hora de entender el léxico es mayor, es preferible que los chinos *estudien juntos* para que se sientan *felices, tranquilos y no sientan que hay alguien que les mete prisa*. En un nivel *B1*, donde ya no tienen tantos problemas con el léxico, sí podrían estudiar en un grupo mixto.

## Secuencia 9

I.: y:: entonces en tu opinión Carmen el ritmo de los estudiantes chinos ¿es diferente/ al de un estudiante occidental? o es diferente al que propone el Marco ¿no? tienen que.=...=

C.: sí sí sí

I.: seguir todos los libros

C.: sí sí es diferente | es para mí / es es menor | o sea es más lento \ necesitan otro tiempo otro ritmo/ un proceso:: más lento \ también quizás por la forma como ellos aprenden en China \ que según lo poco que sé / es | con repetición / bueno son unos cracks en matemáticas \ en matemáticas son unos cracks pero por eso | porque están todo el día / calculando/ y haciéndolo todo lento || y con gramática creo que también les:: les cuesta o sea son | bueno / van así más lento \ y porque también creo que necesitan/ entenderlo todo | palabra palabra palabra palabra | en cambio un occidental no necesita saberlo todo/ puede entender el contexto y ya está \ el occidental el oriental necesita entender por qué esta d está aquí || y esa d no existe en chino | entonces es más complicado \ creo | es lo que:: las experiencias comparándolos con /chinos y occidentales

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es el *ritmo de aprendizaje de los estudiantes chinos*. Carmen considera que el ritmo de estos estudiantes es *diferente* al que propone el *MCER* ya que es *menor, más lento*. A continuación analiza cuáles podrían ser las causas. En primer lugar, opina que la influencia de la cultura china de aprendizaje podría tener algo que ver. Según ella, *en China* aprenden *con repetición, haciéndolo todo lento*. En segundo lugar, señala que la *gramática también les cuesta y van más lento*. El tercer motivo está relacionado con el léxico y sería la necesidad de *entenderlo todo palabra por palabra*. Esto, unido a la diferencia entre las dos lenguas que hace que no existan en chino algunos conceptos del español, hace el proceso *más complicado* y, por lo tanto, *más lento*.

## Secuencia 10

I.: y:: y Carmen lo que | has dicho que:: por lo que tú sabes del aprendizaje

C.: sí

I.: de cómo aprenden en:: los chinos en China \ eh:: ¿qué más sabes de ellos?

C.: ammm

I.: esta por ejemplo =...=

C.: no sé mu=...=

I.: ¿dónde te has informado? ¿dónde:: esta conclusión de dónde ha salido?

C.: esto nos lo dijo:: Chinyu | una chica china que trabajó en la escuela/ que una vez nos dio una clase / de:: cultura china || realmente no me acuerdo todo lo que dijo | pero sí que había muchas cosas muy muy muy diferentes a lo que nosotros | entendemos como aprendizaje | e incluso:: choca con el estilo de la escuela \ porque nosotros siempre estamos | con por ejemplo la reflexión \ el estudiante tiene que reflexionar || primero | | desde mi punto de vista | en un aprendizaje de lengua nunca reflexionamos \ en un A1 / es imposible reflexionar \ y por eso ahí te digo que todo es asociación \ y | con en relación a tus conocimientos previos \ o sea la casa es verde | pues ya está/ te imaginas la casa y la casa es verde \ tu no estás pensando en por qué el verbo ser/ por qué la casa / por qué verde y no verda/ no || y:: en ese curso de:: de que nos dio:: esta chica/ explicaba un poco así también | cómo ellos aprenden en la escuela \ y en la escuela aprenden mucho / copiando/ repitiendo/ listas de palabras / umm conjugando/ bueno no conjugan los verbos pero | quiero decir | haciendo:: tipo Bart Simpson en la pizarra || y repiten repiten escriben escriben entonces | ese es su sistema de aprendizaje | con esos vienen aquí | y lo que esperan / es que tu su profesor también actúe así \ si viene un profesor y dice ¡venga pongo un ejem..! pone el profesor un ejemplo en la pizarra | ¿por qué esto es así? | ellos no se van a enterar \ ni en un B1 tampoco \ porque ellos esperan que el profesor lo sepa todo/ y que te lo diga \ no esperan la reflexión || en otros:: ámbitos pueden que esperen la reflexión pero en una:: aca...- en un idioma/ un aprendizaje de idioma no\

### Análisis focalizado

En esta secuencia el tema es la cultura de aprendizaje de los estudiantes chinos. En primer lugar, Carmen señala que sus conocimientos sobre este tema provienen de la información dada por *una chica china que trabajó en la administración de la escuela*. Nos parece oportuno explicar que esta chica, de origen taiwanés, dio un taller sobre la cultura china de aprendizaje a los profesores de la escuela. En este taller describió a grandes rasgos cómo funciona el sistema educativo chino, en qué consisten las clases y qué diferencias importantes hay con respecto al sistema occidental y, en concreto, el de la escuela.

Carmen sostiene que el estilo de aprendizaje chino es diferente al que propone la escuela ya que hay *cosas muy muy muy diferentes a lo que nosotros entendemos como aprendizaje*. A continuación explica una de las diferencias principales. Según Carmen, mientras que en el enfoque que propone la escuela se invita a la *reflexión* del alumno, en la escuela china el aprendizaje se basa en la *repetición* y memorización de *listas de palabras*. Esto hace que, lógicamente, se produzca un *choque* entre las dos maneras de concebir el aprendizaje. El alumno chino *espera que su profesor* de ELE actúe como su profesor chino, es decir, como una figura de autoridad que lo *sabe todo* y transmite esa información, *que te lo diga*.

Por último, nos gustaría destacar la opinión personal de Carmen sobre cómo aprender una lengua en un nivel A1. Carmen deja claro que no está de acuerdo

con la idea de que la reflexión sea adecuada en todo momento ya que en *un A1 es imposible reflexionar*. Ella vuelve a defender la importancia de la *asociación* del objeto de estudio con los *conocimientos previos* del alumno. Así, vemos que también su manera de concebir el aprendizaje de una lengua choca de alguna manera con el estilo que defiende la escuela o, al menos, el enfoque comunicativo.

## Secuencia 11

I.: y entonces ¿cómo resolvemos ese:: conflicto? porque ellos tienen un estilo de aprendizaje y la escuela tiene =...=

C.: sí

I.: tiene o propone o:: =...=

C.: sí

I.: ¿cómo lo hacemos?

C.: bueno pues yo | yo cambio en mis clases \ yo tengo que cambiar | yo no puedo hacer un:: sistema:: comunicativo con mis chinos \ yo lo hago muy estructuralista | p es verdad | f el libro también me ayuda/ porque el libro es así | el libro es esto pum pum pum \ =...=

I.: ¿qué es pum pum? (risas)

C.: quiero decir no pienses/ no reflexiones/ hazlo así así así \ al principio para uno:: para mí también me choca como profesora | y más de español porque tú quieres que tus alumnos reflexionen/ piensen / descubran / que descubran la gramática | pero para los chinos no descubren la gramática | o en un A1 no la van a descubrir \ entonces yo los | lo siento | pero yo tengo que ir en contra de:: lo que va la escuela \ entonces yo tengo que cambiar | yo me adapto a mis estudiantes y no hago que ellos se adapten a mí | porque los frustró \ ellos son además unos chicos muy jóvenes / tendrán p a veces quince años/ dieciséis años | vienen obligados a España | no les gusta estar en España prefieren estar en Barce...- en China y entonces | que más ansiedad les voy a provocar yo \ voy a ayudarlos \ si luego en el B1 tienen que reflexionar / o en el A2 | pues venga bienvenido | reflexionarán podrán | pero ahora necesitan las herramientas básicas \ las herramientas básicas no las van a encontrar reflexionando \ ni comunicándose venga:: eh:: con ejercicios comunicativos súper | comunicativos ¿sabes? orales así no | pues no \ bueno según mi experiencia | ¿no? o sea | lo que me funciona a mí

### Análisis focalizado

En esta secuencia el tema principal es cómo resolver el choque entre los diferentes estilos de aprendizaje. Carmen tiene muy claro que no puede seguir el estilo de aprendizaje que propone la escuela y, así, afirma que tiene que *cambiar*. En su opinión, el estilo de la escuela, basado en un *sistema comunicativo* no funciona

con los estudiantes chinos y por eso tiene que adaptarse y usar un enfoque más *estructuralista*. Ella asume que esto puede resultar un choque para los profesores, incluida ella misma, pero lo considera necesario porque los estudiantes chinos *no descubren gramática en un A1* y, por lo tanto, no se les puede invitar a la *reflexión*. Además, añade que el libro que utiliza, *¿Sabes? 1*, favorece el enfoque estructuralista ya que invita a *no pensar, no reflexionar*. En conclusión, Carmen aboga porque el profesor se *adapte* al estilo de aprendizaje chino en un A1 ya que, en caso contrario, podría generar *frustración y ansiedad* en unos estudiantes que lo que necesitan es que el profesor les ayude.

No obstante, Carmen deja las puertas abiertas a la reflexión en los niveles *A2 y B1*. Podemos suponer que, para ella, el uso de la reflexión depende del nivel de competencia del alumno, del grado de conocimientos de la lengua que tenga. En su opinión, en un A2 o B1 ya tienen las *herramientas básicas* que permitirían al alumno ser capaz de reflexionar sobre la lengua.

## Secuencia 12

I.: (asiente) y Carmen | aparte de esta charla de:: que dio esta chica que trabajaba en la escuela / eh ¿hay algo más que te haya ayudado | a la hora de:: afrontar tu tus cursos con chinos o a prepararlo:: ?

C.: digamos que:: el curso tras curso | o sea cada vez que entras a un curso nuevo vas conociendo más cosas \ te vas dando cuenta de que ¡ostras sí | tenía razón! o sea quiero decir | la repetición les viene bien/ pues venga | repetición \ lista de palabras les viene bien / pues lista de palabras | así o sea cada vez que tengo un curso/ voy aprendiendo más cosas \

I.: y ¿cómo sabes que les viene bien? Cuando t...- pones un ejercicio de repetición ¿no? les viene bien | voy a seguir con esta estrategia ¿cómo =...=

C.: sí

I.: compruebas que les viene bien o cómo cómo lo ves?

C.: pues seguramente en ese momento no lo veo | pero eso lo veo después o sea he visto un progreso | he visto que:: identifican vocabulario / he visto que pueden hacer una estructura :: eh una:: una frase bien/ entonces es en eso sí \ pero en ese día/ yo llego con muchas cosas que | no sé si me van a resultar | | pero luego veo ¡ostras sí | me funcionó! o sea yo me acuerdo / en un grupo | que era nemo | (risas) porque era horrible | era muy frustrante | pero bueno \ eh:: estuvimos trabajando/ como dos semanas/ las mismas listas de vocabulario | pero es que yo no podía concebir que no lo | que no se lo aprendieran o que no lo:: lo reconocieran | todavía confundían bolígrafo/ con una libreta \ o un:: un libro/ con:: yo que sé un borrador | rotulador o lo que fuera ¿sabes? entonces | estuvimos trabajando todo ese vocabulario hasta que al final (risas) lo reconocieron y ya pudimos | trabajar otras cosas con ese

vocabulario | porque para qué les iba a enseñar cosas nuevas de la casa/ o:: de la cocina/ o de lo ¿sabes? o de la ciudad / si no eran capaces de identificar vocabulario tan tan básico como un lápiz | luego ya la gramática pues el lápiz es rojo/ el lápiz es verde | y todo con lápiz pero después podrían asimilar otras fra...- otras palabras \ por eso digo que a veces van bien

### **Análisis focalizado**

El tema de esta secuencia es la experiencia práctica como motor de aprendizaje. En la secuencia 10, Carmen explicó que parte de sus conocimientos sobre el estilo de aprendizaje de los estudiantes chinos provenían de un taller impartido por una chica taiwanesa. En esta ocasión, reconoce que una gran parte de lo que sabe sobre cómo aprenden los chinos lo debe a la experiencia. En su opinión, el hecho de haber impartido diferentes cursos ha hecho que vaya *aprendiendo más*, comprobando que *tenía razón* en alguna de sus hipótesis y que vaya *conociendo* mejor a este colectivo. Por lo tanto, podemos afirmar que, en su caso, la experiencia le ha ayudado a enfrentarse curso tras curso a diferentes grupos específicos de alumnos chinos.

A continuación, Carmen explica cómo una de las hipótesis a la que ha llegado tras cursos de experiencia se comprueba en el aula. Ella sostiene que la memorización y *repetición de listas de palabras* es una estrategia adecuada para un nivel A1 de alumnos chinos. Para justificar esta opinión, nos explica el caso de un grupo *nemo*, es decir, aquel grupo que tiene especial dificultad a la hora de retener el vocabulario nuevo. Carmen explica que se sentía *frustrada* porque el grupo no retenía una lista de vocabulario relacionada con la clase. Sin embargo afirma que, tras mucha *repetición* durante un tiempo, *al final los estudiantes consiguieron* aprender las palabras.

## Secuencia 13

I.: (asiente) y:: eh:: tú al al principio has dicho que re...- rehuías ¿no? de...=

C.: sí:: totalmente claro | no había trabajado nunca con ellos (risas)

I.: ¿no habías trabajado nunca? y tú crees que:: la:: la formación que tú recibiste te preparó para:: enfrentarte::

C.: ¿con los chinos?

I.: sí

C.: ¡no qué va! yo estudié en el máster este:: de la UB | bueno yo llevo muchos años trabajando | dando clases de español en Venezuela | trabajaba | y:: pero no tenía orientales tenía occidentales y todos eran de Estados Unidos | y el sistema era muy estructuralista también \ pero cuando empecé aquí / el sistema o sea todo era el enfoque era comunicacional / por tareas / todo esto:: mente abierta | | y | llegas a un grupo / occidental/ ¡guau funciona! | los franceses los italianos los brasileños/ que había muchos brasileños en la escuela | funciona les gusta les va bien / venga interactúa tatata no tanta gramática tanta gramática | pero llegas a los chinos/ y eso no funciona \ entonces no tienes preparación | tienes que volver a lo estructural \ tienes que volver a lo básico | poner tres frases y prácticamente hacer una análisis semántico y morfológico | eso sí les funciona \ entonces bueno | yo creo que uno tiene que adaptarse al alumno | para que ellos puedan / porque no es tanto:: bueno ok | sí la escuela tiene un enfoque por tareas | pero al alumno no le funciona/ ¿cuál es tu prioridad como profesor? o sea ¿qué es lo que tú quieres | que el alumno entienda/ aprenda/ o se vaya frustrado | a otra escuela? o igual en otra escuela tampoco le va a ir bien | | pero:: quiero decir realmente tú como profesional ¿cuál es tu ética? ¿sabes? entonces | para mí eso es muy importante \ y | le rehuía | po::rque era así como p todo el mundo hablaba mal de esos grupos / decían no no que eran muy difíciles / que no se enteran que / tú te preparas mucho y:: al final / no no aprenden nada | tú vas con esa mentalidad que te van metiendo los demás | | luego te das cuenta de que | no es tan así | que poco a poco y con otro sistema/ pues sí que llegan | pero | no con las tareas \

I.: no con las tareas ¿por qué? yo no he hecho el máster pero:: has dicho que que no lo conozco cómo funciona pero has dicho que te:: forman en el método comu =...=

C.: sí sí sí método comunicativo y por tareas | o sea enfoque por tareas es todo y:: es eso es el proceso de:: de crear | el aprendizaje | de un idioma | donde el alumno tiene que participar activamente \ el profesor es más pasivo | o sea es todo tú eres un director | pero es el alumno el que tiene que tomar las riendas de la clase \ con los chinos no puede ser así | porque en China no es así | ahí venimos otra vez a lo que en China el profesor es un es un maestro | que te enseña y tú eres un:: a persona pasiva | pues con mis grupos de chinos pasa lo mismo \ ellos están esperando de ti

I.: y entonces Carmen ¿qué les diría a esta gente del máster? (risas)

C.: que está muy bien/ enfoque por tareas/ enfoque comunicacional | fantástico pero | que hay | colectivos y colectivos o sea no | no nos pueden poner a todos dentro del mismo paquete | y los chinos y los orientales | no es que ¿igual los japoneses no tanto eh? porque yo he visto mucha diferencia | cuando les doy clase a los japoneses que a los chinos \ ahí ya no sé exactamente | el porqué | pero:: no nos pueden empaquetar \ no pueden vender el el | dar clases de español de una manera | y no de otra | sino coge lo que te conviene / lo que conviene para el alumno | de un:: enfoque/ y el otro de otro método/ y hazlo para:: el bene...- el bienestar de tu alumno \ no del enfoque \ creo yo

I.: pero entonces Carmen | tú tenías experiencia:: has dicho en Venezuela trabajando con en Estados Unidos / con un enfoque más estructuralista

C.: totalmente estructuralista

I.: si un =...=

C.: horrible

I.: (risas) si un alumno que:: eh:: un profesor que se haya formado solo en el máster | que no tenga esa experiencia que tú tenías =...=

C.: ajá

I.: y entre en un curso para chinos /

C.: pues igual | igual es un shock \ po::rque no puedes \ es que no lo puedes con los chinos no puedes ha...- bueno creo yo | igual sí/ y me encantaría aprender cómo se hace ¿no? pero a mí me ha funcionado:: mezclando las dos cosas porque no hago todo estructuralista tampoco ¿no? hago las dos cosas / pero | a los:: a los comienzos voy mucho más por lo estructural/ y después rompo lo estru...- lo estructural \ y al final/ casi no hago nada | estructural \ al final ¿eh? después de los tres meses \ pero voy como bueno un poquito poquito poquito y luego se abre | pero no puedo dárselo todo abierto porque ellos no:: para mí sus sistema es muy eh cerrado \ y es eso es esperar a que el profesor que lo sabe todo te lo diga \ te lo:: no es que yo voy a ser activo | porque ellos no son activos de por sí | en:: aprendizaje de idiomas según:: cómo me ha ido a mí ¿no? entonces por eso digo bueno pues pasivo/ pues si es pasivo / yo les permito ser pasivo pero luego serán activos | pero voy a ir siguiendo su proceso \ y sus:: sus creencias de lo que es una clase de español

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia vamos a destacar el tema de la formación y la enseñanza a estudiantes chinos. Antes de trabajar en la escuela, la formación y experiencia de Carmen giraban en torno a dos focos. El primero de ellos era su experiencia como profesora de ELE a *estudiantes estadounidenses en Venezuela*, su país de origen. Por la información que aporta, sabemos que basaba su enseñanza en un enfoque



*totalmente estructuralista* que no le gustaba ya que lo califica de *horrible*. El otro foco está relacionado con la formación recibida en el máster de la UB. Tal y como ella explica, es un máster que se basa en el enfoque comunicativo por tareas. Carmen describe este enfoque como tener *la mente abierta*, fomentar la *interacción*, no dar tanta importancia a *la gramática*, el *alumno* tiene un *papel activo* y el *profesor* un rol más *pasivo*, como de *director*.

A continuación Carmen aporta su opinión sobre el método más adecuado. Según ella, el enfoque comunicativo es *fantástico* y sí funciona con occidentales y así lo ha comprobado en su experiencia con *franceses, italianos y brasileños*. Sin embargo, no es un enfoque adecuado para *todos los colectivos* y, en concreto, para los *alumnos chinos*. En su opinión estos estudiantes están acostumbrados a otro estilo de aprendizaje, más *cerrado*, donde el alumno *no es tan activo* y *espera que el profesor lo diga todo*. Por esto, reconoce que un profesor cuya formación se reduzca exclusivamente al máster, puede tener un *shock* al comprobar que el método en el que le han formado *no funciona con los estudiantes chinos*.

Por eso, considera que el profesor debe *adaptarse* al estilo de sus alumnos y *coger lo que conviene* en cada momento. Para ella es una cuestión de ética profesional donde el profesor debe plantearse cuál es realmente su *prioridad* y evitar *frustrar* al alumno. De este modo, en sus grupos con estudiantes chinos, en un primer momento utiliza un enfoque más *estructuralista, básico y poquito a poquito* va introduciendo actividades más *comunicativas y abiertas* donde el *alumno* tiene que ser más *activo*.

## Secuencia 14

I.: veo que:: bueno que:: has reflexionado bastante | | sobre cómo aprenden ¿no? =...=

C.: sí

I.: y qué es lo que les gusta:: o lo que:: ac la frustración que muchas veces generan ciertas cosas/ todas estas reflexiones ¿cuándo y dónde las has hecho?  
o:: ¿qué te ha ayudado a hacer eso?

C.: umm interesante | | la verdad yo umm yo pienso mucho en las clases \ o sea (risas) cuando ellos están haciendo actividades o cosas/ me gusta también reflexionar y:: y pensar qué es lo que les está ayudando o si están motivados o no están motivados/ eh:: si va si la cosa va bien/ ¿no? y:: y últimamente también me he venido pensando:: pensando más bueno en ellos ¿no? en cómo puedo ayudarlos más | | pero bueno todas esas reflexiones las he hecho yo en clase \ yo fuera de clase desaparezo o sea yo no soy | no soy profesora de español las veinticinco horas del día / yo cierto la puerta de:: aquí y salgo por la puerta y salí | y:: puede que me acuerde por la noche de lo que tengo que hacer al día siguiente (entre risas) pero desconecto mucho \ antes no lo hacía pero ahora lo hago más porque necesito desconectar:: me doy cuenta que si desconecto

soy más feliz | pero en clase/ umm me como el coco \

I.: bien bien

C.: y además que eso o sea me gustan los los chinos | y ayudarlos fuera de la clase también ¿no?

I.: o sea veo que tu evolución desde el primer momento hasta ahora ha cambiado muchísimo ¿no?

C.: muchichísimo | claro primero era una amenaza / ¿sabes? era como una amenaza ir a:: ¡tienes un grupo chino! ¡miedo terror pavor! no lo voy a hacer | y luego como sí quiero mis chinos quiero un reto o sea :: cada grupo es un reto aunque tengas el mismo libro/ que las actividades sabes que te han funcionado pero | cada uno es diferente y cada grupo es distinto \

I.: ¿tú ves que has evolucionado como profe Carmen?

C.: sííí yo creo que sí || sí sí a mí me ves la | las primeras veces que yo daba clase con:: con los chinos por ejemplo/ no creo que se igual que ahora | ahora además me desenvuelvo de otra manera / también los busco más a ellos como personas | antes eran más como estudiantes \ eso también ha cambiado mucho en mí | bueno | siempre los he valorado a todos mis estudiantes como estudiantes / quiero decir como personas | pero el-...- miraba mucho más la parte profesional | profesora | qué es lo que quiero yo como profesora pero ahora los miro mucho más a ellos como personas \ o sea qué es lo que ellos quieren como personas también | sus motivaciones sus intereses sus gustos sus frustraciones | entonces por ahí también me me:: me muevo \ y intentando quitarles toda la ansiedad que puedan / tener | como estudiantes y:: y también me doy cuenta que muchos de mi:: de los chinos también p como te he dicho f sufren porque no les gusta estar aquí / porque les obligan a hacer cosas que ellos no quieren / o sea sus tíos por ejemplo | bueno tienes que trabajar aquí tienes que hacer esto / están fuera de sus amigos / entonces yo intento:: también irme más por la parte:: social ¿no? por la parte más:: emocional y psicológica de ellos también \ para que sea un balance no solo gramática gramática || sino que en mis clases puedan ir más allá de:: de la:: de lo que es una clase de verdad ¿no? o sea me intereso por su vida \ hace poco uno me contaba que estaba en Santa Coloma y:: llegó la policía / y se llevó preso a un amigo/ entonces ¿sabes? todas esas cosas || guau te impactan porque:: dices mira él | me lo ha dicho bien lo he entendido en español | pero yo no quiero solo eso | entonces es preguntarle cómo está cómo está tu amigo/ y cosas así eso también:: y ellos lo valoran lo valoran mucho \ que no es solo:: no solo somos personas que van a escupir y vomitar conocimientos | ellos también te ven a ti como un referente en España | y como persona | p que esto también impacta mucho || tú a veces les puedes dar más / como persona que como profesora || y si puedes hacerlo los dos las dos cosas mejor (risas) y | por lo menos a mí par..- personalmente quiero esas dos cosas \ darles como persona y como profesora \ que si puedo ayudarles en algo/ pues aquí estoy \ o sea no solamente ay ¿qué tal el fin de semana? Sí sí sí j aja ja ji ji ji / y te olvidad de

ellos \ no | interactúan más porque son personas y es rico conocerlos \ o sea rico de enriquecedor (risas) y bueno no sé si me estoy enrollando mucho =...=

I.: no no no muy bien

C.: en la parte psicológica (risas)

### **Análisis focalizado**

El tema principal de esta secuencia es la importancia del factor afectivo en la clase con estudiantes chinos. A su vez, este tema está relacionado con la evolución que ha experimentado Carmen como profesora de este tipo de alumnos. Como ya había expresado anteriormente, antes de enfrentarse al primer grupo de estudiantes chinos, Carmen lo veía como *una amenaza* y sentía *miedo, terror y pavor*. En otras palabras, no quería de ninguna manera impartir este tipo de cursos. Sin embargo, a partir de su primera experiencia (debemos recordar que obligada) su actitud y percepción cambió. Ahora, para ella impartir este tipo de cursos es *un reto* ya que reconoce que *cada grupo es diferente*.

Su evolución como profesora ha ido de la mano de un cambio en su percepción del alumno. En un principio, Carmen solo veía a sus alumnos como *estudiantes* a los que enseñar lengua. Sin embargo, en la actualidad, Carmen va más allá y reconoce que, además de meros estudiantes, *son personas*. Además, la gran mayoría de ellos son jóvenes que viven contra su voluntad en Barcelona y, por lo tanto, son personas que *sufren* mucho. Por este motivo, Carmen considera que el factor *emocional, social o psicológico* es fundamental. Ella afirma que en clase muestra interés por *sus motivaciones, intereses, gustos y frustraciones*, y no solo por su producción lingüística. De esta forma considera que puede ayudar a evitarles la *ansiedad*, hecho que sus estudiantes *valoran mucho*.

### **Secuencia 15**

I.: eh hace un tiempo / eh en la escuela empezamos a:: a hacer un portafolio ¿no? ¿ te acuerdas de cómo fue:: tu experiencia con eso

C.: a:: a ver el portafolio fue una cosa obligada | | yo lo estudié en el máster lo que era un portafolio / y:: y cómo hacerlo / y que sí que funcionaba para los alumnos / y:: y tú para recoger todas tus experiencias / tu:: tu proceso como profesor/ en qué cambiabas valorabas y tal | y lo empezamos a hacer todos los profesores / en unas horas específicas / pero sinceramente yo:: salía de allí y me olvidaba del portafolio \ lo mismo que te estoy diciendo al desconecting o sea salgo de la escuela y me me olvido

I.: ¿cuándo hacíamos es =...=

C.: es que esto lo estuvimos haciendo:: unas sesiones de unos viernes / contigo | nos dirigías (risas) y:: y después teníamos que hacerlo en alguna hora no lectiva | pero es que la hora no lectiva no te da tiempo para hacer eso preparar las

clases corregir | etcétera etcétera | y realmente yo | ni me acuerdo la contraseña de mi portafolio (risas) o sea la verdad es que no:: no lo =...=

I.: y tú ¿por qué crees =...=

C.: no lo he usado

I.: ¿por qué crees:: cuál sería la razón por la que tú dirías / no lo he usado?

C.: mi razón personal es que:: las nuevas tecnologías y yo no somos muy amigas \ o sea yo:: prefiero el lápiz y el papel / y:: y el portafolio lo de dejarlo allí es que no::

I.: ¿y si hubiera sido un portafolio en papel entonces?

C.: igual tampoco lo hago eh | | no sé tendría que hacerlo (risas) para:: para responderte esa pregunta \ pero en mi caso es que meterme en el ordenador / umm me cansa el ordenador | porque me cansa mucho la vista | y bueno | intento no estar tanto tiempo en un ordenador \ entonces / pues no lo he hecho \ y no me acuerdo ni lo último que puse p en el portafolio

I.: bueno

C.: f pero sí me acuerdo | perdón | ya me acordé | el lo último que puse era algo de las dificultades/ era:: algo con las variedades del español | | como yo vengo de Venezuela / pues sí que tengo dificultades en eso/ en léxico/ o en alguna estructura gramatical | y esa era mi:: es mi hándicap \ ¿no? o sea lo que tengo que mejorar / o lo que tengo que perfeccionar ¿no? no tanto mejorar porque | en mi país hablamos bien (risas) bien diferente que aquí que algunas cosas / pero:: lo que intento también ahora es usar las dos/ las dos cosas o sea enriquecerme no:: no echarme para atrás por culpa de:: de que allá no se usa el vosotros por ejemplo

I.: y Carmen y si:: eh has mencionado también el factor de tiempo ¿no? que lo hacías en la no lectiva

C.: sí lo hacemos en las no lectivas y no da tiempo \ o sea

I.: y:: si la escuela te ofreciese un tiempo:: solo a dedicarle a hacer tu portafolio ¿tú cómo vería seso?

C.: bueno claro productivo | | porque le dedicarías tiempo a eso | | y entonces vale como ahora el wordpress | o cosas así que tienes que hacer / dame tiempo/ y entonces yo lo hago \ pero lo que no puedo es hacerlo fuera de la escuela en mi tiempo / si yo no dispongo de ese tiempo \ y realmente a veces se me olvida/ a veces tenemos un email aquí que hay que revisar | y entonces no lo reviso | porque:: pues o hago otras cosas fuera/ o tengo mi vida social y:: y se me olvidan | entonces el portafolio pues tampoco \ pero si nos dan un tiempo/ seguro y eso funcionaría | yo creo que =...=

I.: y a ti ¿en qué te ayudaría tú crees? o ¿por qué func...- porqué has dicho que

funcionaría?

C.: porque a mí me gusta la parte de reflexión | de reflexionar sobre ti | sobre tu proceso por ejemplo ¿no? eh:: con todo lo que has dicho que:: que yo he reflexionado sobre mis clases con los chinos/ también sería interesante tener un tiempo para que tú hagas como tu diario | pues esta semana con esto funciona esto no funciona y:: y | a nivel personal te enriquece mucho

I.: y has dicho que sería:: útil ¿por qué?

C.: sí por eso mismo ¿no? porque:: puedes reflexionar puedes cambiar / puedes meditar puedes / también comple:: completar los fallos | ¿no? y | y bueno | si los alumnos lo ven | | porque también eso es para los alumnos ¿no? para que ellos vean también quién eres tú | como profesor

I.: ¿y para los compañeros puede ser también útil o no?

C.: y para los compañeros es muy útil porque yo creo que | aprendemos de la:: el aprendizaje vicario \ es decir por observación \ lo que les pasa a los demás/ tú puedes aprender sin que te pasen a ti/ sin que te pase a ti la cosa / lo aprendes porque le pasó a otro \ entonces | claro es muy enriquecedor | compartir las experiencias con los otros profesores \ las buenas y las malas y yo sé que muchas veces | nos callamos lo malo ¿no? por aquella ver...- cosa de la vergüenza:: o no ¿no? qué va a decir/ yo llevo:: umm dieciséis años dando clase y:: todavía fallo en esto/ o ¿cómo lo voy a decir? ¿cómo voy a decir que tengo problemas con los pronombres o | cosas así| los artículos? yo que sé | y entonces pero:: si lo compartes y:: somos transparentes sinceros sabiendo que no nos van a juzgar / porque tampoco la cosa es | ser transparente y saber que algún compañero te va a fastidiar/ entonces claro | es muy muy muy útil \ en ese sentido ¿no? a mí me gusta saber las experiencias de los demás | | cómo te ha ido a ti / co..- como cuando hacíamos las observaciones / eso era muy muy muy enriquecedor |y:: el portafolio forma...- tiene esa herramienta \ creo

I.: muy bien | pues ya está carmen ¿quieres decir algo más o::

C.: noo ya está

I.: ¿sí?

C.: sí

### **Análisis focalizado**

Esta última secuencia trata del portafolio. Carmen ha tenido dos tomas de contacto con esta herramienta. La primera de ellas tuvo lugar en el *máster*, donde aprendió *qué era un portafolio* y que utilidad tenía tanto para el *alumno* como para el *profesor*. La segunda toma de contacto fue en la escuela, donde empezó a realizar su portafolio reflexivo del profesor. Carmen resume su experiencia señalando que fue algo *obligatorio* que se realizaba en unas *horas específicas, las horas no lectivas* y que ella, personalmente, *se olvidaba* del tema cuando salía de la escuela.

Carmen reconoce que el portafolio es una herramienta útil tanto para el profesor, el alumno y los compañeros. Para el profesor, el portafolio es útil porque promueve *la reflexión*, permite *meditar* sobre tu experiencia, *corregir fallos y cambiar* como profesional. En su opinión, para el *alumno* también es interesante porque leyendo el portafolio de su profesor puede conocerlo. Y, por último, para los *compañeros* porque fomenta el *aprendizaje vicario*. Carmen cree que el portafolio permite *aprender de la experiencia* de otros compañeros aunque tú no hayas pasado por lo mismo y considera que esta es una oportunidad muy *enriquecedora*. No obstante, señala que para que este aprendizaje entre iguales sea posible, el profesor debe estar seguro de que no será *juzgado* por sus compañeros.

A pesar de su valoración personal sobre el portafolio, Carmen apenas hizo uso de esta herramienta. Cuando la investigadora le pregunta, señala dos posibles causas. La primera tiene relación con el formato de la herramienta. Carmen reconoce que *no es muy amiga de las nuevas tecnologías*, que *el ordenador le cansa* y que por eso no le dedica tiempo a estas herramientas. Sin embargo, cuando la investigadora le pregunta si hubiera cambiado su actitud ante un portafolio *en papel*, no se muestra segura de su respuesta. La segunda causa es, de nuevo, el factor tiempo. Carmen explica que debía realizar su portafolio en *sus horas no lectivas* y que estas son insuficientes para el resto de tareas que debe hacer como *preparar las clases y corregir*. En esta ocasión muestra seguridad cuando afirma que si la escuela le ofreciese un tiempo específico para realizar su portafolio *sí lo hago* y que sería *productivo*.

### 5.3.2 Análisis del texto de Ana

A continuación presentamos el análisis del texto que escribió Ana durante este curso académico. Tal y como explicamos en el capítulo anterior, escribí este texto antes de realizar las entrevistas a Antonio, Ricardo y Carmen. A la hora de la elaboración, hemos seguido la misma guía que utilizamos en dichas entrevistas.

#### PROCEDIMIENTO

El procedimiento del análisis ha sido el mismo que hemos utilizado tanto en el análisis de los portafolios como en el de las entrevistas. Por eso, hemos dividido el texto en secuencias y hemos analizado el contenido de las mismas teniendo en cuenta los mismos criterios. En esta ocasión, la división de las secuencias ha estado basada en las preguntas que estaban planteadas en la guía. Es decir, cada pregunta será considerada una secuencia.

#### ANÁLISIS

##### Secuencia 1

¿Puedes explicarme tu experiencia con estudiantes chinos?

El primer recuerdo que tengo de un curso con alumnos chinos fue en la escuela Mediterráneo. Era un nivel Preintermedio y en esa clase estaba Amanda, otras chicas chinas, brasileños, etc. Creo que tuve otros cursos mixtos pero, mi experiencia con alumnos chinos empieza a ser significativa cuando empiezo a dar los cursos específicos. Recuerdo que tuve unos días para prepararme el curso y que estaba cagada. No tenía ni idea de lo que me iba a encontrar, cómo me iba a comunicar con ellos, qué actividades iban a funcionar, etc. Recuerdo que una de mis mayores preocupaciones era que no me iban a entender así que me fabriqué unos carteles con las palabras básicas de las instrucciones en chino y español. Para prepararme para esa clase también pregunté a compañeros y busqué en webs y en el material de la Fourmiga. Mis compañeros me dieron algunos consejos, pero yo tenía la sensación de que estaba en pañales. Al final, el primer día fue mucho mejor de lo que me esperaba. Sabían más de lo que yo esperaba. Y es que muchos ya han pasado por otra escuela donde se han alfabetizado y, claro, han aprendido contenidos básicos de A1. No fue tan difícil comunicarme con ellos y conseguimos hacer las actividades sin mucho problema. Sí que recuerdo pasar momentos tensos cuando hacía alguna pregunta en aula abierta y nadie respondía. Estaba acostumbrada a más participación abierta, más espontaneidad y a que los estudiantes preguntasen en cada momento. Creo que poco a poco me he ido acostumbrando a los silencios, a no preguntar en aula abierta sin antes pensar si dará resultados. Desde este primer curso hasta ahora he tenido muchos cursos de estudiantes chinos y puedo decir que ninguno es igual a otro. He tenido cursos muy complicados porque había alumnos que no estaban alfabetizados con otros que ya tenían bastantes conocimientos de A1. Respecto a este tema he vivido momentos muy duros. Tener en clase a un estudiante que no está alfabetizado o que tiene muchos problemas al respecto te hace sentir impotente y frustrada. Al principio intentaba ayudarlos, plantearles actividades alternativas, etc, pero al final he llegado a la conclusión de que estos alumnos no deberían estar en nuestros cursos de A1. Por un lado, ellos lo pasan mal, se pierden a los dos días y, o dejan de venir, o se convierten en «muebles». Por otro, creo que no es justo para el resto de compañeros ya que el trabajo en parejas o grupos se hace muy difícil. Creo que mi tendencia como profesora es situarme al lado del más débil y quizás esto significa bajar el ritmo para el resto. Otro momento difícil ha sido los cursos con adolescentes y lo que eso significa (pasotismo, risas, falta de interés en muchos temas, venir obligados a clase, sueño, etc.). Supongo que me gustan más las clases con adultos, donde se ve claramente el interés por aprender, donde compartimos más temas e intereses.

Mi experiencia se basa fundamentalmente en A1, aunque también he dado algún preintermedio e intermedio. Las dificultades en estos niveles son otras: expresión escrita (cohesión, puntuación, uso del léxico, etc.) y oral (lo mismo). Definitivamente todo esto en un reto. Creo que en estos momentos he mejorado mucho mis clases en nivel A1 y que he superado muchísimas de las dificultades que tenía como profesora. Sin embargo, creo que el reto ahora es poder ayudar a los estudiantes de nivel B1 y B2 a mejorar su producción. Es decir, más que mis dificultades, ahora el reto son las dificultades de los alumnos.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ana hace una descripción y valoración de su experiencia con alumnos chinos. Sabemos que esta experiencia se refleja tanto en *cursos mixtos* como en *cursos específicos* y que son estos últimos a los que ella da más importancia ya que afirma que su *experiencia empieza a ser significativa* con ellos.

Asimismo, podemos constatar que Ana se sentía insegura en los momentos previos a su primera experiencia con un curso específico de alumnos chinos ya que expresa que *estaba cagada*. Podemos suponer que este miedo se debía a dos motivos. El primero es la falta de experiencia en este tipo de cursos, motivo por el cual sentía que *no tenía ni idea de lo que me iba a encontrar, cómo me iba a comunicar y qué actividades iban a funcionar*. Como podemos comprobar, Ana no sabía exactamente qué nivel de comprensión tenían los alumnos, qué perfil sería y qué estrategias eran las más adecuadas. Para asegurarse de que los alumnos iban a entender las instrucciones básicas de una actividad, optó por el recurso de la traducción a la LM de los alumnos. Así, creó carteles donde escribió el verbo de la instrucción en español con su traducción al chino. Un ejemplo en la figura siguiente.



Por otro lado, Ana hace referencia a su falta de formación relacionada con este tipo de alumnos, motivo por el cual se dedicó a *consultar a compañeros, webs y asociaciones como La Fourmiga*<sup>17</sup>. A pesar de todo esto, podemos saber que se sentía insegura ya que afirma que *estaba en pañales*.

A pesar de sus miedos y temores, Ana valora de forma positiva su primera experiencia con un curso específico de nivel A1 y señala que *fue mucho mejor de lo que yo me esperaba*. Tal y como ella afirma, el motivo se debía a que los estudiantes ya tenían algunos conocimientos lingüísticos debido a que habían realizado previamente un curso de *alfabetización* donde, además de conocer el alfabeto y los sonidos del español, habían aprendido algunos *conocimientos básicos* del funcionamiento de la lengua. Por lo tanto, podemos afirmar que era el nivel de lengua de los alumnos lo que permitió que la comunicación y el desarrollo de la clase fuera posible.

Sin embargo, Ana resalta una de las primeras dificultades a las que se enfrentó

---

<sup>17</sup> Asociación dedicada a cubrir las necesidades sociales relacionadas con la llegada de personas inmigrantes de orígenes y realidades diversas. Entre sus proyectos, realizan cursos de alfabetización y de ELE a personas chinas. <http://www.laformiga.org/>



en este tipo de cursos, el silencio de los alumnos *ante una pregunta en aula abierta*. Ana deja constancia de que este hecho fue una choque para ella ya que *estaba acostumbrada a más participación abierta, más espontaneidad y a que los estudiantes preguntasen en todo momento*. Por lo tanto, podemos afirmar que este es el primer choque entre las creencias de Ana y el comportamiento o actitud de los estudiantes chinos.

A continuación Ana da un salto en el tiempo para hacer balance de su experiencia global impartiendo cursos de estudiantes chinos. De esta experiencia, extrae varias conclusiones. La primera es que, en su opinión, existe una gran variedad de cursos específicos ya que afirma que *ninguno es igual a otro*. La diferencia que nos hace notar es principalmente el nivel de los alumnos. Por un lado, ha encontrado alumnos sin alfabetizar y, por otro, estudiantes que ya tienen algunos conocimientos de la lengua ya que han realizado previamente un curso de alfabetización en otra escuela. Ana considera problemático el hecho de que ambos tipos de alumnos coincidan en el mismo curso ya que *es complicado y duro* y te hace sentir *frustrada e impotente*. Antes esta situación, sabemos que Ana ha reaccionado de dos formas. En los primeros momentos intenta *ayudar a los estudiantes* no alfabetizados a través de *actividades alternativas* más adaptadas a sus necesidades. No obstante, tras algunos cursos de experiencia en grupos de este tipo, llega a la conclusión de que los alumnos no alfabetizados *no deberían matricularse en el curso de nivel A1* que ofrece la escuela. Ana se apoya en dos razones para justificar esta opinión. La primera está relacionada con estos mismos alumnos, para los que el nivel de la clase es demasiado alto y hacen que *se sientan mal y se pierdan*. Esta frustración puede desencadenar en dos reacciones: o bien el alumno *abandona el curso* porque no puede seguirlo o bien se convierte en un «mueble» es decir, en un sujeto pasivo que no participa en ninguna de las actividades de la clase. La segunda razón tiene que ver con el otro tipo de estudiantes, aquel que ya tiene algunos conocimientos básicos y está alfabetizado. En opinión de Ana, estos estudiantes saldrían perjudicados compartiendo el aula con otros alumnos no alfabetizados ya que les impediría realizar trabajos en pareja de forma satisfactoria. En otras palabras, el trabajo en parejas resultaría del todo imposible.

La segunda conclusión está relacionada con otra de las dificultades a las que se ha enfrentado. Como ya hemos explicado en otras ocasiones, un alto porcentaje de los alumnos chinos de la escuela son adolescentes que, en muchos casos, vienen obligados a la clase de español. Para Ana, tener a este perfil de alumnos ha sido difícil ya que su edad y situación personal se traduce en *pasotismo, risas, falta de interés, sueño, etc.* Como podemos observar, todos son factores que, al menos en principio, dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

La tercera conclusión gira en torno al nivel del curso impartido, en esta ocasión de B1. Ana considera que también estos niveles existen dificultades con las que tanto el profesor como el alumno deben hacer frente, pero que son *otras* que las

de un A1. Las dificultades en este nivel están relacionadas con la *expresión escrita (cohesión, puntuación y uso del léxico) y con el oral*.

Para terminar, diremos que, según Ana, la experiencia ha sido un motor de aprendizaje que le ha permitido *mejorar las clases de A1 y superar las dificultades que tenía como profesora*.

## Secuencia 2

¿Cuál ha sido tu evolución como profesor con estos alumnos? ¿Qué has aprendido en todo este tiempo?

Tengo la sensación de que mi evolución, en este aspecto, ha sido abismal. Empecé sin ninguna experiencia con estos alumnos, sin conocimientos de su cultura de aprendizaje y, a base de lecturas, reflexiones con mis compañeros, formación y experiencia he aprendido y mejorado muchísimo. Me siento mucho más segura y creo que hoy en día no tendría más problemas al enseñar a estudiantes chinos que a alumnos de otra nacionalidad. He aprendido qué tengo que esperar de ellos y qué no, cómo ayudarles en las presentaciones de gramática (traducción de la terminología), a centrarme en sus dificultades (puntuación, fonemas complicados, categorización de palabras, conjugación, etc.). Básicamente, sé anteponerme a sus problemas y así planifico mis clases con más conciencia. He aprendido también qué tipo de personas pueden ser, qué aspiraciones tienen en la vida, cómo viven, qué hacen en su tiempo libre, etc. Creo que también esto es fundamental para planificar y gestionar el aula.

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es la evolución de Ana como profesora de ELE a estudiantes chinos. En primer lugar, queremos destacar la valoración que hace Ana sobre su evolución. Para ello, utiliza el adjetivo *abismal*, dando a entender que durante los años que lleva impartiendo cursos a estudiantes chinos, ha aprendido y mejorado muchísimo. Ana justifica el porqué de esta valoración. Ana vuelve a hacer referencia a la falta de formación y de experiencia que tenía antes de trabajar con estos alumnos afirmando que *empecé sin ninguna experiencia, sin conocimientos de su cultura de aprendizaje*. A continuación sabemos cómo ha suplido esta falta de experiencia y de formación previa y ha sido a través de *lecturas, reflexiones con compañeros, formación y experiencia*. Con *lecturas* se refiere a la consulta de bibliografía referente a la enseñanza a estudiantes chinos, necesarias por otra parte para realizar esta tesis doctoral. Con *reflexiones con compañeros* se refiere tanto a la consulta e intercambio a través de los portafolios, como a los talleres de formación interna realizados en la escuela. Con *formación* hace referencia a la asistencia a los Encuentros de profesores de ELE a sinohablantes celebrados en la Universidad de Jaén. Por último, la *experiencia* hace referencia a los numerosos cursos específicos que ha impartido en los últimos cinco años. Todo esto le ha hecho *mejorar* y, como consecuencia, sentirse más *segura* en sus clase.

Ana aporta ejemplos de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes chinos que ha ido aprendiendo a lo largo de los años. El primer aspecto está relacionado con ese choque de creencias o de expectativas que experimentaba en sus primeras clases con estudiantes chinos. Su evolución le permite ahora saber *qué esperar de ellos y que no*, es decir, evitar el choque. El segundo está relacionado con el tratamiento de la gramática. Ana ha llegado a la conclusión de que en el nivel A1 es recomendable traducir la *terminología gramatical* a la LM del alumno. De este modo facilita la *presentación* de nuevos contenidos gramaticales. Asimismo, Ana conoce ahora cuáles son las principales dificultades (*puntuación, fonemas complicados, categorización de palabras, conjugación, etc.*) de este colectivo de estudiantes y preparar sus clases teniéndolas en cuenta. Esto, lógicamente, solo puedo hacerlo porque el curso es específico para a alumnos chinos. Por último, Ana considera que el factor afectivo también resulta *fundamental* a la hora de *planificar y gestionar el aula*. Por este motivo, también se ha interesado por saber *qué tipo de personas pueden ser, qué aspiraciones tienen en la vida, cómo viven, qué hacen en su tiempo libre, etc.*

En conclusión, podemos afirmar que Ana tiene una visión muy clara de su evolución y mejora como profesora de ELE a estudiantes chinos que se hace patente tanto en sus conocimientos sobre su estilo de aprendizaje y sus dificultades a la hora de aprender español, como en el aspecto social y emocional del alumno.

### Secuencia 3

¿Cómo valoras tu experiencia?

Mi experiencia ha sido dura en algunas etapas. La primera, como ya mencioné al principio donde no tenía ni idea de lo que me iba a esperar y de si me iba a comunicar con ellos. Otros momentos duros han sido dar 4 horas de nivel A1 al día con estudiantes chinos. Cualquier profesor estará de acuerdo en afirmar que los niveles A1 cansan más que otros porque requieren mucha energía del profesor, las actividades duran poco, hay que gesticular, ayudar, explicar más que en otros niveles. Si a esto le sumas que son estudiantes chinos, el desgasta aumenta. ¿Por qué? Pues porque en la mayoría de las clases hay algún estudiante que no entiende la explicación y tienes que acercarte y buscar mil formas para explicárselo; normalmente hablan menos (aunque no siempre) así que tienes que poner más interés y energía en hacerlos participar, en qué hablen en parejas, etc. Como también comenté antes, tener a estudiantes con problemas de lecto-escritura también ha sido muy duro. Yo no estoy preparada para enseñar a leer y a escribir a una persona ya que no he recibido la formación necesaria y no tengo ni idea de por dónde empezar. Además, como también he dicho antes, esto da lugar a un desnivel que no es justo para el resto de compañeros. Otro momento duro ha sido trabajar con adolescentes. Ser a veces policía, es decir, «obligar» a que trabajen y que dejen de jugar con el móvil o de hablar de otras cosas con el compañero no me gusta y cansa

mucho. Ah, en estos cursos también resulta raro y, a veces, molesto, no saber de qué están hablando. Ya sé que esto pasa con otros alumnos cuya lengua no conoces, pero en las clases de chinos puede pasar que TODOS los alumnos estén hablando de algo y tú no te enteres de nada. Supongo que esto al final es inseguridad como profe, ¿me estarán criticando? ¿Se reirán de mí? Por otro lado, tengo que decir que otras veces he notado cómo una conversación de grupo me ha ayudado a explicar la instrucción de una actividad o a explicar algún contenido gramatical. Creo que muchas veces los alumnos lo saben explicar y comunicar mejor que el profesor, ¿por qué no aprovecharlo?

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia Ana sigue describiendo su experiencia con alumnos chinos pero, en esta ocasión, podemos decir que se centra en los aspectos negativos o, como ella dice, en los momentos *duros*.

El primer aspecto negativo que destaca es la fase previa a la primera experiencia ya que no tenía conocimientos y *no sabía lo que me iba a esperar y de si me iba a comunicar con ellos*. De nuevo, deja ver la falta de formación y experiencia en este tipo de contextos.

El segundo aspecto guarda relación con el nivel impartido y el número de horas lectivas. Ana busca la complicidad del lector al afirmar que *cualquier profesor estará de acuerdo en afirmar que los niveles A1 cansan más que otros*. En su opinión esto se debe a que *las actividades duran poco, hay que gesticular, ayudar y explicar más*. Por otro lado, el hecho de que los estudiantes sean chinos también influye en la energía que tiene que invertir el profesor. En esta ocasión los motivos son varios. En primer lugar, por la dificultad a la hora de comunicar las instrucciones ya que *en la mayoría de las clases hay algún estudiante que no entiende la explicación*. En segundo lugar, hace referencia a la expresión e interacción oral de estos alumnos al afirmar que *hablan menos*. Nos parece oportuno destacar la nota entre paréntesis de la autora ( aunque no siempre) a través de la cual hace un esfuerzo por no generalizar y ser justa con este colectivo de estudiantes. En su opinión, el hecho de que estos alumnos hablen menos exige más energía por parte del profesor ya que *poner más interés y energía en hacerlos participar, en qué hablen en parejas, etc.*

El tercer aspecto ya lo había mencionado en una secuencia anterior y es el hecho de que en estos grupos de nivel A1 haya estudiantes que no estén alfabetizados y, por lo tanto, tengan problemas de *lecto-escritura*. A través de la valoración que hace Ana, podemos afirmar con seguridad que es un elemento que dificulta la gestión del aula ya que, en su opinión, *ha sido muy duro*. Esto se debe principalmente a dos razones. La primera está relacionada con la profesora y la formación que tiene. Ana recuerda que *no estoy preparada para enseñar a leer y a escribir a una persona ya que no he recibido la formación necesaria y no tengo ni idea de por dónde empezar*. Es decir, reconoce y confiesa que no tiene las herramientas necesarias para enseñarles a estos alumnos a escribir y a leer nuestro alfabeto. La segunda está relacionada con la gestión del aula. Ana considera que esta situación *da lugar a un desnivel*

*que no es justo para el resto de compañeros.* Suponemos que hace referencia al hecho de que resulta casi imposible realizar actividades en pareja con los alumnos no alfabetizados, hecho que sin duda interfiere en el proceso de aprendizaje de sus compañeros.

El cuarto aspecto está relacionado con la edad de los estudiantes. Ya hemos dicho que en estos cursos una gran parte de los estudiantes son *adolescentes* que viven en Barcelona por reagrupación familiar y que, por lo tanto, no han elegido de forma voluntaria iniciar el aprendizaje del español. Ana considera que estos adolescentes tienen otros intereses como *jugar con el móvil y hablar de otras cosas con los compañeros*. Esto influye en el rol que ella tiene que adoptar como profesora ya que siente que debe comportarse como una *policía*.

El último aspecto del que habla es la LM de los estudiantes. Sobre este aspecto, Ana reconoce que tiene aspectos negativos y positivos. Entre los negativos, considera que *es raro y, a veces molesto, no saber de qué están hablando*. Ella misma hace la reflexión y comparte su conclusión: el hecho de que le moleste no entender de qué hablan todos sus alumnos se debe a un sentimiento de *inseguridad* que le lleva a preguntarse *¿me estarán criticando? ¿Se reirán de mí?* No obstante, reconoce que es una ventaja que todos los alumnos compartan la misma LM, en concreto a la hora de *explicar la instrucción de una actividad o de algún contenido gramatical*. Nos ha parecido muy interesante su afirmación *muchas veces los alumnos saben explicar y comunicar mejor que el profesor*. Esto demuestra que ha sido capaz de reconocer la ventaja y de saber aprovecharla.

## Secuencia 4

¿Crees que has mejorado como profesor en este tiempo? ¿Qué te ha ayudado a mejorar?

Como ya he dicho antes, creo que he mejorado muchísimo en todo este tiempo y creo que una señal de ello es que me siento segura y capaz de dar una buena clase de español para chinos. Para esta mejora, ha sido fundamental la experiencia pero también hablar con mis compañeros, leer bibliografía y asistir a talleres.

Además de a mejorar mis clases para chinos, esta experiencia me ha ayudado a evolucionar como profe y como persona. Ahora sé que no tengo que tomarme al pie de la letra los discursos y las recomendaciones de otros profes y/o de expertos. Creo que el profe debe adaptar sus conocimientos a su realidad y que él es el mejor para saber qué puede funcionar en su clase y qué no. No digo con esto que la experiencia sea la mejor y única fuente de conocimiento; es necesario conocer las experiencias de otros y sus investigaciones, por supuesto. Lo que digo es que el profesor sabe perfectamente cuáles son sus dificultades y las cosas que pueden funcionar en SU clase y no otros expertos que no la han pisado nunca. He descubierto que muchas veces los profesores, o al menos yo,

he hecho cosas en clase porque otras personas (formadores, editoriales, etc) las recomiendan. Como son expertos e instituciones con nombre se supone (y hasta ahora he creído) que proponen cosas que seguro deben funcionar en clase. Y cuando esto no pasaba, pensaba que era por culpa mía o de los alumnos. Me molesta que las jornadas y los cursos de formación estén diseñados o dados por personas que no tienen contacto con el aula. Me molesta que publiquen libros sin probarlos en clase. Me molesta que no se nos pregunte a los profesores qué dificultades y problemas tenemos y que a partir de ahí piensen en soluciones y en materiales. Me indigna que gente que no da clase ahora, o nunca, me explique cómo usar un libro o cómo hacer que funcione un método. Creo firmemente que el mundo de la formación de ELE necesita un nuevo enfoque donde se dé más protagonismo a los profesores que trabajan en las aulas diariamente.

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia vamos a destacar dos temas. El primero es la visión que tiene Ana sobre su evolución como profesora de ELE a estudiantes chinos. Sabemos que tiene una visión positiva de esta evolución ya que afirma que *he mejorado muchísimo*. Ana no se queda en la simple afirmación sino que va más allá y aporta pruebas de ello. En su opinión, una señal de su mejora es que ahora *me siento segura y capaz de dar una buena clase de español para chinos*. Por otro lado, también comparte sus conclusiones acerca de qué elementos han colaborado en su mejora profesional. El primero ha sido la *experiencia* que, en su opinión ha sido *fundamental*. En segundo lugar *hablar con compañeros*, leer *bibliografía* y *asistir a talleres*. Como vemos, Ana destaca tres pilares que, podríamos decir, se organizan en forma piramidal: la experiencia, la reflexión y el debate entre iguales y la formación continua. No obstante, Ana no considera que ha evolucionado solo en sus clases con estudiantes chinos, sino como profesora en general. Muestra de ello sería el espíritu crítico que ha desarrollado, reflejado en el hecho de que *ahora sé que no tengo que tomarme al pie de la letra los discursos y las recomendaciones de otros profes y/o de expertos. Creo que el profe debe adaptar sus conocimientos a su realidad y que él es el mejor para saber qué puede funcionar en su clase y qué no*. Es decir, rechaza una fe ciega en el discurso ajeno y reclama confianza en uno mismo como experto de su propio contexto.

El segundo tema que aparece en la secuencia es la crítica a varios elementos que integran el mundo de la enseñanza de ELE. El primer elemento que Ana critica es el profesor y, en concreto su falta de espíritu crítico ante los discursos de *expertos e instituciones*. Ana considera que es el profesor el que mejor conoce su realidad y el que, por lo tanto, está en mejores condiciones a la hora de *saber qué puede funcionar en su clase y qué no*. El segundo elemento que critica es la *formación* y, en especial, a las personas encargadas de diseñarla e impartirla. Critica el hecho de que estas personas a veces *no tienen contacto con el aula* y defiende un *nuevo enfoque donde se dé más protagonismo a los profesores que trabajan en las aulas diariamente*.

Es decir, lo que propone Ana es acercar la formación del profesor al aula de ELE. Por último, critica el mundo de las editoriales y los manuales. La base de su queja es la misma que en el caso anterior, la distancia con la realidad diaria del aula. Ana considera necesario que, a la hora de crear un manual, *se nos pregunte a los profesores qué dificultades y problemas tenemos*.

En conclusión, podemos decir que Ana considera que la experiencia y el contacto con el aula es un pilar fundamental a la hora de evolucionar y mejorar como profesional, así como a la hora de diseñar formación y manuales de ELE. No obstante, no rechaza el mundo académico totalmente ya que considera que *es necesario conocer las experiencias de otros y sus investigaciones*.

## Secuencia 5

¿Sigues teniendo dificultades?

Creo que tengo más dificultades en los niveles superiores, quizás porque no tengo tanta experiencia. Creo que es un reto, para todos, conseguir que un alumno chino consiga el mismo nivel de expresión escrita y oral que otros alumnos. Hay textos de algunos chinos de nivel incluso de B2 que son incomprensibles. Además, no es raro que, en una clase mixta, un estudiante chino intente explicar alguna anécdota o argumentar una opinión y otros compañeros y/o el profesor no consiga comprender la idea de su discurso. Creo que se puede deber a la competencia del alumno, pero intuyo que también se debe a la distancia cultural.

### Análisis focalizado

En esta secuencia Ana comparte las principales dificultades que en ese momento sigue teniendo en sus cursos con estudiantes chinos. Estas dificultades se dan sobre todo en *los niveles superiores* y, en su opinión, se debe a la falta de *experiencia*. Esto resulta lógico si lo enlazamos con la secuencia anterior, donde afirmaba que su evolución y mejora se debía fundamentalmente a la experiencia. Las dificultades en estos cursos están relacionadas con el nivel de competencia del alumno en *expresión escrita y en expresión oral*. Por un lado, afirma que *hay textos de B2 que son incomprensibles*. Ana no especifica si el problema viene por una falta de cohesión textual, un uso inadecuado del léxico o un problema gramatical. Lo que sí podemos afirmar es que, en este nivel, las pautas del MCER y los de la escuela no contemplan la posibilidad de que un texto no sea comprensible para el lector. En la expresión oral, el problema sería el mismo ya que *no es raro que, en una clase mixta, un estudiante chino intente explicar alguna anécdota o argumentar una opinión y otros compañeros y/o el profesor no consiga comprender la idea de su discurso*. No obstante, en esta ocasión Ana se atreve a decir que una posible causa sea *la distancia cultural*. Por lo tanto, esto nos hace pensar que en ocasiones los problemas de comunicación que se dan en grupos mixtos o entre los estudiantes y el profesor, no solo se deben al nivel de competencia lingüístico, sino a la distancia cultural.

## Secuencia 6

¿Cómo son los estudiantes chinos? ¿En qué te basas?

He leído bastante bibliografía sobre los estudiantes chinos así que está claro que ha condicionado mi opinión sobre ellos. No obstante, he comprobado que muchos de mis estudiantes se han salido de ese esquema general. Como alumnos, he de decir que raras veces han cuestionado alguna actividad hecha en clase. Cuando lo han hecho es porque les he preguntado abiertamente e, incluso así, me ha costado que den su opinión. No obstante, sé que en la escuela ha habido algunos episodios en los que el conjunto de los alumnos se ha quejado en secretaría. No sé si el no cuestionar al profe en clase se debe a ese respeto del que tanto hablan en la bibliografía. Mi experiencia me dice que los estudiantes universitarios de grandes ciudades son más abiertos y, en general, son los que más interactúan con estudiantes de otras nacionalidades y hacen vida social fuera de Barcelona. Pero, el gran grupo son los jóvenes hijos de inmigrantes cuya vida diaria se reduce a ir a clase, jugar al ordenador y, algunos trabajar. ¿Son trabajadores? Pues muchos sí y soy consciente de que les gustaría hacer más deberes de los que suelo mandar. Pero, la verdad, hay otros que no hacen nada... ¿será la edad, la falta de motivación,....?

### Análisis focalizado

En esta secuencia Ana describe algunos rasgos de los estudiantes chinos. Primero, explica que sus opiniones están basadas tanto en la *bibliografía* que ha leído como en su experiencia. Nos parece oportuno resaltar cómo llama la atención sobre el hecho de que en ocasiones ambas no coincidan ya que afirma que *muchos de mis estudiantes se han salido de ese esquema general*.

Los rasgos que destaca son fundamentalmente tres. El primero de ellos se refiere a la falta de espíritu crítico o a la dificultad que tienen los estudiantes chinos de dar su opinión en clase. Ana explica que *raras veces han cuestionado alguna actividad hecha en clase. Cuando lo han hecho es porque les he preguntado abiertamente e, incluso así, me ha costado que den su opinión*. Es decir, por un lado, corrobora esta idea de que a este tipo de estudiantes les cuesta dar su opinión en público y más cuando se trata de algún aspecto relacionado con la clase. En su opinión, este hecho se podría justificar por el rol que el profesor tiene en la cultura china de aprendizaje, donde es considerado como una figura de autoridad a la que no se le cuestiona su profesionalidad y sus decisiones de clase. No obstante, también añade que *en la escuela ha habido algunos episodios en los que el conjunto de los alumnos se ha quejado en secretaría*. Así, podríamos decir que son estudiantes a los que les cuesta expresar su opinión de forma individual y pública, pero no tiene problemas a la hora de hacerlo de forma colectiva y a través de un intermediario.

El segundo aspecto del que habla es la capacidad de interactuar de estos estudiantes con otros de diferentes nacionalidades. Ana considera que en este aspecto influye mucho el perfil del alumno. Así, *los estudiantes universitarios de grandes*



*ciudades* no tienen dificultades a la hora de *interactuar con estudiantes de otras nacionalidades* ya que son *más abiertos* y, además, hacen *más vida social*. Sin embargo, *los jóvenes hijos de inmigrantes no están integrados en la vida social de la ciudad ya que dedican su tiempo a ir a clase, jugar al ordenador y, algunos a trabajar*. Como vemos, dos perfiles de estudiantes que llevan vidas muy distintas y que se relacionan con la ciudad y con el resto de compañeros de forma muy diferente.

El último aspecto es la capacidad de trabajo de los estudiantes. De nuevo Ana evita la generalización al diferenciar dos grupos de estudiantes. Unos sí son trabajadores y *les gustaría hacer más deberes de los que suelo mandar*. Otros, por contrario no lo son porque *no hacen nada*. En esta ocasión Ana no relaciona cada actitud con un perfil concreto, pero sí afirma que la diferencia puede darse a *la edad y/o a la falta de motivación*.

## Secuencia 7

¿Crees que es importante para el profesor conocer su cultura?

Indudablemente sí. A ver, siempre es bueno conocer la cultura de tus estudiantes, sean chinos o no. Pero creo que, cuando la cultura es muy distante, como en este caso, resulta fundamental. ¿Por qué? Pues porque evitará malentendidos, porque ayudará a preparar actividades, a entender los discursos de los alumnos, etc. De hecho, uno de los muchos problemas que plantean algunos de los manuales de español es que están pensados para una cultura occidental-europea y de clase media-alta. ¿Saben los señores diseñadores de manuales que en muchas zonas de China no conocen a los famosos por sus nombres occidentales? ¿Saben que para un estudiante chino de nivel A1 la palabra verbo no le dice absolutamente nada? ¿Saben que juegan en desventaja a la hora de deducir el significado de una palabra ya que el chino y el español son lenguas muy lejanas? En fin, muchas cosas que un profesional que no haya estado en contacto con alumnos chinos o que no se haya preocupado por preguntar a profesores no sabe.

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es la cultura de los estudiantes chinos. En ella, podemos diferenciar dos subtemas o focos. En primer lugar, Ana habla del papel que debe tener el profesor respecto a este tema. En su opinión, *es fundamental conocer la cultura de los estudiantes* cuando se trata, como en este caso, de una cultura tan lejana como la china. Para justificar su opinión, se basa en tres razones: *evitar malentendidos, preparar actividades y entender los discursos de los alumnos*. Como vemos, la primera está orientada a evitar posibles choques culturales y situaciones que pueden resultar incómodos o, incluso desagradables, para los estudiantes. La segunda está directamente relacionada con el proceso de aprendizaje y pensamos que Ana considera que tener conocimientos de la cultura china resultaría muy útil a la hora de adaptar o crear materiales con los que los alumnos chinos se sienten

más identificados y cómodos. Nos atrevemos a decir que la tercera hace referencia a los problemas de comunicación que se dan en ocasiones entre un estudiante chino y el profesor. Como ya mencionó anteriormente, una de las posibles causas de la incomprensibilidad de un texto es la distancia cultural entre la persona que lo escribe y quien lo lee. Según Ana, con una base de conocimientos culturales el profesor podría entender mejor el discurso de sus alumnos.

En segundo lugar, Ana vuelve a hacer una crítica abierta a los profesionales que realizan los manuales. En su opinión, estos manuales no son adecuados para todo tipo de estudiantes y, en concreto, para los chinos ya que *están pensados para una cultura occidental-europea y de clase media-alta*. Para justificar su opinión enumera, bajo un tono irónico, una lista de aspectos que resultan fundamentales a la hora de crear un material apto para estudiantes chinos. El primer aspecto está relacionado directamente con el tema cultural y es que, muchas veces el problema de comunicación no reside en el hecho de que el estudiante no conoce a alguna celebridad occidental, sino que la conoce con su nombre chino. El segundo aspecto está relacionado con el proceso de aprendizaje. Ana recuerda que para un alumno chino la capacidad de deducir el significado de una palabra es muy limitada debido a la distancia interlingüística entre el chino y el español. Los manuales de ELE presentan esquemas llenos de conceptos gramaticales (verbo, adjetivo, frase, etc) que, en principio, no suponen mayores dificultades para un estudiante occidental. Sin embargo, el alumno chino no puede deducir el significado de esta palabra lo que hace que los esquemas gramaticales sean jeroglíficos incomprensibles en muchos casos. En opinión de Ana, esto ocurre porque los profesionales no *han tenido contacto con alumnos chinos o no han preguntado a profesores que sí tienen experiencia*. Como vemos, una vez más la crítica a la distancia entre el mundo editorial y la realidad del aula.

## Secuencia 8

¿Qué opinas de los cursos específicos para estudiantes chinos?

Creo que han ayudado mucho, por lo menos al profesor. Se acabaron esas clases horribles donde, por un lado tenías a los europeos y brasileños trabajando a un ritmo y, por otro, a los chinos. Las actividades en grupo o parejas se hacían muy complicadas y el profesor se rompía la cabeza pensando posibles combinaciones. Además, el aula abierta era peligrosa ya que, muchas veces, cuando un estudiante chino hablaba los demás no entendían. Yo lo pasaba mal: por un lado pensaba en el pobre chino que debía pensar que su nivel era más bajo y, por otro, imaginaba que los demás pensaban que estaban perdiendo el tiempo. Así que este problema está solucionado o, al menos, hasta el nivel B1.2.

Por otro lado, creo que estos cursos permiten centrarse en las dificultades específicas de los alumnos chinos. Podemos pararnos a explicar y trabajar las categorías de palabras, remarcar el hecho de que un verbo se conjuga,

la puntuación, etc. Además, permiten bajar el ritmo y adaptarse al suyo. Ellos necesitan más tiempo para alcanzar los niveles de fluidez oral y escrita que propone el marco para cada nivel. Hay que estar más tiempo con los mismos contenidos gramaticales y léxicos y darles tiempo para que practiquen, hablen y escriban mucho mucho.

Ah, pero no creo que sea necesario para todos los estudiantes. Creo que para aquellos que saben inglés o que tienen experiencia aprendiendo otros idiomas (que suelen ser los universitarios de grandes ciudades) es mejor estar en grupos mixtos. El inglés les sirve como base para el aprendizaje del español, les ayuda a deducir el significado del vocabulario, a entender estructuras gramaticales, etc. Además, sirve como lengua puente con el profesor y con los compañeros, lo que facilita sin duda la comunicación.

### **Análisis focalizado**

El tema de esta secuencia es los cursos específicos para alumnos chinos. Ana opina que ha sido una buena medida, tanto para el profesor como para los alumnos.

Para el *profesor* porque le han desaparecido los problemas de gestión de clase derivados del desnivel y las diferencias de ritmo de los alumnos. El *desnivel* entre *occidentales y brasileños*, por un lado, y *chinos*, por otro, dificultaba el trabajo en *parejas* y también el del *aula abierta*.

Para los alumnos, Ana señala dos ventajas. La primera es que estos cursos permiten al profesor *centrarse en las necesidades específicas de los estudiantes chinos*. Ana señala algunas de ellas: *diferenciar categorías de palabras, la conjugación de verbos y la puntuación*. Por otro, permite adaptar el sistema y el curso al ritmo de aprendizaje de estos alumnos. Ana, al igual que sus compañeros, opina que el ritmo de aprendizaje de los estudiantes chinos es más lento y por eso *necesitan más tiempo para alcanzar los niveles de fluidez oral y escrita que propone el marco para cada nivel*.

No obstante, Ana llama la atención sobre el hecho de que, en su opinión, esta medida no sería necesaria para todos los estudiantes chinos. Así, el profesor y la administración deberían tener en cuenta el perfil del alumno a la hora de recomendarle hacer este tipo de cursos o en su defecto un curso mixto. Según ella, existe un perfil de alumno para el que sería recomendable estudiar en un grupo mixto y son los *universitarios de grandes ciudades que saben inglés o tienen experiencia aprendiendo otros idiomas*. Son estudiantes cuyo conocimiento del inglés y su experiencia como aprendices les permite *comunicarse sin problemas con otros compañeros y con el profesor, además de tener más posibilidades a la hora de deducir vocabulario y de entender estructuras gramaticales*.

## **Secuencia 9**

¿Qué manuales has usado en las clases con estudiantes chinos? ¿Cuál ha sido tu experiencia?

He usado tanto manuales generales (Lengua Viva, Gente 2, Prisma B1, Abanico) como específicos (*¿Sabes? 1*). Creo, como he dicho antes, que los manuales generales no están pensados para alumnos no occidentales en lo que a contenidos culturales se refiere. Además, los esquemas gramaticales dan por supuesto que los alumnos saben lo que significa la palabra verbo, presente, futuro, etc. Términos muy fáciles de descifrar para un inglés, francés, alemán, etc, pero no para un chino que solo habla chino. Sí, ya sé, que un manual no puede adaptarse a todo tipo de alumnos, por eso precisamente creo que un libro específico para ellos en un primer momento es de gran ayuda y por eso también creo que el profesor debe ser consciente de estas cosas cuando planifica su clase. Yo lo he aprendido con la experiencia pero creo que hubiera agradecido mucho que alguien me hubiese llamado la atención en estas cosas!

### **Análisis focalizado**

En esta secuencia el tema que destacaremos es el de los manuales. Ana, basándose en su experiencia, declara que *un libro específico en un primer momento es de gran ayuda*. Esta opinión la basa en el hecho de que los *manuales generales* no son adecuados por varias razones. La primera está relacionada con los referentes culturales y es que, en su opinión, *no están pensados para alumnos no occidentales*. La segunda razón está relacionada con la presentación gramatical. Ana señala que estos manuales presentan *esquemas que dan por supuesto que los alumnos saben lo que significan* ciertos conceptos como *verbo, presente, futuro*, etc. Sin embargo, obvian que para estos alumnos estas palabras no les dicen nada y no son fáciles de deducir debido a la distancia interlingüística. Por eso recomienda y está a favor del uso de un manual específico en los primeros momentos del aprendizaje.

Por otro lado, Ana vuelve a conceder valor a su experiencia señalando que todo lo anterior lo *ha aprendido con ella*.

## **Secuencia 10**

¿Y del manual Sabes?

Me gustan varias cosas de este manual. La lista de vocabulario al final les suele gustar y he notado que así no están todo el día consultando el diccionario. A veces presentan dibujos representando algún aspecto gramatical que puede parecer muy obvio pero que no lo es para una persona china (página 31, pronombres sujetos). Creo que las traducciones de los cuadros gramaticales ayudan mucho. Las actividades de comprensión lectora y expresión escrita están adecuadas al nivel aunque quizás, y dependiendo del grupo, pueden resultar muy fáciles. Me resultan muy útiles los repasos y creo que a ellos también. El diseño (las fotos) también son muy claras. Ah, y me parece fantástico que cada unidad tenga una parte donde se trabaja un aspecto de pronunciación que supone una dificultad para ellos. Claro que hay cosas que no me gustan, como algunos diálogos, audiciones y actividades, pero ningún manual es perfecto! El libro de ejercicios me parece un poco pobre, creo que hacen falta más actividades.

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es el manual *¿Sabes? 1*. Como ya hemos explicado anteriormente, es el manual que la escuela adoptó para el curso específico de A1. Ana hace una valoración positiva de varios aspectos del mismo.

En primer lugar destaca la *lista de vocabulario* que aparece al final de cada unidad. Hemos de decir que es una lista donde aparecen traducidas al chino aquellas palabras importantes que se han trabajado en la unidad. Por un lado, Ana enfoca la valoración desde el punto de vista de los estudiantes ya que afirma que *les suele gustar*. Por otro lado, añade su opinión personal al considerar que esta lista es positiva porque *así no están todo el día consultando el diccionario*. El uso frecuente e indiscriminado del diccionario ya había sido notado por varios compañeros que se quejaban de que les hacía perder mucho tiempo en clase. Los siguientes aspectos positivos que destaca están relacionados con el contenido gramatical. Primero, Ana considera positivo el uso de *algunos dibujos* para acompañar conceptos gramaticales, tal y como ha observado en el siguiente ejemplo que añade entre paréntesis. Añadir imagen del libro. Segundo, cree que el hecho de *traducir los cuadros gramaticales* al chino es una buena idea porque *ayudan mucho*. El hecho de haber omitido un complemento directo de persona nos impide saber con seguridad si se refiere a los profesores o a los alumnos. Sin embargo, podemos imaginar que se puede referir a los dos. A los estudiantes les ayudaría ya que, como hemos señalado anteriormente, tienen dificultades a la hora de comprender la terminología gramatical en español. Así, solo deben esforzarse por entender el concepto gramatical que se esté trabajando y no los términos que aparecen. Al profesor sin duda le facilitará el trabajo de explicar ya que puede dar por hecho que el estudiante entiende cada palabra del esquema gramatical.

A continuación destaca las actividades de comprensión lectora y de expresión escrita. Otros compañeros ya habían comentado que los manuales generales como Gente 1 y Lengua Viva 1 no eran adecuados para los grupos de estudiantes chinos de A1 porque el nivel de léxico que aparecen en los textos de comprensión así como algunas de las tareas resultaban demasiado complicados. Ana considera que en el caso de *¿Sabes? 1 las actividades de comprensión lectora y de expresión escrita están adecuadas para el nivel* pero que, en ocasiones, pueden *resultar demasiado fáciles*. En su opinión esto ocurriría con un *perfil* determinado de estudiante y, suponemos, que se refiere a aquellos que ya poseen conocimientos de A1 porque han hecho con anterioridad algún otro curso.

El manual *¿Sabes? 1* propone una *unidad de repaso* cada cuatro unidades trabajadas. Esta unidad está dividida en actividades orientadas a repasar los contenidos trabajados en las cuatro unidades anteriores. Se trata de actividades de práctica gramatical, de vocabulario, de expresión escrita y de comprensión lectora. Muchas de ellas están basadas en un enfoque estructuralista ya que fomentan la práctica a través de la repetición. Ana piensa que esta unidad es muy útil, primero para ella

como profesora y, segundo, para los estudiantes. No aporta ninguna razón que justifique su opinión pero podemos imaginar que en el primer caso la utilidad reside en el hecho de que la profesora puede comprobar qué aspectos de los trabajados en clase han sido adquiridos y cuáles presentan aún dificultades. Al alumno, también le puede servir para identificar qué aspectos debe estudiar o trabajar más.

Otro de los aspectos positivos que destaca es el *diseño* del libro y, en concreto, *las fotos*. Nos parece oportuno recordar que algunos compañeros e, incluso la alumna Amanda, habían resaltado que en ocasiones algunos manuales generales presentaban imágenes difíciles de entender para un alumno chino, debido fundamentalmente a la distancia cultural.

Por último, Ana resalta a través de la valoración *me parece fantástico* el hecho de que el manual dedique algunas actividades de cada unidad a trabajar aspectos de la *pronunciación*. Como ya han explicado otros compañeros también, los estudiantes chinos presentan dificultades a la hora de identificar y pronunciar algunos sonidos del español. Por eso, Ana considera necesario trabajar de forma específica estas dificultades y esto es un hecho que la gran mayoría de manuales generales obvian por completo.

No obstante, Ana también señala algunos aspectos negativos del libro, aunque considera que esto es normal ya que, en su opinión, *ningún manual es perfecto*. Por un lado, critica el libro del alumno y, en concreto, algunos *diálogos, audiciones y actividades*. Por otro lado, critica el *libro de ejercicios* porque considera que *es pobre* y que le hacen falta *más actividades*.

Después de analizar esta secuencia podríamos decir que Ana considera una buena decisión el hecho de haber adoptado este manual ya que los aspectos positivos que ha destacado son muchos más que los negativos.

## Secuencia 11

Enfoque comunicativo y estudiantes chinos.

Este tema se ha debatido mucho en la bibliografía y, en estos momentos, no me gustaría caer en tópicos. Creo que la pregunta: ¿Funciona el enfoque comunicativo con estudiantes chinos? es demasiado general. Está claro que no es el enfoque al que ellos están acostumbrados. Pero mi experiencia me dice que también es verdad que alumnos de otras nacionalidades han hecho comentarios negativos de algún aspecto del enfoque comunicativo y que han pedido actividades más tradicionales (rellena-huecos). Además, en los cuestionarios que hace la escuela suelen decir que no les gustan los manuales comunicativos (gente) y que prefieren otros menos comunicativos (prisma, etapas, etc.) Antes no entendía esto ya que a mí me gustan más los primeros pero, ¿por qué me gustan más? Pues porque me han dicho que son más efectivos y que con ellos se aprende más y mejor. A ver, la verdad es que me parece mucho más interesante y atractiva una actividad comunicativa que un rellena-huecos pero, ¿el alumno está de acuerdo? ¿Con qué actividad aprenden más? ¿Quién

soy yo para decirle a una persona adulta cómo aprende mejor? Ainhoa una vez dijo un comentario que me sorprendió pero que ha cambiado mi perspectiva sobre este asunto: A mí me gusta el libro que les guste a ellos. Y sí, el profesor puede saber más de metodología y de aprendizaje de lenguas (bueno, más bien sabe lo que otros le dicen) pero no está en la piel del que aprende!!!!

### **Análisis focalizado**

El tema de esta secuencia es el enfoque comunicativo y los estudiantes chinos. En primer lugar, nos gustaría resaltar que Ana parte de una actitud abierta y reflexiva a la hora de tratar el tema. Por un lado, reconoce que sus creencias pueden estar influenciadas por la *bibliografía* que ha leído ya que sabe que es un tema que *se ha debatido mucho* y sobre el que hay muchos *tópicos*. Por otro lado, reconoce también que sus creencias sobre el tema están influenciadas por su formación basada en el enfoque comunicativo, es decir, *porque me han dicho que son más efectivos y que con ellos se aprende más y mejor*. Una vez reconocido el origen de estas creencias, afirma dos cosas. Primero, que el enfoque comunicativo no pertenece a la cultura china de aprendizaje ya que *está claro que no es el enfoque al que ellos están acostumbrados*. Segundo, que ella misma se siente más cómoda trabajando con actividades basadas en este enfoque ya que *me parece mucho más interesante y atractiva una actividad comunicativa que un rellena-huecos*. En un primer momento podríamos decir que estas dos afirmaciones darían un choque de culturas de aprendizaje y de creencias en el aula. Sin embargo, Ana opta por ir más allá y decide poner énfasis en la autonomía del estudiante a la hora de decidir qué estilo de aprendizaje y qué tipo de actividades le convienen más. A través de las preguntas *¿Con qué actividad aprenden más? ¿Quién soy yo para decirle a una persona adulta cómo aprende mejor?* hace una llamada de atención y reclama autonomía e independencia para el alumno a la hora de decidir qué enfoque es el más adecuado para él. Por lo tanto, podríamos afirmar que Ana no considera que el profesor sea la figura con autoridad y conocimiento que debe decidir qué enfoque o qué actividad es la mejor para el alumno, sino que su papel debe consistir en escuchar a sus estudiantes y estar abierto a sus necesidades y preferencias.

## Secuencia 12

¿Cuál es tu experiencia con el portafolio? ¿Por qué empezaste a utilizarlo?

Conocí el portafolio en un taller del Encuentro de IH que daban Pujolà y Vicenta. El tema de una herramienta reflexiva ya me interesaba desde que hice el DEA y pensé que significaba dar un paso más. Antes había tenido un blog donde escribía sobre mi proceso de elaboración de DEA y la experiencia me había gustado. Comprobé que escribir me ayudaba a reflexionar, a aclarar ideas y a descubrir otras. Además, me proporcionó la oportunidad de entrar en contacto con el mundo virtual de ELE, una red de profesores que también usaban blog o portafolios. Así, pensé que continuaría mi tesis con el enfoque reflexivo y me centraría en el portafolio. Debido a eso, fui también a un taller de formación del Cervantes y empecé a leer bibliografía. Por otro lado, empecé mi propio portafolio. Este momento coincidió con mi contacto con estudiantes chinos y me di cuenta de que sería una herramienta fantástica para plasmar mis dudas y poder así mejorar mis clases de alumnos chinos. Podía plasmar mis dudas y mis descubrimientos y podía recibir los comentarios y las ayudas de mis compañeros y de gente externa.

### Análisis focalizado

Esta secuencia inaugura el bloque temático relacionado con el portafolio reflexivo del profesor. En concreto, en esta secuencia, el tema que destacamos es la experiencia de Ana con el portafolio.

Por un lado, Ana cuenta con una experiencia práctica anterior al uso del portafolio. Esta experiencia se debe a la realización de su *DEA*, donde analizó el uso del *diario* como herramienta de reflexión por parte de una estudiante de la facultad de formación del profesorado. Durante la realización del mismo, llevó a cabo su propio diario digital en formato blog<sup>18</sup>, donde exponía sus conclusiones y reflexiones sobre *el proceso de elaboración del DEA*. Ana considera que esta experiencia práctica le resultó muy útil ya que *comprobé que escribir me ayudaba a reflexionar, a aclarar ideas y a descubrir otras. Además, me proporcionó la oportunidad de entrar en contacto con el mundo virtual de ELE, una red de profesores que también usaban blog o portafolios*. Es decir, por un lado, experimentó el valor de la escritura en la reflexión y descubrimiento y, por otro, conoció la existencia de una red de profesores que ya hacían uso de estas herramientas. Podemos afirmar que esta experiencia fue muy satisfactoria y motivadora ya que empujó a Ana a centrar su tesis doctoral en el *enfoque reflexivo* y, concretamente, en el *portafolio*.

A partir de esta experiencia práctica y motivada a seguir trabajando y estudiando el tema, empieza a ampliar su formación. Para ello, asiste a un curso impartido por dos profesores de la UB, Vicenta González y Joan Tomàs Pujolà, donde presentan

---

18 [www.diariodeunadoctoranda.blogspot.com](http://www.diariodeunadoctoranda.blogspot.com)



un modelo de portafolio reflexivo del profesor (PRP) y donde ella afirma *conocer* esta herramienta. La segunda fuente de formación fue un curso impartido por el *Instituto Cervantes*. Además de estos dos cursos de formación, Ana empieza a realizar una labor de búsqueda de información a través de la lectura de *bibliografía*.

La primera experiencia práctica con el portafolio coincidió con la toma de *contacto con los cursos de alumnos chinos*. Ana considera que esta coincidencia fue muy positiva ya que a través del portafolio podía *plasmear mis dudas y poder así mejorar mis clases de alumnos chinos. Podía plasmar mis dudas y mis descubrimientos y podía recibir los comentarios y las ayudas de mis compañeros y de gente externa*. Así, podemos afirmar que Ana considera que el portafolio era una herramienta idónea para expresar sus incertidumbres ante la nueva situación profesional al mismo tiempo que le permitía *mejorar* su práctica a través de la reflexión y de la colaboración de compañeros y otros lectores de su portafolio.

Después de analizar esta secuencia, estamos en condiciones de afirmar que Ana guarda un buen recuerdo de su experiencia con el portafolio y que considera que fue una herramienta útil en su práctica profesional.

## Secuencia 13

¿Qué piensas de esta herramienta?

Es una herramienta fantástica de reflexión. Muchos profesores no disponemos de tiempo para reflexionar sobre nuestras clases y para poner en práctica alguna mejora. El portafolio te brinda la oportunidad de hacerlo o, mejor dicho, es un medio fantástico para llevarlo a cabo, porque la oportunidad te la debe brindar tu centro de trabajo ☺. Sería ideal que todos los profesores de ELE tuviésemos uno electrónico y que allí contásemos nuestra experiencia y compartiésemos nuestras inquietudes, descubrimientos y reflexiones. Sería como un laboratorio de ideas y de investigación constante!

### Análisis focalizado

El tema de esta secuencia es el portafolio. Ana comienza haciendo una valoración positiva de esta herramienta a través del adjetivo *fantástica*. Además, sabemos que la principal característica que destaca es su utilidad a la hora de la *reflexión*. Ana considera que el portafolio es *un medio fantástico para reflexionar sobre nuestras clases y poner en práctica alguna mejora*. No obstante, llama la atención sobre el hecho de que su uso requiere la colaboración del *centro de trabajo*. A pesar de que no lo dice, suponemos que se refiere a que el centro debe proporcionar las condiciones necesarias para que el profesor pueda llevarlo a cabo, es decir, contemplar dentro de la jornada laboral unas horas de dedicación a esta herramienta.

Por último, a través de la estructura condicional *sería*, Ana expresa su deseo de que el portafolio se convierta en una herramienta cotidiana entre los profesores porque ayudaría a la difusión de *ideas* y a la *investigación*. Por lo tanto, vemos que

no solo contempla el beneficio individual de cada profesor sino que, a partir del intercambio de opiniones que se realiza gracias al soporte electrónico, la comunidad docente en conjunto también saldría beneficiada.

## Secuencia 14

¿Por qué la abandonaste?

Abandoné el portafolio por tiempo. Mis condiciones laborales (30 horas a la semana de clase, 6 diarias) no me dejan tiempo para realizar mi portafolio. Creo que el profesor debería tener un tiempo a la semana, o al trimestre para dedicarlo a la investigación. Esto se traduciría en marcarse un objetivo al trimestre o al año, investigar sobre él recogiendo datos y presentar las conclusiones a los compañeros. Este espíritu de mejora y de superación es fundamental en nuestro trabajo. En mi opinión, es la mejor forma de formarse permanentemente. ¿Es más útil asistir a un taller sobre gestión de aula si este tema no presenta ninguna dificultad en tus clases? ¿No es más productivo centrarse en los problemas reales de tus clases? Creo que la formación continua no debe traducirse en asistir una vez al año a unos talleres a escuchar las experiencias de otros. Creo que esto es útil, sin duda, pero que debe acompañarse de un proceso de investigación y reflexión de la propia experiencia diaria. Tu aula debe ser tu instrumento de formación, tus compañeros tus asesores y la literatura tu guía.

### Análisis focalizado

En esta secuencia encontramos dos temas principales. El primero de ellos es el abandono del portafolio. Ana muestra seguridad al afirmar que la causa por la que abandonó el portafolio fue el *tiempo*. Consideramos que está segura porque no ha utilizado ningún modalizador para atenuar su opinión. Además, para especificar y aportar más detalles, añade cómo se reparte su jornada lectiva semanal y diaria. Suponemos que ha aportado esta información para buscar la complicidad del lector. Para ella, la solución sería que *el profesor debería tener un tiempo a la semana o al trimestre* específico para llevar a cabo su portafolio. Por lo tanto, la dirección de la escuela debería reformar las condiciones laborales del centro y contemplar horas no lectivas de dedicación exclusiva a esta herramienta.

El segundo tema es la mejora profesional. En esta secuencia Ana deja ver que para ella el portafolio no solo es un simple instrumento donde el profesor escribe anécdotas de clase, sino que puede llegar a ser una herramienta de *investigación*. Para que esto se hiciera realidad, el profesor debería *marcarse un objetivo* de mejora, *investigar sobre él recogiendo datos y presentar las conclusiones a los compañeros*. Si nos paramos a analizar esta afirmación, podríamos decir que Ana considera que el portafolio podría funcionar como herramienta fundamental a la hora de llevar un proyecto de investigación en acción a escala individual. Ella considera que esta forma de trabajo refleja el *espíritu de superación y mejora profesional*, los cuales son fundamentales en

*nuestro trabajo. A continuación compara la formación continua basada en la asistencia anual a algún taller a escuchar las experiencias de los otros, y una formación continua basada en la reflexión e investigación de la propia práctica diaria. La última frase refleja a la perfección cuál es su visión de la formación continua ideal del profesor: tu aula debe ser tu instrumento de formación, tus compañeros tus asesores y la literatura tu guía.*

Como vemos, Ana aboga por una formación continua del profesor de ELE. En esta formación, el profesor juega un papel esencial ya que se convierte en el protagonista absoluto de su formación. A través del estudio y de la reflexión de su propia práctica y de la consulta bibliográfica, está en condiciones de mejorar como profesional.



## 6. RESULTADOS

En este capítulo vamos a responder a las preguntas de investigación que planteamos en el capítulo 3. En primer lugar, vamos a responder a las cuestiones 1 y 2, relacionadas con la enseñanza de ELE a estudiantes chinos. Planteamos dos preguntas de investigación y por eso hemos dividido cada respuesta en dos partes. En la primera parte analizamos cada dificultad que han observado los profesores a la hora de enseñar a estudiantes sinohablantes. En la segunda parte explicamos las propuestas y acciones que se han llevado a cabo para superar dichas dificultades.

En segundo lugar, vamos a responder a las preguntas relacionadas con el portafolio reflexivo del profesor. En esta ocasión, hemos tenido en cuenta tres fases de la investigación. En la primera fase respondemos las preguntas 3 y 4. En la segunda fase responderemos las preguntas 5 y 6, y en la última fase se abordan las preguntas 7 y 8.

### 6.1 La enseñanza de ELE a estudiantes chinos

#### 6.1.1 Preguntas de investigación

1. *¿A qué dificultades relacionadas con la enseñanza de ELE a estudiantes chinos se han enfrentado los profesores de la escuela?*
2. *¿Qué propuestas y acciones llevan a cabo los profesores y la dirección de la escuela para superar dichas dificultades, y cómo las valoran?*

## 6.1.2 Respuestas a las preguntas de investigación

### DIFICULTAD 1. EL RITMO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES CHINOS

Antes de su experiencia con alumnos chinos, la dirección y los profesores de la escuela consideraban que el ritmo de aprendizaje propuesto por el MCER era el camino más adecuado para guiar el progreso del alumno. Por este motivo, el plan curricular de la escuela estaba organizado según las pautas (números de horas y contenidos) que marca el MCER.

Sin embargo, los profesores han podido comprobar a través de su experiencia que el ritmo de aprendizaje de los estudiantes chinos es más lento que el de la mayoría de estudiantes de otras nacionalidades que estudian en la escuela (alemanes, franceses, italianos, brasileños, ingleses, etc.). Por un lado, los profesores consideran que los estudiantes chinos necesitan más horas de clase de las que propone el MCER para superar cada nivel. Por otro lado, creen que la progresión de los contenidos no puede ser la misma que plantea el MCER.

Por estos motivos, los profesores de la escuela están convencidos de que los estudiantes chinos necesitan otro marco de referencia que guíe su proceso de aprendizaje. Como explicaremos más adelante, este nuevo marco fue el Itinerario específico para estudiantes chinos-

Creo que hasta ahora entendíamos los pasos de nivel establecidos por el Marco como el único camino y además válido para marcar el progreso del alumno. Esto con los alumnos orientales habría que replantearlo. (Portafolio Ainhoa)

I.: y:: entonces en tu opinión Carmen el ritmo de los estudiantes chinos ¿es diferente/ al de un estudiante occidental? o es diferente al que propone el Marco ¿no? tienen que.=...=

C.: sí sí sí

I.: seguir todos los libros

C.: sí sí es diferente | es para mí / es es menor | o sea es más lento \ necesitan otro tiempo otro ritmo/ un proceso:: más lento \ ( Entrevista Carmen)

Esta diferencia en el ritmo de aprendizaje es muy clara en las primeras etapas (A1 y A2) y se debe fundamentalmente a la distancia interlingüística entre el chino y el español. Dicha distancia, que se manifiesta en todos los planos de la lengua, hace que los estudiantes necesiten más tiempo para adquirir y manejar un alfabeto que muchas veces es nuevo para ellos, para discriminar y pronunciar los sonidos del español, para familiarizarse con nuevos conceptos gramaticales y para asimilar una gran cantidad léxico. Por lo tanto, podemos afirmar que los estudiantes chinos tienen necesidades

específicas que los diferencian de alumnos de otras nacionalidades.

Creo que estaremos todos de acuerdo en que las necesidades que puede tener un estudiante oriental en sus primeras etapas de aprendizaje son muy diferentes a las de un estudiante inglés, alemán o polaco. (Portafolio investigadora)

Los profesores afirman también que las diferencias en el ritmo de aprendizaje se aprecian sobre todo en las destrezas de comprensión y producción oral y escrita, y no tanto en la adquisición de la competencia gramatical.

En la etapa previa a la instauración del Itinerario específico para estudiantes chinos, el hecho de que el ritmo de aprendizaje de estos estudiantes fuera más lento que el del resto de nacionalidades tenía varias consecuencias.

En primer lugar, los estudiantes chinos no podían seguir el ritmo de la clase en muchas ocasiones, se sentían perdidos y decidían abandonar el curso. Esto ocurría fundamentalmente en los cursos de A1 mixto, donde el nivel de absentismo y abandono era muy alto.

A.: en los grupos donde había gente de todas las nacionalidades en los elementales uno | pues cuando teníamos a | una | una persona de China | pues muchísimas veces | em se perdía y era incapaz de:: de seguir el curso | | (Entrevista Antonio)

En segundo lugar, el hecho de que el ritmo de aprendizaje de los estudiantes chinos fuera diferente al de compañeros de otras nacionalidades hacía que se produjeran diferencias importantes de nivel dentro de un mismo curso. Esto ocurría fundamentalmente también en los niveles iniciales. Según los profesores, este hecho suponía una dificultad a la hora de gestionar los grupos mixtos y, por lo tanto, a la hora de llevar a cabo algunas actividades de clase, fundamentalmente las de interacción oral. Por un lado, los estudiantes chinos no eran capaces de entender a los compañeros ni de producir al mismo ritmo y nivel. Por otro lado, los compañeros de otras nacionalidades notaban que el ritmo y nivel del estudiante chino dificultaban la realización de la tarea, lo que producía que algunos se sintieran incómodos e incluso molestos.

Intento combinar diferentes dinámicas de grupo ya que las dinámicas hay que controlarlas bien cuando hay grupos con niveles muy diferentes. (Portafolio Neus)

C.: bueno | porque:: ellos ya:: ya son capaces de interactuar con otras nacionalidades \ el problema no son ellos | no es que sea un problema ¿no? pero la situación no son ellos serían los occidentales \ para=...=

I.: ¿y qué problema tiene ellos?

C.: que ellos/ claro:: a los chinos les cuesta mucho más/ porque el vocabulario

es diferente/ porque son | bueno porque les cuesta más / que a un italiano o a un francés | entonces el problema viene no por los chinos sino por el otro \ que quiere ir más rápido/ entonces también lo etiquetan al otro | al chino | no sé al pobre chino | yo ahora tengo un curso que no:: que es un A2/ y tengo una chica china/ un montón de japoneses/ y:: estadounidenses y de otras nacionalidades/ pero a la chica china le cuesta mucho más \ (Entrevista Carmen)

**Esto último también lo notó nuestra estudiante entrevistada, Amanda.**

I.: (asiente) importante | | y:: vale Amanda | cuando trabajáis en grupo en clase ¿con qué tipo de estudiantes te gusta trabajar más?

A.: umm con los alumnos | en grupo eh el nivel casi igual | si algunos muy muy hablan muy bien y:: y:: tenemos que hablar muy lento | entonces no practicamos mucho

En resumen, podemos afirmar que el ritmo de aprendizaje de los estudiantes sinohablantes es más lento que el de compañeros de la escuela de otras nacionalidades. Esta diferencia de ritmo se ha observado especialmente en los niveles A1 y A2 y, fundamentalmente en las destrezas de comprensión y producción. La causa principal de esta diferencia de ritmo es la distancia interlingüística entre el chino y el español.

Esta diferencia de ritmo ha causado problemas en los cursos mixtos ya que se producen diferencias de nivel que dificultan al profesor la gestión del aula. Por otro lado, muchos estudiantes chinos no son capaces de seguir el ritmo de la clase y acaban abandonando el curso. Además, muchos estudiantes occidentales se han quejado de esta diferencia de nivel ya que consideran que ralentiza o dificulta el ritmo de clase.

## **ACCIÓN/PROPUESTA 1. CREACIÓN DEL *ITINERARIO ESPECÍFICO PARA ALUMNOS CHINOS***

Una vez llegados a la conclusión general de que los estudiantes chinos tienen un ritmo de aprendizaje diferente al del resto de nacionalidades que estudiaban en ese momento en la escuela, la solución fue la creación del *itinerario específico para alumnos chinos* en el año 2009. Además, no debemos olvidar que por estas fechas el número de estudiantes sinohablantes matriculados estaba experimentando un notable aumento. Por lo tanto, la necesidad del itinerario estaba más que justificada.

Hasta este momento, todos los cursos que ofertaba la escuela estaban diseñados a partir de los objetivos y las pautas que marca el MCER. El propósito del *itinerario específico para alumnos chinos* era replantear los objetivos marcados para cada nivel y adecuar el ritmo de aprendizaje a los alumnos chinos.

Para mí es una cuestión clara de tiempo para la asimilación sobre todo en la comprensión y en la producción oral como escrita. (Portafolio Ainhoa)



Démosles tiempo, amigos, todo con calma, mucha calma. (Portafolio Ainhoa)

Estas diferencias justifican la existencia de cursos exclusivos para alumnos orientales. (Portafolio investigadora).

\ Llegamos a la conclusión que:: algo:: pues más adaptado a su ritmo de aprendizaje | emm permitía que:: al menos no abandonaran y que | fueran | aprendiendo p hasta cierto punto. (Entrevista Antonio)

Las diferencias entre el *itinerario específico para alumnos chinos* y el itinerario general, para el resto de alumnos, son varias.

En primer lugar, el nuevo itinerario contempla menos contenido lingüístico en cada nivel. Es decir, la progresión gramatical y léxica es más pausada y lenta. En el *itinerario específico para alumnos chinos*, cada nivel se desdobra para acomodarse al ritmo de los estudiantes. Es decir, si el Itinerario general marca 3 meses para superar el nivel A2, el *itinerario específico para alumnos chinos* fija 6 meses.

En segundo lugar, en cada nivel se dedican más horas de clase a potenciar exclusivamente las destrezas. Como dijimos anteriormente, las diferencias entre los alumnos chinos y sus compañeros eran más acentuadas en la comprensión y producción oral y escrita. Por este motivo, los cursos específicos para alumnos chinos están divididos en parte general y parte práctica.<sup>1</sup> Así, en el *itinerario específico para alumnos chinos* se utilizan dos manuales, uno para la parte general y otro para la práctica.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el *itinerario específico para alumnos chinos* quedaba de la siguiente manera en relación al Itinerario general:

<b>Itinerario específico alumnos chinos</b>	<b>Itinerario general</b>
Básico 1 1ª parte (A1) Duración: 3 meses Manual: <i>Lengua viva 1 + Aula 1</i>	Básico 1 (A1) Duración: 3 meses Manual: <i>Lengua viva 1</i>
Básico 1 2ª parte (A2.1) Duración: 3 meses Manual: <i>Lengua viva 1 + Aula 1</i>	Básico 2 (A2) Duración: 3 meses Manual: <i>Gente 1</i> (unidad 6- 10)
Básico 2 (A2.2) Duración: 3 meses Manual: <i>Gente 1 + Aula 2</i>	Preintermedio (B1.1) Duración: 3 meses Manual: <i>Gente 2</i>
Preintermedio 1ª parte (B1.1) Duración: 3 meses Manual: <i>Lengua Viva 2 + Aula 2</i>	Intermedio 1 (B1.2) Duración: 3 meses Manual: <i>Prisma B1</i>
Preintermedio 2ª parte (B1.1) Duración: 3 meses Manual: <i>Lengua Viva 2 + Aula 3</i>	
Intermedio 1 1ª parte (B1.2) Duración: 3 meses Manual: <i>Prisma B1 + Aula 3</i>	
Intermedio 1 2ª parte (B1.2.) Duración: 3 meses Manual: <i>Prisma B1 + Aula 4</i>	

**Tabla 26**

Comparación itinerario específico para estudiantes

<sup>1</sup> Desarrollaremos esta idea más adelante.

chinos e itinerario general. Enero 2009

A partir del nivel B2, los alumnos chinos se incorporan a las clases mixtas y al itinerario general. Los profesores y la dirección de la escuela consideran que a partir de este nivel los estudiantes chinos tienen las herramientas necesarias para realizar las actividades y tareas que se plantean en clase sin problemas de bloqueos o presión por parte de compañeros. En otras palabras, pueden seguir el ritmo de la clase y trabajar con compañeros de otras nacionalidades sin que las posibles diferencias de nivel puedan impedir la realización de la tarea o causar problemas de otro tipo.

En conclusión, el *itinerario específico para alumnos chinos* tiene el propósito de facilitar el aprendizaje a los estudiantes durante las primeras etapas, adaptando la progresión a su ritmo, teniendo en cuenta sus necesidades e incidiendo en sus dificultades. Todo ello con el objetivo de que en un nivel más avanzado (B2) puedan incorporarse a un curso mixto en condiciones similares al resto de compañeros.

No obstante, después de un tiempo de experiencia en este nuevo itinerario los profesores han destacado otras ventajas además de las mencionadas anteriormente.

Por un lado, la existencia del *itinerario específico para alumnos chinos* ofrece la posibilidad de elegir el manual más apropiado para los estudiantes chinos, teniendo en cuenta su cultura de aprendizaje, la distancia interlingüística y cultural y el ritmo de aprendizaje. Profundizaremos en esto en el punto número 14.

Otro aspecto positivo que los profesores destacan del nuevo itinerario es el hecho de que los estudiantes compartan la LM. Esto permite que unos alumnos se ayuden a otros cuando hay problemas de comprensión, algo que ocurre en numerosas ocasiones en las primeras etapas de aprendizaje.

me gustó trabajar con ellos por la forma también | cómo ellos | trabajaban con ellos mismos \ o sea la forma colectiva era perfecto porque se hablaban en chino | se entendían | no había otra lengua franca no había inglés no había nada | y entonces eso era una:: era como una:: ventaja de esos grupos | (Entrevista Carmen)

Existe una enorme capacidad de cooperación y solidaridad entre ellos. Se ayudan cuando uno no entiende algo, si el profesor le pregunta a un alumno y éste no sabe contestar el compañero de al lado le dará la solución. «Se chivan siempre». (Informe investigadora)

Por último, el *itinerario específico para alumnos chinos* permite al profesor adaptar las actividades y las explicaciones al estilo de aprendizaje de sus alumnos. Como explicamos en el marco teórico, los estudiantes chinos comparten una cultura de aprendizaje que los diferencia de los estudiantes europeos, estadounidenses, brasileños, etc. El hecho de que estudien en un curso solo con compañeros de la misma nacionalidad facilita la labor del profesor ya que puede preparar la clase teniendo en cuenta la cultura de origen, sus preferencias, costumbres y dificultades propias.

entonces poco a poco | yo creo que en las clases de |de de de orientales/ pues hemos desarrollado técnicas así más o menos alternativas |que permiten al profesor | sin saber chino| eh explicar las cosas de tal manera que ellos lo: las puedan comprender. (Entrevista Antonio)

En definitiva, los profesores y la dirección de la escuela están convencidos de que organizar cursos de nivel A1-B1 solo para estudiantes chinos ofrece numerosas ventajas, tanto para el alumno como para el profesor. El Itinerario específico para estudiantes chinos es una propuesta diseñada para facilitar y guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos chinos al mismo tiempo que permite al profesorado adecuar los materiales y el estilo de enseñanza que mejor se adaptan a estos estudiantes.

## DIFICULTAD 2. LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES CHINOS

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, los profesores de la escuela consideran que los estudiantes chinos tienen más dificultades en las destrezas de producción y comprensión y no tanto en la competencia gramatical. Entre las destrezas, los profesores opinan que la producción y la interacción oral son los grandes retos de los estudiantes sinohablantes. Por otra parte, la dificultad en la destreza oral se percibe tanto en niveles iniciales (A1 y A2) como en intermedios (B1 y B2).

En los niveles A1-A2, los profesores piensan que la producción oral de los estudiantes chinos es bastante menor que la de otras nacionalidades. En otras palabras, hablan mucho menos o, en algunos casos, prácticamente nada.

Otro de mis retos es conseguir producción oral en los grupos específicos de orientales. (Portafolio Neus)

En los niveles B1-B2, las producciones los estudiantes chinos son más limitadas si las comparamos con estudiantes de otras nacionalidades y, en ocasiones, resultan incomprensibles para el profesor y el resto de compañeros.

Puedo entender que sus producciones sean escuetas y no correctas. (Portafolio Ainhoa)

Además, no es raro que, en una clase mixta, un estudiante chino intente explicar alguna anécdota o argumentar una opinión y otros compañeros y/o el profesor no consiga comprender la idea de su discurso. (Texto investigadora)

Los profesores no se han quedado en el simple planteamiento del problema y han planteado posibles causas que pueden explicar la dificultad que tienen los alumnos chinos para la expresión oral.

En primer lugar, debemos hacer referencia de nuevo a la distancia interlingüística entre el chino y el español. Los estudiantes chinos no tienen las mismas

herramientas que compañeros de otras nacionalidades para poder crear e improvisar su discurso oral. Un estudiante italiano, brasileño, francés, portugués, puede aprovechar que su LM y el español son lenguas afines para comunicar casi cualquier idea desde el nivel A1. Un estudiante alemán o anglosajón tiene la posibilidad de usar una lengua puente, normalmente el inglés, para comunicarse con el profesor o con otros compañeros cuando desconoce la palabra que necesita en español.

Sin embargo, el estudiante chino no puede hacer uso ni de su LM, ya que la distancia con el español es abismal, ni normalmente de una lengua puente, ya que la mayoría no habla inglés. Esto hace que deban limitarse a utilizar las estructuras gramaticales y el léxico aprendido en clase y que, por lo tanto, se produzcan más situaciones de bloqueo, fundamentalmente en los niveles iniciales.

A estos dos aspectos hay que sumarle que, normalmente, el profesor desconoce la lengua china así que tampoco puede ayudar al estudiante traduciendo su discurso o proporcionándole la palabra que el alumno necesita. En cambio, es más fácil que el profesor pueda saber francés, alemán, italiano, portugués y, por lo tanto, puede descifrar el discurso del estudiante o traducirle alguna palabra al español.

En definitiva, los estudiantes chinos tienen menos herramientas para la improvisación y para organizar su discurso oral y esto hace que les resulte muy complicado comunicar lo que quieren decir, especialmente en los niveles A1 y A2. Por otro lado, el profesor tampoco suele disponer de los conocimientos necesarios para facilitarle al estudiante la/s palabras que necesite para expresar la información que quiere transmitir.

porque pasar del cero a la creatividad total es muy muy complicado | | entonces | necesitan cierta preparación/ellos nunca llegan a clase como otros estudiantes/ que aunque no sepan ninguna palabra | juntan tres palabras y empiezan a hablar | ellos no\ entonces hay que preparar mucho mucho más el camino | \ p y p eso (Entrevista Antonio)

En segundo lugar, se ha observado que entre las posibles causas que hay detrás de la falta de fluidez en la expresión oral, están la falta de cohesión y de estructura textual, especialmente en los niveles intermedios. La evaluación de los discursos de los estudiantes chinos en los exámenes orales ha demostrado que suelen tener problemas a la hora de hacer uso de conectores y marcadores discursivos. Esto hace que su discurso sea menos fluido y natural.

La falta de fluidez en la expresión oral de los estudiantes viene motivada, en gran parte, por la carencia de conectores, marcadores y, especialmente, de pronombres en su discurso. (Portafolio Carolina)

Sin lugar a dudas, la falta de conectores y marcadores que organicen y cohesionen el discurso puede hacer que este resulte inconexo e incomprensible para el oyente, en este caso, el profesor o los compañeros.

Por otro lado, parece lógico pensar que si la expresión y la interacción es una de

las principales dificultades para los estudiantes chinos, sean justo estas sus prioridades a la hora de aprender la lengua. Amanda corrobora esta hipótesis al afirmar en varias ocasiones que para ella lo importante es la práctica oral y la interacción con sus compañeros.

A.: para mí lo más importante ac es oral |y también gramática

56 A.: umm | | tarea final necesito | por sí mismo |para:: estudiar en casa| y no necesita en clase | | pienso que en la clase es necesito:: hablar |estudiar mucho más |gramática:: y :: oral practicar | practicar los dos ami...- personas |charlar| sí es importante \

## ACCIÓN/PROPUESTA 2. AMPLIAR EL NÚMERO DE HORAS DEDICADAS A LA DESTREZA ORAL Y ADAPTAR LAS ACTIVIDADES ORIENTADAS A ELLA

El conjunto de profesores afirma que las destrezas orales son las que mayor dificultad presentan para los estudiantes chinos. Por este motivo, el Itinerario específico para estudiantes chinos está dividido en dos bloques: una parte general y una práctica.

La parte general ocupa 4 horas a la semana y está dedicada a trabajar todos los aspectos de la lengua (gramática, vocabulario, lectura, escritura, expresión y comprensión oral).La parte práctica ocupa otras 4 horas a la semana y se dedica exclusivamente a las destrezas.

De esta forma, la solución que se ha adaptado para favorecer la expresión e interacción oral de los estudiantes chinos ha sido ampliar el número de horas dedicadas exclusivamente a las destrezas orales. Así, cada curso de 8 horas a la semana dedica la mitad de la carga horaria a actividades enfocadas a la expresión y a la interacción oral.

Pocos hacen la combinación del curso de lengua con el de destrezas, que es lo que más necesitarían. Creo que es bueno potenciar las 4 habilidades en clase ya que muchos de los contenidos gramaticales los conocen. Poner más énfasis en el uso y la producción. (Informe Neus)

Además de ampliar el número de horas dedicadas a la destreza oral, los profesores han indicado algunas pautas a la hora de realizar las actividades orales en clase. En los niveles A1-A2 consideran que no son recomendables las actividades con preguntas abiertas donde los estudiantes tengan que improvisar mucho ya que no cuentan con los instrumentos necesarios para hacerlo y se bloquean. Por eso, en estos niveles son más recomendables las actividades orales más controladas y pautadas. Algunos ejemplos de estas actividades son: cuestionarios cerrados,

*role-plays*, vaciados de información<sup>2</sup>, etc.

Las actividades orales más guiadas, tipo cuestionarios no son problema, cuando intentas que la producción sea más abierta y libre se pierden, no saben que decir. (Informe Neus)

### DIFICULTAD 3. LA COMPRENSIÓN ORAL

Los profesores han señalado que otra de las dificultades principales de los estudiantes chinos es la comprensión oral. En esta ocasión también han expresado cuáles pueden ser las causas que explican esta dificultad.

Los estudiantes chinos tienen más dificultades que alumnos de otras nacionalidades a la hora de reconocer y diferenciar algunos sonidos del español. Esto se debe fundamentalmente a la distancia fonética entre el chino y el español. Por este motivo, en los niveles iniciales estos estudiantes presentan más dificultades para descifrar el discurso y para diferenciar términos que, fonéticamente, son cercanos. Por ejemplo, a un estudiante chino le resulta especialmente difícil diferenciar los términos *gama* y *cama* ya que en chino no existen los fonemas sonoros como /g/.

En segundo lugar, los profesores han notado que los alumnos sinohablantes pueden presentar problemas a la hora de entender a su profesor en niveles en los que esto no debería ocurrir (B1 en adelante), según las pautas que marca el MCER y la experiencia con estudiantes de otras nacionalidades.

Llevo varios años haciendo el B1 y lo que espero al inicio del curso es como mínimo que un alumno de cualquier nacionalidad me entienda en una situación de pregunta directa. (Portafolio Ainhoa)

La reacción del alumno chino fue de no entiendo nada de lo que están hablando y no entiendo la pregunta. (Portafolio Ainhoa)

Que los estudiantes chinos presentan dificultades en la comprensión auditiva no es solo la opinión de los profesores, sino también la de estudiantes como Amanda, que lo señala en varias ocasiones en su entrevista:

A.: umm cuando:: cuando escucho bien | | los españoles que:: que me (???) y yo:: muy contento | y:: yo muy :: me animo y | cuando | a veces | encon...- encuentro un difícil | | yo | un poco :: desanimado (Entrevista Amanda)

Las dificultades relacionadas con la comprensión auditiva plantean dos situaciones problemáticas. La primera ocurre fundamentalmente en los niveles iniciales y es que al alumno, al no entender al profesor ni las instrucciones que este da para

---

<sup>2</sup> Son actividades que se realizan normalmente en parejas. Cada compañero tiene que completar su actividad con información que tiene el otro compañero.

realizar una actividad, le resulta imposible llevar a cabo la tarea que se plantea en clase. Así, solo le quedan dos opciones: no hacerla o recurrir a un compañero para que le traduzca.

yo creo que el tema del ritmo es básicamente una cuestión de:: umm no comprendo y como no comprendo | no puedo hacer nada | porque no sé ni siquiera lo que tengo que hacer | | (Entrevista Antonio)

La segunda situación ocurre tanto en niveles iniciales como en intermedios y es que, el estudiante, al no entender el discurso del profesor ni el de sus compañeros, necesita la traducción de otro estudiante chino. Esto no supone ningún problema si ocurre en niveles iniciales o se produce de forma esporádica, pero sí puede resultar un problema cuando pasa en niveles intermedios o muy frecuentemente. En el segundo caso, creemos que puede crear una dependencia que no resulta beneficiosa ni para el alumno que no comprende ni para el que traduce.

Y mucho menos que se esconda, puedes ser un escondido (seguimos con los homenajes, esta vez va por ti Dieguito) en un básico pero aquí no vale tener al amiguito de turno que te traduzca y te vaya radiando la clase, lo siento pero eso no! (Portafolio Ainhoa)

La segunda situación se produce cuando en clase se trabajan actividades con audiciones propuestas por los manuales generales. Los profesores consideran que las audiciones que proponen los manuales generales pueden resultar demasiado difíciles para los estudiantes chinos y esto hace que en muchas ocasiones se bloqueen y se frustren.

En el caso de los orientales, he visto que se desconcentran y se ponen tan nerviosos que prefieren no hacer la actividad. (Informe Carmen)

### ACCIÓN/PROPUESTA 3. ADAPTAR LA FORMA DE TRABAJAR LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

Con el objetivo de favorecer la práctica de la comprensión auditiva y, por lo tanto, de mejorar esta destreza, los profesores recomiendan modificar algunas de las prácticas relacionadas con las actividades de comprensión auditiva.

Por un lado, el equipo docente de la escuela anima a que el profesor aumente el número de veces que reproduce la audición para el que el estudiante tenga más oportunidades de entender lo que dice. Es decir, si normalmente estamos acostumbrados a poner cada audición dos veces, no supondría ningún problema volver a pasarla una vez más. Esto puede parecer muy lógico a simple vista pero hemos notado que, en ocasiones, los profesores nos empeñamos en hábitos y costumbres (como poner la audición siempre dos veces) y no nos planteamos que repetirla una vez más pueda resultar necesaria.

En segundo lugar, los profesores consideran que resulta muy útil trabajar con la transcripción del texto una vez realizada la audición y diseñar una actividad con ella. Por ejemplo, se puede crear una actividad de léxico a partir del texto transcrito donde el estudiante deba completar un vaciado de información con las palabras que proporciona el profesor. También se puede utilizar el texto transcrito para hacer una tarea de comprensión lectora como resumir, extraer ideas principales, preguntas de comprensión, etc. De esta manera el estudiante tendrá la sensación y certeza de que ha trabajado el texto de distintas maneras.

Los audios es necesario ponerlos 3 veces e incluso más, tener la transcripción a mano, trabajar la transcripción y volver a escuchar el audio leyendo la transcripción cuando son difíciles, pero no siempre es necesario. (Informe Neus)

Amanda, está de acuerdo en afirmar que trabajar con el texto de la transcripción es buena idea y le ayudaría a trabajar la comprensión auditiva.

I.: ¿tú quieres el texto?

A.: p quie:: =...=

I.: imagina que | pongo una audición | y te doy el texto | | entonces tú escuchas/ y también lees

A.: sí para mí es mejor | es más fácil

I.: (la investigadora asiente) vale

A.: me gusta mucho así

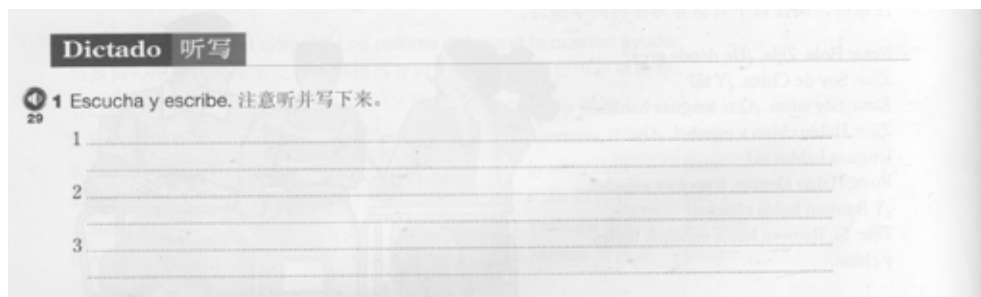
I.: así | ¿no? sí sí | es una ayuda | claro

A.: (risas)

Por último, los profesores han observado que los dictados son actividades adecuadas para los estudiantes chinos, especialmente en los niveles A1 y A2. Son actividades a las que ellos están acostumbrados y que, por lo tanto, les son familiares. Son muy prácticas para trabajar la dificultad que presentan a la hora de descifrar el discurso oral en estas primeras etapas.

Después de realizar el dictado, se puede aprovechar el texto para realizar alguna actividad de comprensión lectora. A continuación, un ejemplo:





**Imagen 13** ¿Sabes? 1, unidad 1.

Después de hacer el dictado, responde a las siguientes preguntas.

- ¿De dónde es Lola?
- ¿Qué lenguas habla Lola?
- ¿Cuál es el apellido de Juan?
- ¿Juan es español?
- ¿Cuántas lenguas habla la señora de Suiza?

**Tabla 27** Tabla. Actividad posterior de comprensión lectora

## DIFICULTAD 4. LA COMPRENSIÓN LECTORA

Los profesores de la escuela señalan que otras de las dificultades que tienen los estudiantes chinos es la comprensión lectora.

Los profesores hablan a propósito de esto sobre sus diferentes experiencias con la lectura, y sobre la dificultad de que los estudiantes chinos comprendan los textos, tanto escritos como orales. (Acta taller de Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*)

Esta dificultad se refleja en que, o bien no leen los textos que el profesor manda de deberes, o los leen pero no pueden realizar las actividades de comprensión.

Mis alumnos orientales de A1 no leen los textos que mando en clase o bien es como si no los leyeran porque no saco provecho de ellos. (Portafolio Carolina)

Las causas que originan este problema giran en torno a tres focos: el texto en sí, el trabajo del profesor y las actividades de comprensión.

Sería interesante considerar otros factores que pueden intervenir en el fracaso de las comprensiones lectoras en este tipo de cursos. Así a la ligera se me ocurren varios: cantidad excesiva de vocabulario desconocido, falta de contextualización del profesor, tareas mal planteadas, etc. (Portafolio Investigadora)

En primer lugar, hay que tener en cuenta el texto que se trabaja en clase. Si el texto presenta una gran cantidad de vocabulario desconocido para el estudiante, provocará que este tenga que invertir demasiado tiempo en buscar las palabras en el diccionario y que, aún así, no sea capaz de entenderlo.

La mayoría de las lecturas de los materiales de español trabajan mucho vocabulario o estructuras gramaticales muy complejas para los alumnos orientales. A veces son largas y no quieren leer porque para ellos significa buscar cada palabra en el diccionario. (Informe Carmen)

si tienen que hacer una comprensión lectora:: umm no tienen que entender cada una de las palabras / sino que lo que tienen que hacer es buscar la información que necesitan para hacer la tarea/ eh:: eso que | una parte de los estudiantes | puede tener/ nuestros adolescentes eh:: chinos | no lo tienen y ellos su manera por ejemplo de enfrentarse a un texto es sacar el diccionario y empezar a traducir palabra por palabra claro así | es muy muy difícil (Entrevista Antonio)

Por otro lado, hay que tomar en consideración el tema que se trabaja en el texto y esto, sin lugar a dudas, está directamente relacionado con los referentes culturales. La mayoría de los manuales que usamos en clase están orientados a un público europeo o norteamericano que comparte una serie de referentes culturales que les son cercanos. Muchos de nuestros estudiantes chinos no han tenido contacto con la cultura occidental antes de llegar a España y esto hace que no compartan ni entiendan algunos temas que se plantean en los textos de los manuales. Esta falta de comprensión les produce desmotivación a la hora de ponerse a leer y trabajar un texto.

En segundo lugar, los profesores debemos plantearnos si realizamos tareas de contextualización adecuadas que permitan al estudiante familiarizarse con el tema y con el léxico que se va a tratar. En otras palabras, debemos reflexionar sobre las pretareas que realizamos antes de la lectura del texto.

En tercer lugar, los profesores debemos ser críticos con las actividades que propone el manual ya que, en ocasiones, las preguntas de comprensión que plantean no ayudan al estudiante al objetivo mismo de la actividad, es decir, a entender el texto y/o a comprobar que lo ha entendido.

Las tareas de los textos en el libro son muy abiertas, por ejemplo: lee el texto y luego comenta con tu compañero. (Informe Neus)

Las actividades de comprensión lectora no se pueden hacer en clase. Son muy complicadas y, además, las preguntas que plantean no son muy útiles. (Informe Investigadora)

Por último, los profesores mencionan que a los estudiantes chinos les cuesta mucho resumir y extraer las ideas principales de un texto. En principio, podríamos pensar que es una estrategia que aprenden todos los estudiantes en sus respectivos

sistemas educativos. No obstante, habría que plantearse si esto sucede en la tradición china de aprendizaje.

No saben resumir, hay que prepararlos para sintetizar las ideas principales y luego resumirlas con sus propias palabras, cuando tienen que resumir o comentar un texto lo que hacen es copiar lo que dice el texto. (Informe Neus)

Otro tema que Emilia trata es la necesidad de aprender a resumir y buscar ideas básicas de un texto, y los profesores hablan de sus distintas visiones del tema. En general, parece un concepto a la vez muy útil y necesario para la mejora de la comprensión de textos, pero también difícil. (Acta del taller Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

## ACCIÓN/PROPUESTA 4. ADAPTAR LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Para superar esta dificultad y que los estudiantes mejoren su competencia lectora, los profesores han planteado varias propuestas.

La primera está dirigida a solucionar el tema de los referentes culturales. La propuesta consiste en realizar un acercamiento al tema que se va a tratar en el texto pero desde una perspectiva más cercana al estudiante, es decir, a su propia cultura. Por ejemplo, si el texto que se va a trabajar habla de los horarios y hábitos de los españoles, resulta interesante trabajar antes este tema teniendo en cuenta la cultura china. Los alumnos chinos podrían explicar los horarios y hábitos de su país, las diferencias entre las diferentes regiones, etc. Una vez que se ha contextualizado bien el tema, resulta más fácil acercarse a la realidad española y a sus peculiaridades.

Antes de enfrentarnos a un texto que está en un manual de clase y que trata sobre un tema occidental (por ejemplo los horarios de comida en España), quizás sea mejor darles un texto parecido en el que se trate el mismo tema, pero con ejemplos de su cultura. Una vez los estudiantes han entendido este texto, les será más fácil enfrentarse a lo mismo pero con una visión occidental. (Portafolio Carolina)

La segunda propuesta gira en torno al tratamiento del vocabulario del texto antes de la lectura del mismo. Los profesores consideran necesario trabajar adecuada e intensamente el vocabulario que aparecerá en el texto mediante actividades previas. Además, y siguiendo los deseos de muchos estudiantes, opinan que no estaría mal darles una lista con el vocabulario más importante a la hora de comprender el texto. De esta forma el alumno podrá prepararse en casa este léxico, si así lo desea. Aunque a nosotros, como profesores occidentales, nos pueda resultar extraña esta idea, no debemos olvidar que es algo a lo que nuestros estudiantes chinos están acostumbrados y que, además, es una propuesta que ellos mismos han planteado.

Respecto del léxico, hay que resaltar el deseo explícito de los estudiantes chinos de tener el vocabulario antes de la lectura de los textos. (Acta del taller

Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*)

La tercera propuesta está relacionada con el tipo de actividades que se realizan tras la lectura del texto. Como hemos dicho más arriba, en muchas ocasiones las tareas que proponen los manuales son muy abiertas y no están orientadas a la propia comprensión del texto. Por eso, sería recomendable plantear actividades más concretas del tipo: ordenar párrafos del texto, verdadero/falso, preguntas cerradas, buscar en qué párrafo aparece una idea, etc.

En la escuela Mediterráneo nos hemos propuesto un nuevo reto: crear actividades de comprensión lectora específicas para alumnos orientales. Antes de nada, cabría hacerse 2 preguntas: ¿necesitan los estudiantes orientales actividades específicas? Nuestra respuesta ha sido sí. (Portafolio investigadora)

Para trabajar la comprensión lectora suele funcionar las actividades donde tengan que ordenar y las de V/F, ya que si les pones un texto con preguntas de comprensión intentarán buscar el significado de todas las palabras. (Informe investigadora)

Necesitan tareas más concretas antes de llegar al comenta con tu compañero. Hay que preparar V/F, preguntas más cerradas, en qué párrafo se habla de,... (Informe Neus)

## DIFICULTAD 5. LA PRONUNCIACIÓN

Todo profesor que haya impartido clases a estudiantes chinos habrá notado que tienen dificultad a la hora de distinguir y, por lo tanto de pronunciar, ciertos fonemas del español. Algunos autores dedicados a la enseñanza de ELE a estudiantes sinohablantes han realizado estudios y ensayos sobre esta cuestión, destacando las principales dificultades y su origen (Cortés, 2009).

Los profesores de la escuela, a través de su experiencia en clase, han observado que las principales dificultades a nivel fónico que presentan los estudiantes chinos son las siguientes.

- confusión entre /s/ y /θ/ ya que /θ/ no existe en Chino
- confusión entre /l/, /r/ /r/ ya que /l/ y /r/ son alófonos en chino y /r/ no existe
- confusión entre /b/ y /p/, entre /d/ y /t/ y entre /g/ y /k/ ya que en chino la oposición fonológica no es entre sordas y sonoras, sino entre aspiradas y no aspiradas

## PROPUESTA/ACCIÓN 5. CONCEDER MÁS IMPORTANCIA A LA PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA CLASE

La mayoría de los manuales de ELE prestan poca, o ninguna, atención a la práctica de la pronunciación en clase. Asimismo, los profesores debemos plantearnos cuánto tiempo dedicamos a lo largo del curso a la práctica de la pronunciación y de la entonación.

Teniendo lo anterior en cuenta, consideramos que esta situación debe cambiar cuando se trata de enseñanza de ELE a estudiantes chinos ya que es un aspecto particularmente difícil para ellos, especialmente en los niveles iniciales. Además, debemos tener en cuenta que a los estudiantes chinos les suele motivar trabajar la pronunciación, seguramente porque es una práctica habitual en su tradición educativa.

Han demostrado bastante interés en la pronunciación. Para ellos fue interesante ver la posición de la lengua y la vibración de las cuerdas vocales, por donde sale el aire,... (Informe Neus)

Por todo lo anterior, consideramos que la primera tarea del profesor respecto a este tema es concienciar al alumno, en caso de que no sea consciente, de las dificultades que presenta el aspecto fonético para él. Para esto se puede hacer una presentación en clase de los sonidos más difíciles de distinguir para ellos y explicarles la distancia que existe entre el chino y el español en este plano de la lengua. Posteriormente se pueden plantear actividades donde se trabajen pares de palabras que presenten sonidos similares y bingos que hagan hincapié en los fonemas más complicados mencionados anteriormente.

**Fonética 语音**

**Las consonantes (1) /p/, /t/, /k/ y /b/, /d/, /g/**  
**辅音 (1) /p/, /t/, /k/ y /b/, /d/, /g/**

1. Escucha y elige la palabra correcta.  
 42 注意听并选择正确的词语。

1	paso	vaso	✓	5	peso	✓	beso	
2	poca	boca	✓	6	codo	✓	coto	
3	soltar	✓	soldar	7	coma		goma	✓
4	cana		gana	✓	8	pez	✓	vez

2. Escucha y escribe la palabra correcta.  
 43 注意听并写出正确的词语。

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

3. Escucha y escribe las consonantes que faltan. 注意听并写出缺失的辅音。  
 44

a p a r c a r      v e n d e r      s u b i r      g r a b a r

Imagen 14 ¿Sabes? 1, página 50.

Por otro lado, los profesores de la escuela hemos comprobado que a los estudiantes

chinos les suele gustar practicar la pronunciación mediante actividades de repetición ya que es algo habitual en su cultura de aprendizaje. Como ya explicamos en el marco teórico, los estudiantes chinos están acostumbrados a repetir sonidos, palabras y frases tanto en el aprendizaje de su LM como en el de LE como el inglés.

No tienen vergüenza en repetir, incluso de forma coral, las palabras, ya lo hacen sin que tú les pidas una repetición. (Informe Neus)

Les encantan las actividades de pronunciación. Les gusta repetir en coro, de forma individual o en grupo, hacer bingos. (Informe investigadora)

Debido a todo esto, aconsejamos realizar en clase actividades donde el estudiante tenga la oportunidad de escuchar un modelo de pronunciación, sea el profesor o una audición, y fomentar la repetición coral e individual. De nuevo, es una práctica que puede resultarnos extraña o demasiado tradicional desde nuestro punto de vista de profesores occidentales y comunicativos, pero creemos que resulta beneficioso para el aprendizaje al mismo tiempo que práctica familiar para el alumno chino.

Asimismo, el profesor puede llevar a clase actividades donde al mismo tiempo que se practique la pronunciación, se trabaje otro aspecto de la lengua, como el léxico. En otras palabras, se trata de aprovechar y explotar una actividad desde diferentes aspectos de la lengua. Neus nos proporciona un ejemplo en su informe:

Uso actividades tipo dictados de palabras para trabajar la pronunciación y el vocabulario: un compañero dicta a otro una lista de palabras, el compañero que toma nota debe ir clasificándolas en grupos, por ejemplo campo/ciudad y palabras que no sé qué significan, después se corrigen entre ellos. (Informe Neus)

Se habla del uso de las diferentes modalidades de dictados, así como de la simple repetición de sonidos y la adquisición de una sólida base de pronunciación para, más adelante, favorecer la tarea de la comprensión. (Acta del taller Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*)

## DIFICULTAD 6. LA PUNTUACIÓN Y LA ORTOGRAFÍA

En primer lugar vamos a abordar el tema de la puntuación. Tras un tiempo de experiencia corrigiendo y evaluando expresiones escritas de estudiantes chinos, tanto en tareas de clase como en exámenes, los profesores están de acuerdo en afirmar que los estudiantes chinos suelen tener dificultades a la hora de puntuar textos escritos.

Los profesores hacen comentarios sobre la dificultad de enseñar puntuación. (Acta del taller Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

Por un lado, hay que tener en cuenta que sus símbolos de puntuación son algo diferentes a los nuestros. Por ejemplo, en chino señalan el punto utilizando este

símbolo: «o».

Además, presentan dificultades a la hora de distinguir entre el punto y la coma. Por estos motivos, no es extraño encontrar estudiantes de nivel B1-B2 y C1 que escriben textos gramaticalmente correctos, pero con graves problemas de cohesión y puntuación.

Las dificultades en estos niveles son otras: expresión escrita (cohesión, puntuación, uso del léxico, etc.) y oral (lo mismo). (Texto investigadora)

En segundo lugar, vamos a tratar el tema de la ortografía. Entre los problemas de ortografía los profesores destacan el uso o, mejor dicho, la falta de uso de las mayúsculas. Los estudiantes chinos, al igual que otros alumnos con alfabetos diferentes, no distinguen entre mayúsculas y minúsculas. Por eso es bastante normal encontrar textos escritos de estudiantes de niveles intermedios y avanzados que no usan las mayúsculas.

Otro de los problemas que hemos observado es que, en ocasiones, los manuales o las actividades que llevamos a clase presentan una forma de escritura que dificulta mucho la comprensión a los estudiantes chinos. Estos alumnos han tenido que hacer un esfuerzo por aprender un alfabeto desconocido hasta entonces y que, además, presenta diferentes formas para las mayúsculas o minúsculas. La mayoría de textos están editados en un estilo de claro y legible, pero esto no ocurre en todos los casos. Un ejemplo sería los dos textos siguientes, cuya tipografía resulta muy difícil de descifrar.

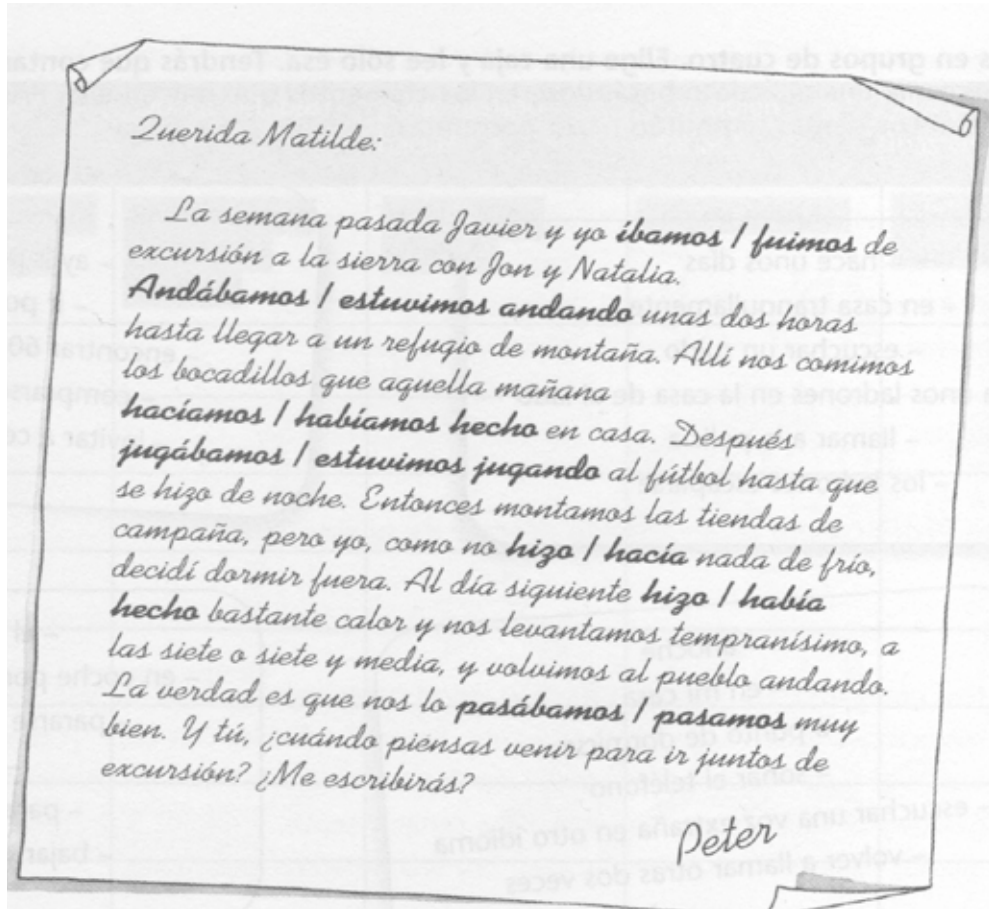


Imagen 15 Gente 2 - Libro de trabajo, pág. 66

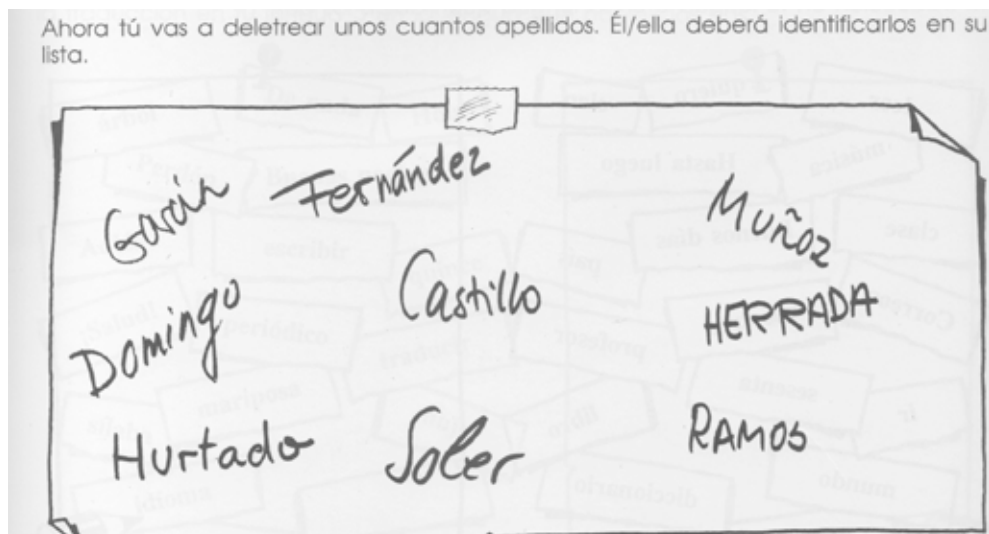


Imagen 16 De dos en dos, ejercicio 1.1



No debemos ignorar que los estudiantes chinos también pueden tener dificultades a la hora de reconocer algunos números del español o, viéndolo desde otra óptica, los profesores españoles podemos tener dificultades a la hora de reconocer algunos números escritos por alumnos chinos. Esto ocurre fundamentalmente con los números, 1, 7,0 y 9.

## ACCIÓN/PROPUESTA 6. DAR MÁS IMPORTANCIA A LA ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN DESDE EL PRIMER NIVEL

Para evitar que un alumno chino alcance un nivel intermedio con graves problemas de puntuación y ortografía en sus expresiones escritas, proponemos que la puntuación y la ortografía sea un aspecto más del aprendizaje desde las primeras etapas. Es decir, consideramos que se le debe conceder importancia desde el nivel A1.

Para evitar errores ortográficos, el profesor debe hacer especial hincapié cuando escriba en la pizarra y cuando corrija expresiones escritas. Un ejemplo: es muy frecuente que un estudiante chino de nivel A1 confunda el adjetivo *china* con el sustantivo *China* y, de esta forma, cometa el error de escribir *Soy de chino*, o *Soy China* cuando se trata de un chico. Si el profesor hace hincapié en que el adjetivo se escribe con minúscula y el sustantivo con mayúscula, ayudaremos al estudiante a evitar este error.

Para evitar más errores en el uso de mayúsculas, se podría dar una lista, adaptada por nivel, de aquellos casos que requieren su uso o incluso actividades donde el alumno tenga que corregir frases con un uso incorrecto de mayúsculas.

Por otro lado, los profesores debemos tener en cuenta la dificultad que representa para el estudiante chino distinguir las diferentes grafías de nuestro alfabeto, especialmente en el primer nivel. De esta forma, debemos ser conscientes de nuestra forma de escribir en la pizarra y hacer un esfuerzo para que nuestra caligrafía sea lo más clara posible.

Mejorar mi caligrafía. Parece estúpido, pero con grupos orientales ni os cuento!  
(Portafolio Neus)

Para mejorar el tema de la puntuación, el profesor debe ser cuidadoso a la hora de corregir las expresiones escritas del estudiante. No debe obviar este tipo de errores y debe hacer ver al alumno los que ha cometido, bien corrigiendo directamente o bien señalándolos y dando la oportunidad de la autocorrección.

Además, el profesor debe dedicar más tiempo de la clase a resaltar aquellos usos de la coma que sean obligatorios, siempre adaptándose al nivel del alumno. Por ejemplo, en los niveles A1, debe resaltar el uso de la coma en las enumeraciones.

Por último, debemos prestar atención a que los textos que se trabajen en clase no resulten complicados de descifrar para el estudiante debido a la tipografía de la letra.

## DIFICULTAD 7. LA COMPETENCIA GRAMATICAL

La competencia gramatical no es el mayor de los problemas de aprendizaje para los estudiantes chinos. Sin embargo, vamos a comentar algunas dificultades que suelen experimentar. Dichas dificultades varían lógicamente dependiendo del nivel del que hablemos.

## Nivel A1-A2

En primer lugar, nos gustaría destacar el problema de la terminología gramatical. Las presentaciones y esquemas gramaticales que aparecen en los manuales generales están repletos de terminología gramatical que, en un principio, nos puede parecer básica y fácil de entender (verbo, pasado, adjetivo, etc.). Nosotros, como profesores, utilizamos la misma terminología a la hora de realizar explicaciones gramaticales o escribir esquemas en la pizarra.

Sin embargo, no debemos olvidar que esta terminología en español puede resultar totalmente desconocida para un estudiante chino debido fundamentalmente a la distancia interlingüística entre el español y el chino. Esta distancia hace que la deducción del significado de estos términos no resulte fácil y, por lo tanto, dificulte la comprensión del esquema gramatical. Y es que para un estudiante chino de A1, la palabra *verbo* le puede ser igual de familiar que la palabra *ilusorio*. Esto no ocurre con alumnos con lenguas más afines al español.

Además, los esquemas gramaticales dan por supuesto que los alumnos saben lo que significa la palabra verbo, presente, futuro, etc. Términos muy fáciles de descifrar para un inglés, francés, alemán, etc, pero no para un chino que solo habla chino. (Portafolio investigadora)

En segundo lugar, en los niveles A1-A2, los alumnos chinos deben enfrentarse por primera vez a un concepto gramatical que no existe en su lengua, la flexión verbal. Así, les cuesta recordar que en español deben conjugar el verbo atendiendo a la persona y al tiempo verbal. La dificultad no radica en memorizar la forma, ya que su disposición para la memorización facilita su adquisición. La dificultad radica en tener este hecho presente cuando escriben y cuando hablan.

Ya que como también he podido comprobar el control gramatical no suele ser un problema. (Portafolio Ainhoa)

Conocen la mayoría de los contenidos gramaticales que se van a dar en clase, controlan la forma de los tiempos pero no su uso. Cuesta hacerles ver que la importancia está en el uso y no solamente en la forma. (Informe Neus)

Además de la flexión verbal, otro de los aspectos que no existen en chino y que, por lo tanto, les cuesta mucho asimilar es la distinción de género y número. Por este motivo producen muchos errores de concordancia tanto entre el artículo y el sustantivo, como entre el sujeto y el verbo o el sustantivo y el adjetivo.

Otra de las dificultades gramaticales en los niveles iniciales es la distinción entre

los verbos *tener* y *haber*. Por lo que nos han explicado nuestros alumnos, en chino no existe tal diferenciación así que les cuesta distinguir entre la forma personal y no personal.

## Nivel B1 en adelante

A partir del nivel B1, el contraste de pasados es una dificultad importante. Por supuesto, esto no es algo propio de los alumnos chinos, ya que resulta complicado para la mayoría de los estudiantes de ELE.

Otra dificultad propia de estos niveles es la adquisición y uso de los pronombres de objeto directo e indirecto. De nuevo, es un aspecto del español que suele presentar dificultades a la mayoría de los estudiantes.

Por último, debemos destacar la dificultad a la hora de usar los artículos. Como ocurre en otras lenguas, como las eslavas, en chino no existen los artículos. Esto hace que resulte un tema complicado porque, primero, deben ser conscientes de la necesidad de su uso y, posteriormente, elegir el artículo correcto en cada ocasión.

Como vemos, las mayores dificultades gramaticales se deben a la distancia que existe entre el chino y el español, es decir, a entender y adquirir conceptos que no existen en su LM.

C.: bueno también:: en la forma de cómo ellos pueden:: pueden entender hacer una frase \ y como la:: la relacionan con su idioma p y sus conocimientos previos también ¿no? que es bastante más complicado que un grupo occidental | porque allí no existen o los artículos / o distinciones de género/ ni verbos / ni tiempos ¿no? entonces | eso también les cuesta | y tiene que:: asimilarlo de otra manera \ (Entrevista Carmen)

## ACCIÓN/PROPUESTA 7: TOMAR CONCIENCIA DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS Y ADAPTAR LAS ACTIVIDADES

### Nivel A1-A2

En primer lugar, abordaremos el problema relacionado con la terminología gramatical. La investigadora ha podido comprobar cómo, traduciendo al chino conceptos gramaticales (verbo, nombre, adjetivo) a la hora de presentar algún aspecto gramatical o a la hora de trabajar el vocabulario, la actividad ha funcionado mucho mejor. Un ejemplo sería la actividad siguiente, donde el objetivo es que el estudiante clasifique el vocabulario de la unidad en diferentes categorías gramaticales.

**Clasifica las siguientes palabras en la columna correspondiente:** *arroz, apellido, hablar, guapo, llamarse, mesa, ser, chino, trabajar, China, cantante, estar, pizarra, rojo, niño, escuela, estudiar, estudiante.*

NOMBRE 名詞	ADJETIVO 形容詞	VERBO 動詞

**Tabla 28** Tabla. Actividad de clasificar vocabulario

Como hemos dicho anteriormente, los estudiantes chinos no presentan grandes dificultades a la hora de memorizar las formas verbales, sino que su dificultad reside primero en tomar conciencia de la flexión verbal y, posteriormente, hacer un uso adecuado de las mismas. Por esta razón, consideramos que las actividades de rellena-huecos donde simplemente el estudiante tiene que conjugar el verbo no tendrían muchos sentido ya que es la forma lo que precisamente dominan. Así, serían más adecuadas aquellas actividades donde el estudiante tiene que realizar un esfuerzo mayor y deducir varios aspectos: la persona verbal, dada por el contexto de la frase o el texto, y el propio verbo.

Creo que es mejor no machacarlos con el clásico rellena huecos donde aparece la persona y el verbo entre paréntesis, los hacen como una máquina. Es mejor llevar actividades donde deben deducir la persona por el contexto y escoger ellos el verbo, así también trabajan vocabulario. (Informe Neus)

Los «rellena huecos» les apasionan pero creo que no se debería abusar porque después puede surgir el problema que crean que «dominan» un tiempo pero después no saben cuándo utilizarlo. (Investigadora)

Con el objetivo de reducir el número de errores de concordancia y de conjugación verbal, proponemos un sistema de corrección, tanto de expresión oral como escrita, donde el profesor dé la oportunidad al alumno para reflexionar sobre el error y autocorregirse. De esta forma el estudiante se acostumbra a prestar más atención a estas cuestiones. Por otro lado, en las presentaciones de vocabulario, el profesor debe hacer especial hincapié en el género de las palabras con el objetivo de que el alumno lo tenga en cuenta a la hora de su estudio.

Por último, el profesor debe hacer una buena presentación gramatical de las diferencias entre *haber* y *tener*. Debe resaltar a través de ejemplos y situaciones

comunicativas que un verbo es impersonal y otro personal. Además, puede resaltar que, en el caso de hablar de la existencia o posesión, el verbo haber suele llevar la preposición *en* mientras el verbo tener no. Ejemplo: En Barcelona hay playa/ Barcelona tiene playa.

## Nivel B1 en adelante

A la hora de trabajar el contraste de pasados, es fundamental poner énfasis en las expresiones de tiempo, explicando su significado en diferentes contextos. De esta forma, concienciaremos al alumno sobre la importancia del contexto de uso, ya que la forma no suele presentar grandes problemas.

Mucho énfasis en las expresiones de tiempo, no solo una mera lista y clasificación, que significa cada una de ellas en diferentes contextos. Tienen metido en la cabeza que una expresión de tiempo siempre va con un tiempo determinado, hacerles ver que no siempre es así. (Informe Neus)

En cuanto a los artículos, no diremos nada diferente a lo que recomendaríamos con otro tipo de estudiantes. Es un aspecto al que los manuales, generalmente, no dedican mucha atención. Así que nuestra propuesta se basa en concederle importancia desde el nivel A1, explicando su uso en situaciones adecuadas para cada nivel. Asimismo, prestarle atención a la hora de la corrección y, de nuevo, la autocorrección para que el estudiante se acostumbre a reflexionar sobre este aspecto. En otras palabras, no obviar errores de artículos en la producción de los nuestros alumnos y esperar a tratar el tema en un nivel avanzado. Los artículos también pueden, y deben trabajarse, desde el A1.

Para terminar, recomendamos usar una metodología en espiral con los estudiantes chinos. La metodología en espiral consiste en retomar cada cierto tiempo aspectos gramaticales que se hayan estudiado anteriormente. De esta forma el estudiante se acostumbra a relacionar unos contenidos con otros y no a considerar el aprendizaje de español como la adquisición de conceptos aislados e inconexos entre sí. En otras palabras, se trata de ir revisando continuamente aspectos de la lengua que se han trabajado al mismo tiempo que se incorporan nuevos conocimientos.

Cada vez que presento un nuevo tiempo retomo los otros para ver como los diferenciamos y que expresiones de tiempo podríamos usar en cada caso. Es decir actividades de recopilación y comparación. (Informe Neus)

Una de las cosas que nos sorprende más es el concepto de «metodología en espiral», que consiste en ir recogiendo constantemente las cosas aprendidas sin que ningún contenido sea visto una sola vez. (Acta del taller Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*)

## DIFICULTAD 8. LA COMPETENCIA LÉXICA

La distancia interlingüística entre el chino y el español no solo influye en la adquisición de la competencia gramatical, sino también en la adquisición del léxico. Esta distancia, unida al desconocimiento de otras lenguas extranjeras en la mayoría de los casos, les impide hacer uso de estrategias de deducción del significado de una palabra.

A.: bueno:: por varias razones | emm a nivel de:: léxico:: no pueden hacer ningún tipo de paralelismo | | es decir | si tú pones veinte palabras en la pizarra/ y hay gente de todas las nacionalidades | pues habrá gente que de esas veinte | por paralelismo con su idioma o:: otro idioma que sepan | pues sacaré un 80% de las palabras ¿no? y a partir de ahí | pues ochenta sesenta cincuenta cuarenta:: umm o:: cero | | entonces claro | el cero es:: es terrible | ¿no? que te coloquen ahí veinte palabras y no ent...- y tú no entiendas ni una:: ni puedas relacionarla con nada/ emm eso es nivel léxico: (Entrevista Antonio)

Una estudiante de Shanghai me preguntó qué significaban las palabras auto-crítica y desinteresado (ambas estaban en un texto). Yo le pregunté si sabía qué significaban las palabras crítica e interés y me contestó que sí. Entonces, le contesté yo, puedes deducirlo. Y ella me dijo que no. (Portafolio Carolina)

Para un estudiante chino deshacer es una palabra y hacer otra totalmente distinta y, consecuentemente, debe memorizar ambas. (Portafolio Carolina)

Parece ser que a los alumnos orientales les cuesta más deducir el vocabulario por el contexto. (Informe Carmen)

A la hora de presentar los contenidos tienen poca capacidad de deducción, esperan una clase en la que el profesor se lo da todo masticado, no en la que ellos van descubriendo significado, uso, y forma, puede hacerse pero de una manera bastante guiada. (Informe Neus)

En primer lugar, esta imposibilidad de deducir el significado de una palabra, sobre todo en los primeros momentos en los que la deducción por el contexto tampoco les resulta de gran ayuda, hace que recurran con muchísima frecuencia al diccionario. Carolina se centra en su portafolio en este tema y afronta el problema desde el estudio y la reflexión. Llega a la conclusión de que al estudiante chino le cuesta deducir el significado de una palabra que es derivada de otra que sí conoce porque su LM es una lengua analítica, y no sintética como el español. Esto hace que para él, el sistema de prefijación y sufijación sea algo totalmente desconocido. Debido a esta dificultad a la hora de deducir, tiene que recurrir más frecuentemente al diccionario.

Es cierto que desde el nivel A1 enseñamos a nuestros estudiantes la flexión verbal, pero nunca la flexión o derivación nominal o adjetival. Por ello, ¿cómo un estudiante cuya lengua sea analítica va a poder descifrar o intuir el significado de familias de palabras, tales como: digno, dignidad, indignar, dignarse, dignatario, dignificar? (Portafolio Carolina)

Dependencia absoluta del diccionario. (Informe Neus)

Desde un muy vago conocimiento de la formación de palabras en la lengua china, voy a intentar dar una explicación a por qué los estudiantes chinos se acompañan de sus diccionarios a lo largo de todo su aprendizaje de ELE (desde A1 hasta C2). Los motivos van cambiando, pero la necesidad del diccionario continúa hasta el final. (Portafolio Carolina)

Así pues, los estudiantes chinos deben hacer un esfuerzo mayor que compañeros de otras nacionalidades para comprender el significado de una palabra. La imposibilidad para ellos de recurrir a la deducción por cercanía lingüística hace que recurran al diccionario mucho más que otros estudiantes. Los profesores de la escuela no estamos en contra del uso del diccionario, de hecho, consideramos que es una herramienta muy útil, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje.

*Lo mismo el diccionario, un gran aliado pero que tampoco es Dios y hay que enseñar a utilizarlo.* (Portafolio Neus)

No obstante, hemos comprobado que los estudiantes chinos hacen en ocasiones un uso excesivo del diccionario y que esto les supone, por un lado, invertir demasiado tiempo en la realización de una actividad y, por otro, hacer producciones sin sentido debido al mal uso de esta herramienta.

Los profesores de la escuela consideran que la distancia en el plano léxico entre el chino y el español unida a la dificultad a la hora de deducir el vocabulario nuevo, obliga al estudiante chino a hacer un esfuerzo descomunal para poder recordar el vocabulario que se trabaja en clase. Este esfuerzo no es comparable al que tienen que realizar estudiantes de lenguas más afines al español.

## ACCIÓN/PROPUESTA 8. FOMENTAR LA MEMORIZACIÓN Y AMPLIAR LA TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

En primer lugar, para intentar solucionar las dificultades derivadas del uso excesivo del diccionario, los profesores recomiendan no impedirles a los alumnos que lo usen, sino enseñarles a utilizar esta herramienta. Por ejemplo, a la hora de una presentación de léxico, el profesor puede llevar a clase una actividad donde el estudiante tenga que relacionar una lista de palabras con su definición/fotografía correspondiente. El profesor puede animar al estudiante a realizar primero la actividad sin recurrir al diccionario. Posteriormente, el profesor concederá unos minutos para que el estudiante compruebe sus respuestas con ayuda del diccionario. De esta manera el estudiante no solo ganará tiempo, sino que habrá hecho un esfuerzo primero en intentar resolver la actividad usando otras estrategias.

En general he trabajado el vocabulario como en otros grupos mixtos con lluvias de ideas, mapas conceptuales, relacionar imagen con palabra,...primero sin diccionario, que salgan el máximo de palabras, después ya les dejo unos minutos con el diccionario. (Informe Neus)

En segundo lugar, para fomentar el uso de la estrategia de deducción, Carolina propone que la derivación nominal o adjetival sea un tema presente en los syllabus y en los manuales. Esta profesora considera que si en clase se trabajan estos aspectos, los estudiantes chinos tendrán más conocimientos para poder descifrar el significado de nuevas palabras y poder llegar a ser, de este modo, más independientes del diccionario y del profesor.

En tercer lugar, consideramos que debemos aprovechar la capacidad de memorización que tienen los alumnos chinos para desarrollar su competencia léxica. Por ello, los profesores consideran que cuando se trabaja con alumnos chinos, son necesarias actividades dirigidas a repetir y a fijar términos y estructuras. De nuevo, esto podría chocar con una visión metodológica comunicativa, pero el equipo docente de la escuela cree oportuno aprovechar aquellas destrezas y habilidades de los estudiantes chinos debido a su cultura de aprendizaje para favorecer su adquisición del español. En otras palabras, se trata de sumar destrezas, como la memorización en este caso, no de restar.

Actividades que suelen funcionar: actividades para fijar estructuras o vocabulario: juego de los barcos, busca a alguien que, memory, busca a tu pareja, relacionar antónimos, etc. Actividades de vacío de información: suelen ser repetitivas y también les ayudan a fijar. (Informe investigadora)

En cuarto lugar, los profesores consideran necesario hacer revisiones periódicas y frecuentes del vocabulario aprendido a lo largo del curso. Se trata de un aspecto relacionado con la metodología en espiral, que propone retomar cada cierto tiempo aspectos anteriormente trabajados. De esta forma ayudaremos al estudiante a recordar el léxico y a evitar que se olvide por falta de uso. A Amanda, por ejemplo, le gusta la actividad del ahorcado ya que le permite recordar y comprobar el vocabulario que ha aprendido. Otras actividades podrían ser: bingos, crucigramas, rellena-huecos, tabú, etc.

I.: y :: ¿por qué te gusta?

A.: umm (duda) porque:: ¿cómo se dice? eh | si entiendo /si lo sé las palabras más |y yo puedo descubrir

I.: es como para:: como para ¿recordar el vocabulario?

A.: sí

Algunos profesores han resaltado el carácter competitivo que tienen los estudiantes chinos a la hora de aprender, por lo que recomiendan llevar a clase



actividades lúdicas donde se potencia la competición con el objetivo de repasar y fijar el vocabulario.

Son muy competitivos así que las actividades de vocabulario que son como juegos les motivan bastante. Intento que hagan un esfuerzo para explicarse las palabras en español. (Informe Neus)

En los niveles A1 y A2, los profesores recomiendan a los alumnos que organicen el léxico por campos semánticos y que dediquen una sección de su cuaderno para esto.

Creo que en los niveles bajos es importante recomendarles que lo organicen por temas, que tengan un cuaderno de vocabulario, o dejen la parte final de su cuaderno para el vocabulario. (Informe Neus)

Los profesores también están de acuerdo en afirmar que el apoyo visual es fundamental a la hora de presentar y trabajar el léxico, especialmente en las primeras etapas de aprendizaje.

Las imágenes ayudan mucho al alumno oriental a entender la actividad o el vocabulario a trabajar. He visto que les ayuda y motiva mucho ver imágenes que les identifique con su cultura. (Informe Carmen)

Trabajar con imágenes para presentar vocabulario nuevo: tarjetas donde tengan que relacionar dibujo y foto, relacionar foto y diálogo, etc. (Informe investigadora)

Amanda también comparte esta idea de utilizar la imagen como recurso de apoyo a la hora de presentar el vocabulario:

I.: (asiente) claro para ver la imagen también ¿no?

204 A.: sí | muy interesante y:: es bueno es mejor para demostrar con dibujo con p el papel

## DIFICULTAD 9. FALTA DE LENGUA PUENTE ENTRE EL PROFESOR Y LOS ESTUDIANTES

Los profesores de la escuela consideran positivo que exista una lengua puente entre los estudiantes y el docente, especialmente en las primeras etapas de aprendizaje. A través de esta lengua puente se podrían solucionar algunas dificultades que surgen en la clase, como la traducción de una palabra, dar las instrucciones para que un alumno que no las haya entendido en español pueda hacer la actividad, etc.

Generalmente tengo niveles bajos A1-A2, aunque a veces me quejo por ello, son los que más me gustan, son muy receptivos y agradecidos, en estos grupos para mí el uso de la L1 no lo veo como algo negativo, sobre todo los primeras semanas. Eso sí, no como lengua vehicular de la clase, sino como una herramienta más que puede ayudarnos en momentos de desesperación. (Portafolio

Neus)

En los cursos mixtos, esta lengua puente suele ser el inglés. Sin embargo, en los cursos específicos para alumnos chinos los profesores se han encontrado con que en la mayoría de los casos no existe esa lengua puente.

Para entender esto debemos tener en cuenta el perfil mayoritario de alumno chino matriculado en la escuela: joven hijo de inmigrante o trabajador inmigrante, con escasa formación académica y de origen rural o de pequeña ciudad. Estos alumnos tienen escasos o nulos conocimientos de inglés y, por este motivo, el profesor no puede recurrir jamás a la traducción de una palabra o de instrucciones en momentos en los que se produzca una falta de comprensión por parte del alumno.

claro un montón de problemas con con los típicos problemas de de:: con la lengua china | y con que que que:: pasaban cosas que no pasaban en otras clases como bueno | cómo traduces una...- cuando alguien no entiende una palabra:: (Entrevista Ricardo)

pff (risas) sensaciones de que | a veces estábamos atascados en cosas | muy muy | tontas y muy que en otras clases | no | no te atascabas en ella como por ejemplo en:: piezas léxicas/ a veces una palabra o una expresión | que:: que explicarlas era una tortura/ y que en otras clases no lo era ¿sabes? (Entrevista Ricardo)

Por otro lado, en los cursos mixtos, los alumnos chinos que no hablan inglés no pueden comunicarse con el resto de sus compañeros, ya que tampoco comparten ninguna lengua puente. Este hecho hace que se sientan aislados y no parte integrante del grupo.

A.: pues:: em básicamente era que:: cuando el | resto ac bueno primera que:: la mayoría de:: de gente de la clase | para comunicarse entre ellos tenían | tenían el idioma común del inglés ¿no? y muchas veces | ellos no podían\eso hacía que el factor social:: desapareciera\ ellos | no se podían comunicar | con las otras personas de la clase | | claro cuando no te puedes comunicar con las:: otras personas de la clase/ emm te sientes más aislado:: si además | tampoco realmente puedes comunicar con el profesor y el profesor | no entiende tu lengua | | es muy muy | eh difícil | poder | continuar |(Entrevista Antonio)

## ACCIÓN/PROPUESTA 9. PROFESOR CON CONOCIMIENTOS DE CHINO Y APOYARSE EN ALUMNOS

En los cursos específicos, los problemas derivados de una falta de lengua puente se solucionarían si el profesor tuviera conocimientos de chino. Con esto no estamos diciendo que sea un requisito imprescindible, sino que facilitaría el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Por un lado, el profesor podría recurrir a sus conocimientos a la hora de explicar algún término o estructura gramatical. Además, no debemos olvidar que en China es normal que el profesor de idioma sea chino y que explique los conceptos gramaticales en la LM.

I.: y ¿qué estudiaste en en China | | qué cosas | recuerdas?

A.: umm | | muy rápido | la gramática y con una pro...- profesora de universidad idioma

I.: (asiente) ac esa profesora era china o::

A.: sí era china\

I.: y ¿cómo daba la clase en chino o en español?

A.: umm | | sobre todo la gramática | habla:: en china para ex...- explicar más fácil y cómo/ tiene la gramática/ cómo tiene | una frase

I.: (asiente) y para ti es mejor | que:: la profesora explique en chino la gramática/

A.: emm | | creo que al principio sí/ | es bueno\ pero poco a poco ahora:: necesito | hablar con:: español (Entrevista Amanda)

Por otro lado, en momentos de gran dificultad, el profesor podría dar las instrucciones en chino para que los estudiantes con mayores problemas de comprensión pudieran realizar las actividades sin problemas.

Somos conscientes de que la mayoría de los profesores de ELE no tienen conocimientos de chino así que, en estos casos, lo más recomendable sería apoyarse en aquellos alumnos que tienen un nivel de comprensión más alto y pedirles que hagan de traductores entre el profesor y sus compañeros. Estos alumnos actuarían de puente entre el profesor y el resto de alumnos y podrían resolver tanto problemas de comprensión por parte de los estudiantes como de explicación por parte del profesor.

eh:: sí que me acuerdo mucho de:: cómo la gente más espabilada ayudaba mucho a | las instrucciones de la tarea\ porque claro en con con los libros estos de Difusión | la instrucción de la tarea/ a veces cuesta más explicarla que hacer la tarea/ depende de cómo ¿no? entonces yo | me apoyaba mucho en tres o cuatro estudiantes | para explicarles a los otros la tarea\ y eso era constante ¿sabes? era constante \ me acuerdo muy bien de de:: ciertas personas ¿no? en las que yo me apoyaba todo el rato y era como tú | explica la tarea ¿sabes? o yo le explicaba | en privado casi en en en aparte ¿no? a:: a una persona la tarea/ p y la transmitía\ f cómo cómo hacerla | (Entrevista Ricardo)

Por otro lado, tengo que decir que otras veces he notado cómo una conversación de grupo me ha ayudado a explicar la instrucción de una actividad o a explicar algún contenido gramatical. Creo que muchas veces los alumnos lo saben explicar y comunicar mejor que el profesor, ¿por qué no aprovecharlo? (Texto investigadora)

## DIFICULTAD 10. LOS REFERENTES CULTURALES

Hemos hablado de la distancia interlingüística que existe entre el chino y el español, pero no podemos obviar la distancia cultural que separa China y España. No es nuestra intención generalizar ni homogeneizar los aspectos culturales de ambos países, sino llamar la atención sobre la lejanía cultural que existe entre ambos territorios y las dificultades que esto puede provocar en una clase de ELE. Porque, si bien es cierto que cada vez vivimos en un mundo más globalizado, los profesores hemos observado que en muchas ocasiones no compartimos muchos referentes culturales con nuestros alumnos.

Los profesores han percibido dos problemas relacionados con los referentes culturales. El primero de ellos se produce en los grupos mixtos, es decir, en aquellos donde estudian alumnos chinos y de otras nacionalidades. En estos cursos suelen aparecer problemas porque en muchas ocasiones los alumnos no comparten sus referentes culturales. Un ejemplo típico de clase podría ser que un estudiante occidental se sorprendiese cuando un estudiante chino no conoce a alguna celebridad, estilo musical, acontecimiento histórico, etc. Esto ocurre sobre todo con aquellos estudiantes chinos de origen rural o de pequeña ciudad que no han tenido mucho contacto con la cultura occidental. Otras veces, el estudiante chino sí conoce en realidad, por ejemplo, al cantante famoso, pero lo conoce por el nombre chino y no por el original. Desde el punto de vista del alumno chino, hemos percibido que en ocasiones le resulta complicado explicar algunos aspectos propios de su cultura ya que el resto de compañeros desconoce completamente de lo que está hablando.

Este desconocimiento mutuo de aspectos culturales imposibilita en ocasiones la comunicación y el entendimiento y, por lo tanto, la realización de alguna actividad en pareja o en grupo.

Además, no es raro que, en una clase mixta, un estudiante chino intente explicar alguna anécdota o argumentar una opinión y otros compañeros y/o el profesor no consiga comprender la idea de su discurso. Creo que se puede deber a la competencia del alumno, pero intuyo que también se debe a la distancia cultural. (Texto investigadora)

En segundo lugar, los profesores consideran que el problema también surge a partir de los referentes culturales que aparecen en la inmensa mayoría de manuales. Son referentes desconocidos para muchos estudiantes chinos ya que están pensados para un público de un determinado nivel socio-educativo y occidental. Esto, de nuevo, impide la realización de las actividades que se plantean.

En los grupos llamados mixtos pero con la mayoría de una misma nacionalidad, en este caso, orientales, no hay un conocimiento cultural compartido con otros estudiantes o con los referentes culturales que propone el libro. (Portafolio Neus).

De hecho, uno de los muchos problemas que plantean algunos de los manuales de español es que están pensados para una cultura occidental-europea y de clase media-alta. ¿Saben los señores diseñadores de manuales que en muchas

zonas de China no conocen a los famosos por sus nombres occidentales?  
(Texto investigadora)

He usado tanto manuales generales (Lengua Viva, *Gente 2*, Prisma B1, Abanico) como específicos (*¿Sabes? 1*). Creo, como he dicho antes, que los manuales generales no están pensados para alumnos no occidentales en lo que a contenidos culturales se refiere. (Texto investigadora)

Una de las dificultades que señala Amanda en relación a los referentes culturales de los manuales son las imágenes. En su opinión, la lejanía cultural le impide en ocasiones entender las imágenes y le obliga a realizar un esfuerzo por imaginar qué transmiten o de qué tratan.

I.: y: por ejemplo las imágenes ¿te parecen claras? ¿te gustan?

A.: a veces necesito ima...- imaginar mucho || pienso que || yo soy de China y nuestra país || está muy lejos | que aquí y por eso | la gramática o cultura o | y muy diferente

I.: muy diferente

A.: sí

I.: por ejemplo ¿por qué por qué dices que España y China están lejos?

A.: La historia totalmente diferente

## ACCIÓN/PROPUESTA 10. TOMAR CONCIENCIA DE LA DISTANCIA CULTURAL Y ACERCARNOS A LA CULTURA DEL ESTUDIANTE

Anteriormente hemos señalado dos problemas relacionados con este aspecto: la distancia cultural entre alumnos de nacionalidades muy lejanas y la incomprensión por parte de los alumnos chinos de muchos referentes culturales que aparecen en los manuales. Consideramos que el problema parte en la mayoría de las ocasiones de nosotros, profesores, como profesionales.

La tendencia general es poner el foco del problema en la otra cultura, en este caso la china, por no entender aspectos culturales que aparecen en los manuales o que compartimos la mayor parte del mundo occidental.

eh la esta el hecho ¿no? que le que me ha pasado a mí o:: o os pasa a muchos de | de:: al principio cuando no entiendes algo eh f no en esto en general en la vida ¿no? como algo pasa hay un problema/ y como la tendencia es ponerlo al otro ¡ja! | me pasa esto con el otro porque el otro hace algo así o asá ¿no? o:: (Entrevista Ricardo)

Por otro lado, no debemos olvidar que estos manuales están dirigidos, en su amplia mayoría, a estudiantes europeos o americanos de un cierto nivel sociocultural.

Lo que aquí proponemos es, en primer lugar, dar una vuelta de tuerca y cambiar

nuestra óptica. En lugar de sufrir porque nuestros alumnos chinos no conocen nuestros aspectos culturales o no entienden lo que el manual les propone, podemos hacer un esfuerzo por entender nosotros sus referentes culturales. De este modo, en los cursos específicos para estudiantes chinos, el profesor podrá partir de un conocimiento común y podrá entender mejor las reacciones y los discursos de sus alumnos.

A ver, siempre es bueno conocer la cultura de tus estudiantes, sean chinos o no. Pero creo que, cuando la cultura es muy distante, como en este caso, resulta fundamental. ¿Por qué? Pues porque evitará malentendidos, porque ayudará a preparar actividades, a entender los discursos de los alumnos, etc. (Texto investigadora)

Esto es justo lo que proponen Ricardo, Carolina y la investigadora en sus portafolios invitando a sus compañeros a leer dos artículos sobre la cultura y la sociedad china. Sin lugar a dudas, la lectura de estos documentos nos ayudará a conocer a nuestros estudiantes y, por lo tanto, a entender muchos de sus referentes culturales.

¿Cómo podemos comprender a nuestros estudiantes chinos sin haber realizado una inmersión (sea del tipo que sea, esto es: bibliográfica, filmográfica, un viaje a China...) en su cultura? (Portafolio Carolina)

Lo que sí voy a dejaros es un estupendo diseño creado por Yang Liu. Espero que os haga pensar en vuestros «oris». (Portafolio Ricardo)

Ya sé que este blog es sobre ELE, pero a mí me cuesta separar las cosas. Así que os dejo un artículo que leí ayer sobre los chinos que no tienen la suerte de ser pequeños emperadores. (Portafolio Ricardo)

El viernes pasado tuve el placer de asistir a esta conferencia: Qingtian: la inmigración xinesa a Barcelona. Os dejo aquí un resumen de lo que pude escuchar. (Portafolio investigadora)

Y viceversa, porque no hay que olvidar que nuestros estudiantes chinos tampoco comprenden nuestro comportamiento, ni nuestra forma de trabajar. (Portafolio Carolina)

No obstante, podemos acercarnos a ciertos aspectos a través de entrevistas a estudiantes, debates en clase, actividades, etc., donde planteemos cuestiones específicas que nos lleven a una reflexión. Supongo que el camino es recopilar información, reflexionar, y convencernos de que todo lo que descubramos hay que mirarlo, muchas veces, con una óptica completamente diferente. (Portafolio investigadora).

Por otro lado, si el profesor toma conciencia de la lejanía cultural y se preocupa por conocer los referentes culturales de sus alumnos, estará preparado para adaptar el material de clase, aunque este no esté pensado específicamente para alumnos chinos.

Por último, creemos que el hecho de utilizar un manual específico para alumnos chinos evita que el estudiante no pueda realizar una actividad del manual por no entender algún aspecto cultural. Creemos que esto puede resultar beneficioso fundamentalmente en el nivel A1, donde el estudiante seguramente acaba de llegar a España y, por lo tanto, no ha tenido el tiempo suficiente para descubrir aspectos de nuestra cultura.

## DIFICULTAD 11. EL FACTOR AFECTIVO

Como ya hemos dicho en varias ocasiones, un grupo amplio de los estudiantes chinos que estudian en la escuela son adolescentes que viven en Barcelona por motivos de reagrupación familiar. Muchos de ellos residen en Barcelona en contra de su voluntad, han dejado a sus amigos en una edad tan complicada como es la adolescencia y viven en una comunidad cuya lengua les es totalmente desconocida. La mayoría llega a España con 16 años, una vez terminada la escolarización obligatoria en China. Su integración en la ciudad es complicada por varios motivos.

En primer lugar, por una cierta falta de interés por parte del estudiante. El hecho de que sean adolescentes y de que vivan en Barcelona de forma obligada son factores que intervienen directamente en su falta de motivación por la integración. La mayoría de ellos dedican su tiempo libre a jugar al ordenador o chatear con sus amigos chinos. Además, muchos de ellos se ven obligados a trabajar en negocios familiares y a asistir a clases de español, arrastran un cansancio considerable y no disponen apenas de tiempo para realizar alguna actividad de ocio donde puedan conocer a nativos. Sin duda, el desconocimiento de la lengua no ayuda tampoco a la integración.

En segundo lugar, habría que tener en cuenta la actitud de los autóctonos. Muchos de ellos tampoco favorecen la integración de los residentes chinos debido fundamentalmente a estereotipos y a la falta de competencia lingüística de los ciudadanos chinos.

Sin lugar a dudas, su situación personal puede hacer que se sientan desmotivados, infelices y apáticos. Esto no solo repercute en su aprendizaje del español, sino en su vida diaria.

entonces por ahí también me me:: me nuevo \ y intentando quitarles toda la ansiedad que puedan / tener | como estudiantes y:. y también me doy cuenta que muchos de mi:: de los chinos también p como te he dicho f sufren porque no les gusta estar aquí / porque les obligan a hacer cosas que ellos no quieren / o sea sus tíos por ejemplo | bueno tienes que trabajar aquí tienes que hacer esto / están fuera de sus amigos / (Entrevista Carmen)

## ACCIÓN/PROPUESTA 11. CONCEDER MÁS IMPORTANCIA AL FACTOR AFECTIVO

La situación de estos estudiantes hace que el factor afectivo cobre especial

atención en los cursos específicos para alumnos chinos. El profesor no debe olvidar nunca que en muchos casos sus estudiantes son personas que están viviendo una situación personal complicada, que no están integradas en la comunidad en la que viven y que no llevan una vida fácil. Por eso, su trabajo no solo debe contemplar el plano de la enseñanza de una lengua, sino que debe favorecer la comunicación personal con sus estudiantes, estar atentos a su estado, escucharlos y, en la medida en la que pueda, ayudarlos a que se encuentren mejor tanto en el aula como en la ciudad en la que viven.

En muchos casos, el profesor es el único nativo con el que tienen relación y, por lo tanto, su único vínculo con la ciudad de acogida. Por este motivo, consideramos esencial que el profesor les informe de actividades y centros donde los estudiantes chinos puedan encontrarse con otros jóvenes en su misma situación o donde relacionarse con autóctonos. Asimismo, el profesor debe entender que, quizás, es la única persona a la que puedan recurrir en busca de información práctica (trámites administrativos, información laboral, sanitaria, et.).

entonces yo intento:: también irme más por la parte:: social ¿no? por la parte más:: emocional y psicológica de ellos también \ para que sea un balance no solo gramática gramática | | sino que en mis clases puedan ir más allá de:: de la:: de lo que es una clase de verdad ¿no? o sea me intereso por su vida \ hace poco uno me contaba que estaba en Santa Coloma y:: Llegó la policía / y se llevó preso a un amigo/ entonces ¿sabes? todas esas cosas | | guau te impactan porque:: dices mira él | me lo ha dicho bien lo he entendido en español | pero yo no quiero solo eso | entonces es preguntarle cómo está cómo está tu amigo/ y cosas así eso también:: y ellos lo valoran lo valoran mucho \ que no es solo:: no solo somos personas que van a escupir y vomitar conocimientos | ellos también te ven a ti como un referente en España | y como persona | p que esto también impacta mucho | | tú a veces les puedes dar más / como persona que como profesora | | y si puedes hacerlo los dos las dos cosas mejor (risas) y | por lo menos a mí par.- personalmente quiero esas dos cosas \ darles como persona y como profesora \ que si puedo ayudarles en algo/ pues aquí estoy \ o sea no solamente ay ¿qué tal el fin de semana? Sí sí sí j aja ja ji ji ji / y te olvidad de ellos \ no | interactúan más porque son personas y es rico conocerlos (Entrevista Carmen)

He aprendido también qué tipo de personas pueden ser, qué aspiraciones tienen en la vida, cómo viven, qué hacen en su tiempo libre, etc. Creo que también esto es fundamental para planificar y gestionar el aula. (Texto investigadora)

## DIFICULTADES RELACIONADAS CON LA CULTURA CHINA DE APRENDIZAJE

En el marco teórico ya hemos explicado detenidamente las principales características de la cultura china de aprendizaje y sus orígenes teniendo en cuenta la bibliografía existente. Después de su experiencia con alumnos sinohablantes,



los profesores están de acuerdo en afirmar que la cultura de aprendizaje de estos estudiantes sí es diferente en algunos rasgos a la occidental o, al menos, a la que ellos estaban acostumbrados. La realidad del aula con estudiantes chinos les ha permitido a los profesores conocer una cultura y un estilo de aprendizaje que desconocían y que, en muchos casos, choca con la de otros estudiantes y con la de ellos como docentes.

La gestión de grupos de nacionalidades muy diferentes y con situaciones, intereses personales y maneras de aprender que no tienen nada que ver. (Portafolio Neus)

Hay que tener en cuenta las enormes diferencias que existen en la tradición metodológica china y, por poner un ejemplo, la brasileña. (Portafolio investigadora)

I.: de cómo aprenden en:: los chinos en China \ eh:: ¿qué más sabes de ellos?

C.: ammm

I.: esta por ejemplo =...=

C.: no sé mu=...=

I.: ¿dónde te has informado? ¿dónde:: esta conclusión de dónde ha salido?

C.: esto nos lo dijo:: Chinyu | una chica china que trabajó en la escuela/ que una vez nos dio una clase / de:: cultura china || realmente no me acuerdo todo lo que dijo | pero sí que había muchas cosas muy muy muy diferentes a lo que nosotros | entendemos como aprendizaje | e incluso:: choca con el estilo de la escuela (Entrevista Carmen)

**En primer lugar, existe una diferencia en cómo conciben al profesor los estudiantes chinos. Para ellos, el profesor es una figura de autoridad, seria y a la que se le debe respeto. Esto hace que la relación entre este y el alumno esté más jerarquizada y sea, en principio, menos cercana. Así lo explica Amanda:**

A.: es diferente | en chino | los los alumnos de chino | umm todos similares muy un poco nervios no | somos nerviosos estamos nerviosos con las profesoras

I.: ¿por qué?

A.: porque:: en mi país la profesora es | muy serio | muy seria con p la alumno y:: el el alumno hace falta | escuchar bien | la profesora y:: la profesora tiene | ¿derecho?

I.: (asiente)

A.: umm enseñar o | no enseñar más más serio el verbo | más serio que:: enseñar como su su madre padre | la profesora puede (???)

I.: ¿puede?

A.: pegar

I.: ah ¡pegar! diferente ¿no?

A.: sí | diferente y :: aquí | tratar | trato con la profesora como amigo

Esta idea choca con las creencias de los profesores de la escuela, para quienes el profesor debe ser una figura que guíe el aprendizaje del alumno pero que no imponga. Asimismo debe colaborar en crear un clima de confianza y cercanía para que el alumno se sienta cómodo y relajado. Podemos decir que es una relación más horizontal.

Entre las tareas que debe asumir un profesor destacaría su rol de guía en el proceso de aprendizaje. (Portafolio Neus)

Un buen profesor es el que tiene una buena formación pero sabe que no sabe un montón de cosas y se preocupa por estudiarlas. También el que es capaz de transmitir de forma clara y sencilla temas complicados y crear interés a los alumnos por aprender. Entre las tareas que debe asumir un profesor destacaría el de guía en el proceso de aprendizaje. (Portafolio Ainhoa)

Entre las tareas que debe asumir un profesor destacaría estar atento a lo que sus estudiantes necesitan (no necesariamente a lo que piden o a lo que se supone que necesitan). (Portafolio Ricardo)

En segundo lugar, hemos observado que al estudiante chino le cuesta más que a otros compañeros expresar su opinión en público. En nuestras clases de español, y sobre todo a partir de ciertos niveles (B1-B2), se trabaja mucho con actividades donde el estudiante tiene que expresar su opinión sobre algún tema en concreto. Por supuesto, el grado de participación de cada estudiante depende de diversos factores como el carácter, la experiencia, el grado de conocimiento, etc.

Sin embargo, los profesores hemos notado que existe una tendencia general entre el alumnado chino a permanecer en silencio y a evitar mostrar su opinión. Esto ha dado lugar al tópico según el cual el estudiante chino es un alumno cerrado. Bajo nuestro punto de vista, esta actitud de muchos estudiantes chinos se debe a su cultura de aprendizaje y no un carácter chino universal ya que, como podemos suponer, este cambia según la persona.

también es verdad que tú también lo sabes porque con los chinos a veces | aunque sean mayores tampoco opinan por otros motivos ¿no?

I.: ¿y por qué motivos crees que no opinan?

R.: bueno me parece que opinar en público no:: para ellos es una cosa que esté tan bien vista como para nosotros | pero eso es una obviedad ¿no? no creo que yo te lo esté/ a veces pasa ¿no? también recuerdo haber tenido un chino/

un chico | eh gay súper cosmopolita ¿no? súper | que era el primero que sí/ que hablaba y tal pero/ lo primero que decía cuando opinaba era/ en China esto no:: no se hace normalmente la gente no opina | yo sí pero yo no sé qué no sé qué\ o sea que se explicaba antes de opinar\ no era como nosotros que opinamos y no tenemos que dar una expli..- o sea no tenemos que decir ey ahora voy a opinar pero normalmente | yo no opino o nosotros no opinamos pero yo lo voy a hacer\ no no | nosotros opinamos ¿no? (Entrevista Ricardo)

En tercer lugar, también hemos percibido otro rasgo que ya comentamos en el marco teórico y es que el alumno chino es, por general, un alumno obediente y que no cuestiona las decisiones del profesor.

Me han hecho caso sin protestar, muy disciplinadamente, porque durante todo el curso les he explicado que tienen que ACTUAR en español mucho más de lo que lo hacen, dándole menos importancia a la gramática (entendiendo aquí por gramática esa cosa monstruosa que ellos entienden: memorizar conjugaciones y léxico hasta que les duelen las pestañas). Y ellos lo han aceptado. Uso el verbo aceptar y no creer, porque la fase en la que estoy con ellos es justamente esa: solo he conseguido que acepten mis condiciones como profesor y el sistema de los cursos. (Portafolio Ricardo)

Además de las diferencias en cuanto al rol del profesor y del alumno, la cultura china de aprendizaje ha influido, lógicamente, en su estilo de aprendizaje. Los estudiantes chinos están acostumbrados a un método, a unas actividades y a unas dinámicas propias de su tradición educativa. Dichos aspectos difieren la mayoría de las veces de la forma de enseñar que tienen los profesores de la escuela. Debido a esto, nos hemos encontrado con algunas dificultades que pasamos a comentar a continuación y cuyo origen, nos atrevemos a decir, se debe a la diferencia entre la cultura china de aprendizaje y la nuestra como docentes.

## DIFICULTAD 12. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El análisis de los discursos de los profesores, bien a través de sus portafolios o de las entrevistas, nos permite afirmar que se sienten identificados con el enfoque comunicativo. Sin duda, la formación recibida tanto en el máster de la Universidad de Barcelona como en el curso de formación de International House ha influenciado para que los profesores consideren que es un buen método para aprender una lengua.

El enfoque con el que más me identifico es el comunicativo/tareas con una buena explicación significativa de la gramática (el porqué de las cosas) y el vocabulario (la mejor palabra en cada situación). (Portafolio Ainhoa)

El enfoque con el que más me identifico es el enfoque comunicativo, por tareas y el aprendizaje significativo y constructivo. (Portafolio Neus)

El enfoque con el que más me identifico es el método por tareas. (Portafolio

Ricardo)

Por otro lado, la escuela fomenta el uso de este enfoque en las clases y así lo expresa en su página web (ver página 106).

Por lo tanto, sabemos que los cursos que se imparten en esta escuela están enfocados a la comunicación y que la metodología de trabajo se basará en aquellos aspectos que fomenta el enfoque comunicativo: reflexión, autonomía, interacción, etc. Los profesores de la escuela se sienten cómodos enfocando sus clases desde esta óptica y por eso los manuales que se suelen utilizar en la mayoría de cursos están basados en el enfoque comunicativo.

Sin embargo, aunque los profesores han afirmado que el enfoque con el que más se identifican es el enfoque comunicativo /por tareas, han encontrado algunas dificultades en su aplicación con estudiantes chinos.

el sistema o sea todo era el enfoque era comunicacional / por tareas / todo esto:: mente abierta | | y | llegas a un grupo / occidental/ ¡guau funcional! | los franceses los italianos los brasileños/ que había muchos brasileños en la escuela | funciona les gusta les va bien / venga interactúa tatata no tanta gramática tanta gramática | pero llegas a los chinos/ y eso no funciona (Entrevista Carmen)

Los estudiantes chinos están acostumbrados a una aprendizaje, tanto de su LM como de una LE, basado en la repetición y en la memorización. Como explicamos en el capítulo 2, esto es comprensible teniendo en cuenta la naturaleza de su LM. Por este motivo, el sistema educativo chino fomenta un enfoque más estructuralista basado en la adquisición progresiva de unidades sintácticas y en actividades orientadas a la práctica y repetición de dichas estructuras. A su vez, en el aprendizaje de una LE, el profesor chino concede más importancia a la adquisición de la gramática y menos a las destrezas orales. De este modo, los estudiantes chinos están más acostumbrados al trabajo gramatical y al escrito, más que a las actividades de expresión o interacción oral.

Por el contrario, en el enfoque comunicativo, aunque no se deje de lado el aspecto gramatical, el aspecto comunicativo y, por tanto, las destrezas orales tienen una mayor relevancia.

A.: en China es importante gramática | | cuando estudiamos cualquier idioma | es importante gramática y siempre es gramática y hacemos muchos gramática pero falta mucho hablar (Entrevista Amanda)

Así, es lógico que en los niveles iniciales el estudiante espere y desee actividades basadas en un enfoque más estructuralista y más cercano a su cultura de aprendizaje.

Les di una fotocopia de las de antes, con un ejercicio estructural de toda la vida del tipo «pon el verbo en la forma correcta». No os imagináis cómo me sirvió dársela, aunque fuera solo para ser testigo del alivio -casi físico- que sintieron. Para poder medir yo, como profe, lo mucho que les cuesta el cambio de enfoque pedagógico. El gran esfuerzo que están haciendo por cambiar de

estilo de aprendizaje. (Portafolio Ricardo)

Las dificultades relacionadas con el uso de un enfoque comunicativo son mayores en los grupos de A1 ya que para una gran parte de los estudiantes chinos de la escuela es la primera vez que se enfrentan a un enfoque totalmente nuevo. En este nivel, el profesor tiene la tarea de introducirles el nuevo método y presentarles nuevas formas de aprender y practicar una nueva lengua. Así, en los cursos de niveles superiores, las dificultades con respecto a este tema se hacen menores ya que los alumnos están acostumbrados al enfoque metodológico que se utiliza en la escuela.

Nunca antes han hecho el tipo de actividades que propone el libro o que aporta la profesora, con lo que el momento de dar las instrucciones es cada día una experiencia nueva. (Portafolio Investigadora)

Este curso la mayoría son estudiantes de la escuela, lo que significa que ya están familiarizados con el método y las dinámicas. (Informe Neus)

Sin embargo, el hecho de que hayan encontrado dificultades a la hora de aplicar este enfoque con estudiantes chinos no significa que sea una tarea imposible. Algunos profesores se esfuerzan en destacar que el método comunicativo por tareas puede funcionar igual que en grupos mixtos, es decir, puede haber las mismas dificultades o los mismos resultados con alumnos chinos que con alumnos de cualquier otra nacionalidad.

Las tareas en general funcionan igual que en otros grupos, algunas mejor que otras aunque el trabajo a veces se hace difícil, no sé si les cuesta o no les gusta el método por tareas. (Informe Neus)

R.: =...= hacíamos Gente (risas) o sea era | era Gente | *Gente 1*/ entonces eh:: las tareas eran las tareas de Gente/ que ya las conoces tú o no\ ¿sabes qué tipo de tarea son? y yo los ponía siempre en grupo a escribir o a hablar/ lo que fuera\ p como siempre\ f la verdad yo hacía lo mismo que siempre/ salía algo diferente que era | | bueno | otra energía/ una energía diferente (Entrevista Ricardo)

Durante dos semanas he intentado seguir a pies juntillas el libro y el enfoque superguay-comunicativo que el libro usa. Ellos han hecho un gran esfuerzo y han hablado y escrito mucho. Me han hecho caso sin protestar, muy disciplinadamente. (Portafolio Ricardo).

Por otro lado, hay profesores que opinan que el éxito a la hora de utilizar el enfoque comunicativo en un curso específico depende del perfil de alumnos. Con estudiantes que hayan recibido formación universitaria, el enfoque comunicativo por tareas no presenta mayores problemas. Sin embargo con adolescentes o estudiantes que no hayan cursado formación universitaria, este presenta más complicaciones. Esto se debe a que, normalmente, el estudiante universitario ha tenido un mayor contacto con el aprendizaje de otras lenguas extranjeras,

fundamentalmente del inglés. Muchos de ellos han estudiado en países anglosajones y, por lo tanto, han tenido contacto con una cultura de aprendizaje occidental. Por el contrario, los alumnos que provienen de pequeñas ciudades o pueblos no han tenido la oportunidad de conocer otras formas de aprender una LE y tienen como único referente el aprendizaje en una escuela china.

A.: umm claro:: es que:: a ver primera:: uno de los problemas es que hay:: mu::-  
chos tipos de chinos evidentemente ¿no? eh:: entonces | | umm normalmente  
si hablamos de:: de:: alumnos chinos con formación | | universitaria /vamos a  
dejarlo ahí/ ellos | | pueden | pueden y les gusta:: y:: eh aprenden | | trabajando  
por tareas/ por ejemplo | | pero:: si hablamos de | adolescente:: bueno que  
es lo que tenemos normalmente en los grupos así separados\ adolescentes::  
chinos:: eh:: sin forma...- muchísima formación / no solo adolescentes sino  
puede haber gente joven | también que:: bueno pues no ha tenido una gran  
formación en su país | | es más complicado | | método comunicativo sí:: tareas::  
uf lo veo:: bastante más complicado/ y:: mucha actividad oral dirigida | cosa  
que:: se saldría un poco de:: de=...= (Entrevista Antonio)

## ACCIÓN/PROPUESTA 12. AMPLIAR LA VISIÓN METODOLÓGICA

Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos que el profesor que imparte clase a alumnos chinos debe tener en cuenta la forma de aprender a la que están acostumbrados sus estudiantes y la posible dificultad que tienen a la hora de adaptarse a un nuevo enfoque. Los profesores creen que deben ceder protagonismo al alumno, escuchar sus opiniones y preferencias. En otras palabras, consideran que deben dejar a un lado esa visión según la cual el profesor y/o el experto es la persona que mejor sabe qué enfoque y qué tipo de actividades son más adecuadas para sus alumnos. Por esta razón, si el docente observa que los estudiantes se sienten cómodos trabajando con actividades basadas en un enfoque estructuralista, no tiene por qué ignorar esta situación, sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje.

A.: sí:: claro | bueno por ejemplo | el el factor | repetición:: es es muy importan-  
te | | pero ese:: ese factor | tiene el problema | | o tiene | sí tiene el problema  
de que si estás en una clase con diferentes nacionalidades | a la cuarta vez  
que repites la palabra X | pues (risas) la otra gente ya te mira como diciendo |  
um um no soy tonto (risas) ya me lo has repetido cuatro veces:: ya lo he enten-  
dido:: ¿podemos pasar a otra cosa? y ellos no \ emm ellos | bueno pues sí/ si  
vas | repitiendo:: la palabra y haces más gestos o utilizas más lo las imágenes |  
o | | o:: haces | umm relaciones | que no necesitas hacer en otros grupos de  
elemental uno/ (Entrevista Antonio)

es verdad que gusta en todos los:: los elementales uno/ pero que a ellos |  
siempre les parece muy muy divertido y les parece útil | son los memory | p  
por ejemplo | | umm que claro los puedes utilizar en otras:: en otros tipos de

cursos/ pero con menos intensidad \ no te puedes pasar en un elemental uno no puedes hacer cada día un memory porque (risas) p la gente dice bueno mu bonito esto (risas) pero vamo a:: hacer otra cosa | en cambio | | por qué no | o sea con un con un grupo oriental | dedicar p no sé diez minutos finales de clase a hacer un memory que ya han hecho para | volver a insistir en ese tipo de vocabulario / normalmente a ellos les parece bien | | p y no:: no se cansan sino que | bueno | les parece una manera de | vale pues venga volvemos con esto:: y a ver si | consigo recordar las palabras eh | que como digo están | lejísimos de:: de su referencia en su lengua\ (Entrevista Antonio)

C.: ¿y cuál es el estilo de aprendizaje de los chinos?

C.: pues:: pues ellos | son muy asociativos/ todo por asociación o p casi todo f bueno el aprendizaje | del lenguaje | es asociativo \ pero:: ellos necesitan mucho la repetición | cosa que no te lo daba Gente | mientras que el libro *¿Sabes?* 1/ sí te lo da\ casi todo es repite repite y repite | y eso les ayuda muchísimo a ellos como chinos \ (Entrevista Carmen)

**El profesor debe probar diferentes formas de trabajar y observar cuáles son las reacciones de sus estudiantes. A partir de ahí podrá hacerse una opinión más justa y realista de la realidad y estará en condiciones de decidir qué enfoque y qué actividades llevar a su clase.**

Por mi cabeza no ha parado de surgir la misma pregunta: ¿qué método es el mejor para el perfil de estudiantes que tengo? Nos han/hemos metido en el coco que el método comunicativo por tareas es el mejor pero, ¿hasta qué punto? ¿Es siempre válido? (Portafolio investigadora).

Pero, ¿es realmente el enfoque por tareas el más adecuado en todos los contextos? ¿No estaré metida en alguna organización tipo secta cuyo lema es «utiliza el enfoque por tareas si quieres ser un buen profesor? (Portafolio investigadora)

Creo que todo es un camino en el que, poco a poco, nos debemos encontrar aceptando nuestras tradiciones de aprendizaje/enseñanza tan dispares a veces. Nunca he hecho tantas actividades de rellena-huecos como en estos 3 meses, pero estoy segura de que ellos no han practicado tantas situaciones comunicativas en el mismo tiempo. Al final encontraremos «nuestro método», aunque para ello tengamos que probar, equivocarnos, observar y volver a probar. (Comentario investigadora).

yo creo que uno tiene que adaptarse al alumno | para que ellos puedan / porque no es tanto:: bueno ok | sí la escuela tiene un enfoque por tareas | pero al alumno no le funciona/ ¿cuál es tu prioridad como profesor? o sea ¿qué es lo que tú quieres | que el alumno entienda/ aprenda/ o se vaya frustrado | a otra escuela? o igual en otra escuela tampoco le va a ir bien | | pero:: quiero decir realmente tú como profesional ¿cuál es tu ética? ¿sabes? (Entrevista Carmen)

**En conclusión, no debe dejarse llevar por teorías ni estereotipos que niegan la**

posibilidad de usar el enfoque comunicativo por tareas con estudiantes chinos ni, por el contrario, guiarse exclusivamente por la formación recibida y sus creencias habituales que son, en muchos casos, demasiado cerradas y exclusivas.

### DIFICULTAD 13. LAS DINÁMICAS DE CLASE

A continuación vamos a presentar algunas dificultades relacionadas con las dinámicas de clase que los profesores han observado en sus clases con alumnos chinos. Creemos que estas dificultades también están relacionadas con las diferencias entre la cultura china de aprendizaje y la nuestra como profesores.

En primer lugar, el conjunto de profesores ha notado en sus clases que los estudiantes chinos se suelen quedar callados cuando el profesor formula una pregunta en aula abierta. En estas situaciones es frecuente que se produzca un silencio incómodo, siempre desde el punto de vista del profesor.

Ahora son pocas las veces que utilizo el aula abierta como dinámica de clase. Con los orientales no tiene sentido ya que es raro que hablen de forma abierta. (Portafolio investigadora)

Después de la corrección, nos pusimos a hablar del tema. No les saqué mucho, porque ellos no cuentan mucho. (Portafolio Ricardo)

Las dificultades que tuve al principio creo que se debían a dinámicas o estrategias que pongo en práctica en otros tipos de grupos pero que en los cursos orientales no funcionan: preguntar en aula abierta, etc. (Informe investigadora)

Sí que recuerdo pasar momentos tensos cuando hacía alguna pregunta en aula abierta y nadie respondía. Estaba acostumbrada a más participación abierta, más espontaneidad y a que los estudiantes preguntasen en cada momento. (Portafolio investigadora)

Consideramos que este comportamiento se debe a que el estudiante chino, tal y como dijimos anteriormente, no está acostumbrado a expresar su opinión en público. En el capítulo 2 ya explicamos que esto podría deberse al miedo a cometer un error y, por lo tanto, a perder la cara.

En segundo lugar, los profesores hemos observado ciertas dificultades a la hora de llevar a clase actividades que exigen un trabajo en parejas o en grupo. Esto, de nuevo, se debe a que los estudiantes chinos están más acostumbrados a trabajar de forma individual y, por lo tanto, les suele costar adaptarse a esta nueva forma de practicar la lengua.

No están acostumbrados a una dinámica de clase de ELE: trabajar en parejas, grupos, aula abierta. (Portafolio investigadora).

Parece que se sienten más cómodos trabajando individualmente. (Informe Neus)



Otro tema que aparece es el de la preferencia de los estudiantes por trabajar «solos», en contraste con la necesidad del profesor de que haya interacción con otros compañeros para poner en práctica los contenidos gramaticales. (Acta del taller Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

I.: y ¿por cómo lo ves?

C.: también porque son muy ellos | ellos no quieren hablar | no quieren hacer:: actividades de pareja | en cambio los occidentales sí | pareja pareja ¿sabes? pero los orientales los chinos no \ ellos todos quiero yo yo y yo

I.: y ¿por qué crees que no quieren trabajar en pareja?

C.: yo creo que es por la personalidad | | ahí no lo no lo:: ¿sabes? pienso que ellos son más:: individualistas / en la forma de hacer las cosas | quizás de apre...- de aprendizaje también | no lo sé ¿no? pero:: con mi experiencia con mis adolescentes / no quieren trabajar en parejas \ todo yo yo yo (Entrevista Carmen)

**No obstante, no todos los profesores están de acuerdo con esta afirmación o, al menos, no consideran que sea así con todo tipo de estudiantes chinos.**

Normalmente trabajan muy bien en parejas o grupos. (Informe Investigadora)

**Amanda es una de estas estudiantes a quien sí le gusta trabajar en grupo ya que así tiene la oportunidad de practicar la lengua.**

I.: ¿te gusta trabajar en grupo?

A.: sí

Una posible causa de esta diferencia de opiniones podría ser la edad de los alumnos y el hecho de que estuvieran en un curso específico para alumnos chinos. En un curso específico para alumnos chinos los estudiantes comparten la misma cultura, la LM y, en muchos casos tienen una situación personal parecida. Si a esto le sumamos que la mayoría comparte una edad similar, podemos entender que los estudiantes se sientan cómodos y que, por lo tanto, el ambiente sea más relajado. Este clima de confianza y tranquilidad les hace sentirse más seguros a la hora de hablar y de entablar conversación con los compañeros. Por este motivo, creemos que a los estudiantes chinos les resulta más fácil trabajar en parejas o grupos con compañeros de su misma nacionalidad. Esto pasa especialmente en los niveles A1 y A2. Así lo relata Ricardo tras su experiencia en un curso de adolescentes chinos:

porque hacía mogollón de ruido y a mí | no me::no me creaba ningún conflicto/ que fuera p una clase ruidosa me| porque no era era ruidosa pero eso no significaba que no estuvieran trabajando| o sea hacíamos mogollón de tareas / y las hacían en grupo/ y| y se peleaban en chino por porque uno quería escribir y el otro no quería escribir o:: o por poner la palabra| empezaban a

pelearse| eran niños/ casi ¿no? entonces era como una clase de secundaria (Entrevista Ricardo)

Otro motivo que explicaría que algunos alumnos se sientan cómodos trabajando en parejas o en aula abierta es la relación con el profesor y, como consecuencia de nuevo el ambiente de clase. En un primer momento y, especialmente en los cursos de A1, estas dinámicas de trabajo en pareja resultan complicadas de llevar a la práctica. Sin embargo, una vez transcurrido el tiempo necesario para romper el hielo y que el profesor y los estudiantes se conozcan, se establece un clima de confianza y cercanía entre ellos que ayuda a que los alumnos se sientan más cómodos hablando en público o trabajando en grupos.

Trabajar en aula abierta no suele funcionar hasta que el profesor ve que existe un clima de confianza. A veces no funcionan nunca porque creo que en su cultura no es normal sobresalir y, además, tienen miedo al error. (Portafolio investigadora)

En definitiva, debemos comprender que los estudiantes chinos no están acostumbrados a trabajar en parejas o grupos debido a su tradición de aprendizaje. Si queremos que estas dinámicas tengan éxito en nuestras clases, debemos colaborar por crear un clima de confianza en el que nuestros alumnos se sientan cómodos, relajados y dejen a un lado el miedo a *perder la cara*. Los profesores de la escuela hemos comprobado que el hecho de compartir el aula con estudiantes de su misma nacionalidad ayuda a que se sientan más tranquilos y seguros a la hora de intervenir en clase y trabajar en grupo.

### ACCIÓN/PROPUESTA 13. ADAPTAR ACTIVIDADES E INTRODUCCIÓN PAULATINA DE NUEVAS DINÁMICAS

Como ya explicamos en el marco teórico, la cultura china de aprendizaje fomenta en mayor medida el trabajo individual y escrito, con lo que las actividades en parejas o en grupo de interacción oral resultan extrañas a estos alumnos. Así, los profesores recomiendan no sorprenderse ni ponerse nervioso si se produce algún silencio incómodo o si el trabajo en aula abierta no funcionan. Por eso, proponemos un acercamiento paulatino a estas dinámicas para evitar un choque de estilos de aprendizaje.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que el hecho de que un estudiante chino no quiera opinar en clase es una elección que debemos respetar ya que forma parte de su cultura. Con esto no queremos decir que todos los estudiantes chinos prefieran no opinar en el aula, sino que es algo que podemos encontrarnos frecuentemente. Los profesores recomiendan no forzar este tipo de actividades en los cursos específicos para chinos y, simplemente, observar poco a poco qué perfil de alumnos tienen, cómo de cómodos se sienten y si, se dan las condiciones para ello, introducir poco a poco alguna actividad.

yo pienso yo pienso que no\ pienso que no\ que no hay p que hacer estas actividades\ f o lo que no no no:: o sea a medida que lo pienso podría | cambiarlo y decir/ que | pienso que no hay que forzar estas actividades\ si se dan se dan | pero lo último que un profe/ le conviene a él mismo y a la clase/ es forzarlo | porque solo genera frustración al profe/ porque los estudiantes hacen lo que | como tú cuando estás en una clase de:: de lo que sea\ haces lo que tú quieres al final\ si no quieres hacerlo no lo haces ¿no? y solo genera frustración al profe/ y:: y no sirve porque probablemente en su vida/ si en la vida de una persona todavía no se ha generado/ un un cambio de:: de de:: integración en otra cultura como para como para:: que eso se dé/ por..- si eso no es una necesidad en su vida/ (Entrevista Ricardo)

Como alumnos, he de decir que raras veces han cuestionado alguna actividad hecha en clase. Cuando lo han hecho es porque les he preguntado abiertamente e, incluso así, me ha costado que den su opinión. No obstante, sé que en la escuela ha habido algunos episodios en los que el conjunto de los alumnos se ha quejado en secretaría. No sé si el no cuestionar al profe en clase se debe a ese respeto del que tanto hablan en la bibliografía. (Texto investigadora)

**En cuanto al trabajo en parejas, el profesor podría adaptar las actividades en pareja para hacerlas, en primer lugar, de forma individual. De esta forma el alumno se familiariza primero con la actividad y, una vez la tiene controlada, puede volver a hacerla con una dinámica diferente, esta vez en parejas. Consideramos que de esta forma reduce las posibilidades de cometer algún error y se siente más seguro con lo que el riesgo a perder la cara es menor.**

I.: y tú ahí ¿qué haces les:: les propones actividades en parejas o les dices =...=

C.: hago las dos cosas \ hago incluso actividades que son en pareja individual \ y luego las hacen en parejas \ primero solos y después | la repiten pero:: p en pareja \ y:: a veces sí | solo individual \ y a veces solo en parejas | | lo que pasa es con parejas a veces como no funcionan/ pues hago un trío | aunque uno se quede sin hablar (Entrevista Carmen)

**Poco a poco, el profesor puede llevar a clase más actividades enfocadas al trabajo en parejas o en grupos. El alumno chino se irá acostumbrando a una nueva forma de trabajar en clase. Así lo han hecho algunos profesores y el resultado ha sido exitoso.**

Pero, compañeros de secta, no os preocupéis porque lo que parece al principio imposible, puede conseguirse. Un ejemplo: en una clase trabajaron en tríos para hacer una tarea final (describir su ciudad ideal) y nadie habló en otra lengua que no fuera español. (Portafolio investigadora)

De hecho cada vez se van acostumbrando a cómo funcionan las diferentes dinámicas en clase, cuando les das una tabla o un A/B ya saben lo que sigue. (Informe Neus)

Sí que se nota cuando ya están acostumbrados a ciertas dinámicas y métodos ya

que no supone una gran dificultad el trabajo por parejas o las tareas de grupo. Lo complicado es, en mi opinión, realizar estas dinámicas y ciertas actividades en los 2 primeros meses. (Portafolio Investigadora).

Por otro lado, con el objetivo de fomentar el trabajo en grupos, los profesores consideran oportuno dar más énfasis a actividades enfocadas en el trabajo cooperativo donde cada estudiante tiene que realizar una actividad que resulta esencial para el resto del grupo. Creemos que es una buena estrategia para concienciar al alumnado chino de la necesidad de colaborar con otros para la realización de una actividad.

En este sentido es importante la idea de aprendizaje cooperativo, es decir, de ejercicios en los que los estudiantes han de realizar diferentes «mini-tareas» que después combinarán para hacer la tarea final. De este modo se evita que cada estudiante se aísle en su trabajo, cosa que a los orientales les parece natural dada la tradición pedagógica de la que proceden. (Acta del taller Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*)

## DIFICULTAD 14. LOS MANUALES

En un principio, el manual que se utilizó en la escuela para los cursos específicos de estudiantes chinos de nivel A1 fue el mismo que el que se usaba en los grupos mixtos del mismo nivel, *Gente 1*, de la editorial Difusión. Los profesores que pasaron por esta experiencia consideraron que no era un manual adecuado para este tipo de alumnos.

y:: hice algunos obligados con Gente/ y resulta que no me fue tan mal | que me gus...- me empezó a gustar el colectivo chino\ el libro no | porque ellos no:: no se enteraban/ de verdad les costaba mucho y tal |(Entrevista Carmen)

Las razones eran varias. En primer lugar, las instrucciones de las actividades eran demasiado complicadas de explicar. Si tenemos en cuenta que el hecho de dar las instrucciones de una actividad sencilla puede resultar harto complicada cuando se trata de un curso de A1 de alumnos chinos, podemos imaginar qué sucederá cuando las instrucciones de la actividad son demasiado complejas, largas y confusas. Sin lugar a dudas, los alumnos no entenderán qué tienen que hacer, el profesor se pondrá nervioso y el objetivo principal, que es hacer la actividad, quedará relegado a un segundo plano.

las instrucciones de la tarea\ porque claro en con con los libros estos de Difusión| la instrucción de la tarea/ a veces cuesta más explicarla que hacer la tarea/ (Entrevista Ricardo)

En segundo lugar, algunos profesores consideran que el enfoque en el que se basa el libro, el enfoque comunicativo por tareas, no es el más adecuado para estos grupos de nivel A1. Si tenemos en cuenta que la cultura de aprendizaje de los

alumnos chinos no se basa en este enfoque sino en uno más tradicional y estructuralista, es fácil imaginar el choque que experimentan los estudiantes chinos de nivel A1 que utilizan este manual.

Los profesores consideran que este choque no es necesario y que, como dijimos anteriormente, resulta más adecuado una aproximación pautada al enfoque comunicativo. Por eso, utilizar un manual que se basa exclusivamente en este método no es recomendable porque, más que facilitar el aprendizaje, lo puede complicar.

C.: | y una actividad que no entiendes/ es muy complicado también no te crea ansiedad no te crea ese ti...- se ponen todos ¿qué está pasando en esta clase? Se empiezan a traducir / o buscan en el diccionario y | pierdes mucho tiempo también en la clase \ cosa que hacía que sí que pasaba con Gente \ perdían tiempo buscando en el diccionario/ Gente es un libro muy comunicativo/ y no:: no va con el ritmo de aprendizaje de:: de los chinos \

I.: ¿por qué? ¿qué quieres decir con qué es muy comunicativo Gente?

C.: pues que:: tienen que interactuar más | tienen que hablar más | (Entrevista Carmen)

En tercer lugar, los profesores piensan que en este manual aparecen referentes culturales que resultan lejanos y difíciles de comprender para los estudiantes chinos. Una vez más, debemos recordar que este manual está diseñado para alumnos occidentales o que ya han tenido contacto con Occidente.

Hay algunas actividades del libro que plantean problemas por contexto cultural por ejemplo la primera actividad de la unidad 11 en la que hay que relacionar acontecimientos históricos con su fecha, la actividad de los diarios de la página 113, vidas apasionantes de la página 117. (Informe Neus)

Y, por último, la aproximación gramatical que propone el libro resulta demasiado complicada para estos estudiantes. Tal y como se explica en la introducción del manual, *Gente 1* propone actividades donde el alumno debe explorar la lengua y fijarse en las estructuras y mecanismos para comprender la regla gramatical. En otras palabras, el estudiante debe deducir el funcionamiento de una determinada estructura a partir de un modelo. Además, en este manual aparecen pocas actividades donde se trabaje explícitamente la gramática. Este acercamiento gramatical resulta muy extraño para los estudiantes chinos por lo que no consideramos que sea apropiado en el nivel A1.

Para mis pobres asiáticos arrojados al mundo occidental, la aproximación del libro es my bestia: imperfecto e indefinido se presentan juntos, a la vez, y se empieza a escribir y hablar en pasado desde el primer momento con ambos. Sin pasos previos, sin desmenuzar nada. (Portafolio Ricardo).

Tras llegar a la conclusión de que *Gente 1* no es el manual idóneo para este tipo

de cursos, se decidió sustituirlo por *Lengua viva 1*, de la editorial Santillana. Sin embargo, a pesar de que los profesores pensaban que daba mejores resultados que *Gente 1*, no les terminaba de convencer. Uno de los problemas que observaron era que el nivel del léxico de este manual es demasiado alto. Debido a esto, la gran mayoría de las lecturas que propone el libro resultan imposibles de realizar con los estudiantes chinos. Esto, unido al enorme esfuerzo que supone para ellos recordar la gran cantidad de léxico que aparece en cada unidad.

A.: sí sí sí | o sea es que al principio:: pues como todo | íbamos muy perdidos ¿no? y con ellos | eh:: en el A1 trabajábamos con:: *Lengua viva 1* que es | bueno | es un manual de nivel A1 | emm que es | es bastante tradicional | | con lo que parece que a ellos pues les va mejor ¿no? prefieren los | los manuales más | comunicativos que los que están basados en tareas y eso

I.: ¿qué quieres decir con tradicional?

A.: tradicional:: quiero decir que se acerca más a:: una mezcla entre:: nocional-funcional y :: comunicativo\ más o menos estaría por ahí en medio | | umm pero claro utilizábamos emm *Lengua viva 1* | en A1 | y no/ no:: terminaba de funcionar muy bien | | porque el tema de vocabulario y tal lo consideraba muy difícil | lo encontraba muy difícil | (Entrevista Antonio)

Sobre los manuales (Lengua Viva) hay coincidencia en la crítica a los textos. Son muy difíciles, con vocabulario demasiado especializado, periodístico y culto, poco adecuado al nivel y al registro. Esto genera frustración en los alumnos. (Acta del taller de Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

Otro de los problemas que observaron los profesores era que las audiciones del manual son poco reales y las actividades no resultan útiles. Si tenemos en cuenta que la comprensión auditiva es una de las principales dificultades de los estudiantes chinos, no creemos que unos textos orales artificiales y complicados vayan a ayudar a nuestros estudiantes a mejorar esta destreza,

Las compresiones auditivas son artificiales y las actividades tampoco son muy útiles en mi opinión. (Informe investigadora)

También se observó que las unidades y las actividades no están bien contextualizadas, con lo que el hecho de dar la instrucción y de realizar la actividad resultaba muy complicado. Como señalamos anteriormente, el momento de dar las instrucciones puede resultar bastante complicado en estos cursos. Por este motivo, creemos que resulta importante que la unidad y la tarea estén bien contextualizadas, para que el alumno no se sienta perdido y tenga una idea general de qué se está trabajando y qué tema se va a tratar.

En general, creo que el libro presenta los temas de forma muy descontextualizada así que hay que llevar recursos o actividades de contextualización. (Informe investigadora)

## ACCIÓN/PROPUESTA 14. CAMBIO DE MANUAL GENERAL A ESPECÍFICO, ¿SABES? 1

Tras un año de prueba con el *itinerario específico para alumnos chinos*, y de haber trabajado con diferentes manuales en el curso de A1 (*Gente 1, Lengua viva 1*), la escuela decide implantar un nuevo manual orientado exclusivamente a estudiantes chinos, *¿Sabes? 1*, de la editorial SGEL. Tal y como se explica en su presentación, este manual propone combinar dos enfoques metodológicos: el enfoque comunicativo y el enfoque más tradicional, más familiar para los alumnos chinos.

El manual presenta actividades para trabajar aspectos que presentan mayor dificultad para alumnos chinos, como la pronunciación y distinción de algunos fonemas, y actividades que le son cercanas, como los dictados. Además, se trabajan aspectos culturales a partir del contraste entre la cultura china y la española.



Imagen 17 *¿Sabes?* 1 Libro del alumno

Después de pilotar este manual, los profesores están de acuerdo en afirmar que ha sido una buena decisión ya que, por un lado se adapta al ritmo de aprendizaje del estudiante chino y, por otra, a su cultura de aprendizaje.

porque así como: *¿Sabes?* 1 está mu:: para mí | muy bien nivelado:: y | el el | el ritmo de progreso está muy bien conseguido (Entrevista Antonio)

entonces cuando salió Sabes / que además es un libro que tiene las::



especialmente las instrucciones en :: hay | hay dos cosas | muy buenas en Sabes | p o tres | | una | es que las instrucciones están en chino/ con lo que facilita mucho las tareas del profesor/ porque es muy | muy tonto estar en una clase media hora intentando explicar la instrucción de un ejercicio | eso no sirve para nada | | dos | el:: el glosario final de:: de vocabulario ellos también les va les va muy bien y se puede trabajar de muchas maneras/ y bueno | lo que decía antes de:: de la progresión de los contenidos a mí también me parece muy buena para ellos ¿no? entonces (Entrevista Antonio)

luego cuando cambiamos de libro al Sabes:: al Sabes / era mucho más fácil porque estaba en chino \ está en chino español | y entonces =...=

I.: ¿qué es lo que está en chino?

C.: está en chino las explicaciones y las instrucciones \ de las actividades | | y | eso facilita muchísimo \ porque claro yo lo leo en castellano/ ellos lo leen en:: las instrucciones la:: la explicación se la doy yo | todo en español claro | p yo no hablo chino (risas) solo el ni hao y va que chuta | y | emm me facilitó el trabajo \ tanto a mí como a ellos / porque =...=

I.: a ti ¿por qué?

C.: a mí / porque las instrucciones estaban en chino \ y sabía que me entendían | (Entrevista Carmen)

es un poco más gramatical/ más tranquilo / más / de repetición | y es más fácil \ está más adecuado al si...- al estilo de aprendizaje de los chinos \ (Entrevista Carmen)

Me gustan varias cosas de este manual. La lista de vocabulario al final les suele gustar y he notado que así no están todo el día consultando el diccionario. A veces presentan dibujos representando algún aspecto gramatical que puede parecer muy obvio pero que no lo es para una persona china (página 31, pronombres sujetos). Creo que las traducciones de los cuadros gramaticales ayudan mucho. Las actividades de comprensión lectora y expresión escrita están adecuadas al nivel aunque quizás, y dependiendo del grupo, pueden resultar muy fáciles. Me resultan muy útiles los repases y creo que a ellos también. El diseño (las fotos) también son muy claras. Ah, y me parece fantástico que cada unidad tenga una parte donde se trabaja un aspecto de pronunciación que supone una dificultad para ellos. (Texto investigadora)

Unos meses después de trabajar con *¿Sabes? 1* en el nivel A1, salió al mercado *Sabes 2*. Dado el éxito que había tenido el primer manual, se decidió implantar el segundo en el nivel A1.2. Sin embargo, los resultados no fueron los esperados. Los profesores consideraron que la progresión entre *¿Sabes? 1* y *Sabes 2* no es adecuada, lo que hacía que el segundo resultase demasiado difícil para alumnos de ese nivel. Además, tanto el nivel de vocabulario como de gramática son demasiado altos. Debido a estos motivos, la escuela decidió volver a utilizar el manual *Lengua viva*

1, en un principio manual de A1.1, para el curso de A1.2.

A.: bueno eh:: | | Sabes | ¿Sabes? 1 en el A1 | las pocas veces que lo he hecho\ utilicé una vez Sabes 2/ en el en este A1.2 que sería | eso | un falso principiante | y fue un fracaso absoluto | | porque así como:: ¿Sabes? 1 está mu:: para mí | muy bien nivelado:: y | el el | el ritmo de progreso está muy bien conseguido | umm Sabes 2/ en ese sentido:: es un desastre | absoluto:: no no está bien seleccionado el vocabulario:: umm cada unidad prácticamente es un nuevo tiempo verbal | cosa que para ellos es totalmente surrealista | umm hay hay un gran gran hueco entre ¿Sabes? 1 y Sabes 2 | se tendría que hacer no sé un Sabes uno y medio | o:: algo así

l.: el salto ¿no?

A.: hay un salto impresionante | | y ya no solo a nivel de estructuras gramaticales | sino a nivel mismo de vocabulario ¿no? hacer una frase de:: de pretérito perfecto umm con el verbo equivocarse | por ejemplo | pues no tiene ningún:: sentido | | y o el verbo atreverse que creo que está en algunas de las | de las unidades iniciales de Sabes 2/ claro eso | | umm no les sirve de nada no:: no van a llegar a producir algo como:: no me he atrevido a coger el metro\ porque está muy lleno ¿no? o algo así\ p imposible (Entrevista Antonio)

## DIFICULTADES RELACIONADAS CON EL *ITINERARIO ESPECÍFICO PARA ALUMNOS CHINOS*

Como dijimos en el punto número 1, con el objetivo de solucionar algunos de los problemas ya mencionados, la escuela tomó la decisión de implantar el Itinerario específico para estudiantes chinos. El propósito era adaptar el currículo al ritmo de aprendizaje y a las necesidades de los estudiantes chinos.

Un año después de implantar el *itinerario específico para alumnos chinos*, los profesores en conjunto realizaron una evaluación del mismo en el taller de formación *Evaluación y valoración del itinerario específico para alumnos chinos celebrado en abril de 2010*. En este taller los profesores estuvieron de acuerdo en afirmar que el nuevo plan curricular sí funcionaba ya que había permitido adaptar el syllabus al ritmo de aprendizaje de los estudiantes chinos. Además, el hecho de que en estos cursos solo hubiera estudiantes chinos permitía al profesor centrarse en sus necesidades específicas, es decir, en aquellos aspectos de la lengua que mayor dificultad presentan para ellos.

Por otro lado, creo que estos cursos permiten centrarse en las dificultades específicas de los alumnos chinos. Podemos pararnos a explicar y trabajar las categorías de palabras, remarcar el hecho de que un verbo se conjuga, la puntuación, etc. Además, permiten bajar el ritmo y adaptarse al suyo. Ellos necesitan más tiempo para alcanzar los niveles de fluidez oral y escrita que propone el marco para cada nivel. Hay que estar más tiempo con los mismos contenidos gramaticales y léxicos y darles tiempo para que practiquen, hablen

y escriban mucho mucho. (Investigadora)

Se habla sobre una mejoría en el ritmo de aprendizaje, ya que ahora, con los cursos «combi», la atención puede ser más personalizada y se incide más en sus problemas. (Acta del taller Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

Por otro lado, los profesores resaltaron que el nuevo plan respetaba los contenidos del syllabus marcados por el MCER, es decir, eran los mismos que el del resto de cursos que se impartían en la escuela. La diferencia radicaba en la forma de organizar dichos contenidos y en el tiempo dedicado a cada uno de ellos.

Otro de los factores positivos que mencionan es el hecho de que el itinerario específico ha ayudado a nivelar las distintas competencias. Al modificar los objetivos a conseguir en los diferentes cursos y adaptarlos a su ritmo de aprendizaje, los estudiantes consiguen mantener un equilibrio entre su competencia gramatical, léxica y el de las destrezas orales y escritas.

En general, en los grupos básicos los estudiantes tienen un nivel oral que va en relación con el resto de destrezas. (Acta del taller Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

Por último, el hecho de que existan cursos específicos para estudiantes chinos rebaja el número de quejas de estudiantes de otras nacionalidades que expresan malestar debido a las diferencias en el ritmo y en la competencia lingüística.

Todos estamos de acuerdo en que las quejas de los occidentales prácticamente ya no existen. (Acta del taller de Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

Asimismo, elimina la ansiedad que sufren en cursos mixtos algunos estudiantes chinos que ven que no aprenden al mismo ritmo que el resto de sus compañeros y que tienen grandes dificultades a la hora de realizar muchas de las actividades.

En los grupos básicos tanto los alumnos como los profesores están de acuerdo en que la ansiedad que le producía estar en los grupos mixtos con gente que aprende más rápido ha desaparecido. (Acta del taller de Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

Creo que han ayudado mucho, por lo menos al profesor. Se acabaron esas clases horribles donde, por un lado tenías a los europeos y brasileños trabajando a un ritmo y, por otro, a los chinos. Las actividades en grupo o parejas se hacían muy complicadas y el profesor se rompía la cabeza pensando posibles combinaciones. Además, el aula abierta era peligrosa ya que, muchas veces, cuando un estudiante chino hablaba los demás no entendían. Yo lo pasaba mal: por un lado pensaba en el pobre chino que debía pensar que su nivel era más bajo y, por otro, imaginaba que los demás pensaban que estaban perdiendo el

tiempo. Así que este problema está solucionado o, al menos, hasta el nivel B1.2.

Por otro lado, tras un año de prueba con el nuevo plan, los profesores y la dirección de la escuela llegaron al acuerdo de que había que modificar y adaptar no solo la progresión del syllabus, sino el sistema de evaluación. En este sentido, se propone que se tengan en cuenta a la hora de la evaluación algunos aspectos que para los estudiantes chinos resulta especialmente difícil y que, por lo tanto, se trabajan en los cursos específicos y no en los mixtos.

Estos aspectos son: la presencia o no de conectores (y no solo su corrección o adecuación), la puntuación, la entonación, el vocabulario, etc. Al mismo tiempo, se adecúan al nivel las pruebas de comprensión lectora y auditiva y se establece un examen oral para potenciar la importancia de la expresión oral. En el anexo “9.1 Examen parcial A1” en la página 532) podemos ver el examen final del nivel A1.

Esther incide en que es importante cambiar la forma en la que evaluamos a los orientales, dado que su ritmo y estrategias de aprendizaje son totalmente distintas. La consigna sería «no evaluar como a los occidentales», no usar de modo automático la adquisición de los ítems habituales del syllabus tradicional (perfecto/indefinido, subjuntivo, etc.) y empezar a valorar las estrategias propias de los orientales, como la presencia de conectores (no sólo su corrección o adecuación), la puntuación... (Acta del taller Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

A pesar de todos estos aspectos positivos, algunos profesores resaltan que las consecuencias de la implantación de este itinerario específico es una cuestión que atañe a aspectos que van más allá del aprendizaje de una LE. Debemos considerar que hablar de la conveniencia o no de separar a los alumnos chinos del resto de estudiantes no solo comporta aspectos pedagógicos, sino también sociales. Somos conscientes de que la separación puede dificultar la integración de los alumnos chinos ya que elimina la posibilidad de que conozcan en el aula otros estudiantes que les acerquen a otras culturas y con quienes compartir la experiencia de vivir en España.

Por todo lo anterior, no debemos perder el norte y debemos ser cuidadosos y respetuosos ya que la decisión afecta no solo a niveles metodológicos, sino también emocionales.

R.: guau pienso que estamos que estamos muy lejos o que yo | personalmente | estoy muy lejos de | eh o sea de que esa opinión que me pides/ es es muy grande/ o sea se me esca...- o sea se me escapa por todos lados estoy me siento muy lejos/ y creo que como/ como comunidad de profesores quizás haya algún profesor que lo esté estudiando y sepa mucho de esto pero como comu... - como grupo nosotros/ eh:: o sea que nos estamos enfrentando a experiencias nuevas/ buscando eh:: respuestas como si se pudieran dar/ a una velocidad que no se pueden dar/ porque las experiencias nuevas en la integración/ porque no estamos hablando de español para emi...- para:: estudiantes extranjeros/ estamos hablando de la | del proceso completo de integración

| eso está dentro del contexto de cómo se integran / comunidades en otras comunidades \ y eso es súper complejo/ eh:: se nos escapa a nivel/ político a nivel emocional/ a nivel/ a todos los niveles ( Entrevista a Ricardo)

Relacionado con esto, debemos decir que el hecho de separar a los alumnos chinos de compañeros de otras nacionalidades puede llevar a la conclusión de que es una medida un tanto racista. Este aspecto lo hicieron notar los mismos profesores ya que eran conscientes de las críticas que esta medida podía generar entre otros compañeros externos. Sin embargo, hemos de decir que no era la primera vez que se creaba un itinerario especial para una nacionalidad en concreto. En la escuela ya había existido un itinerario para estudiantes brasileños debido a que la cercanía lingüística entre el portugués y el español les permitía avanzar más rápidamente en las primeras etapas de aprendizaje. Así pues, no se trata de separar a los alumnos por puras cuestiones culturales, sino que la base lingüística juega un papel esencial.

A.: sí sí claro | nosotros también:: bueno pues eso | pensábamos que quizás | emm era un poco racista sí | ¿por qué no separamos pues:: yo que sé | a los alemanes o a los:: no sé qué? ¿no? lo habíamos hecho antes | con los brasileños | pero:: por razones:: prácticamente contrarias ¿no? porque su ritmo de aprendizaje es más rápido/ aunque:: mantienen | errores de base que:: normalmente en una clase con gente de otras nacionalidades se difumina/ entonces habíamos tenido grupos:: eh | | grupos especiales solo de brasileños en niveles:: haciendo un elemental dos:: un tipo de A2 | más o menos | pero claro | nadie te llama racista por separar a los brasileños (risas) está claro ¿no? entonces:: (Entrevista Antonio)

## DIFICULTAD 15. DESMOTIVACIÓN Y DESCONTENTO DE ALUMNOS

A pesar de todas las ventajas que hemos analizado, la implantación del *itinerario específico para alumnos chinos* no estuvo exenta de problemas. A continuación vamos a comentar las dificultades que observaron los profesores.

Primero, los profesores observaron que el nuevo itinerario originó desmotivación y descontento entre los alumnos chinos:

Este curso, en mi combi orientales, no sé si alguien más comparte mi opinión, los alumnos que tengo están por un lado desmotivados y por otro un poco a la defensiva. (Portafolio Neus)

La sensación de estas semanas es que el plan nuevo no lo acaban de recibir muy bien. (Portafolio Neus).

Las causas a las que atribuyeron dicho descontento eran: la escasez de material, la repetición de contenidos y el hecho de tener que comprar tres manuales diferentes (uno para el curso de destrezas y otro dos para el general). En lo que respecta a la escasez de material, Neus es bastante clara:

Las unidades se hacen eternas. El plan es estar con cada unidad 2 semanas y media, por ejemplo 5 sesiones hablando de comida, hay unas 10 actividades, vamos a unas 2 actividades por día, así que disponemos de una actividad por hora. (Portafolio Neus)

La repetición de contenidos se debía a que los estudiantes antiguos de la escuela habían pasado del plan antiguo al plan nuevo, es decir, del itinerario general al específico. Esto significó que, después de haber hecho un curso de, por ejemplo A2, tuvieran que empezar otro de A2.2. Es decir, repetían la segunda parte del curso que ya habían hecho. Aunque el manual era diferente, este cambio provocó que repitiesen contenidos gramaticales y temas de vocabulario. Por este motivo, los alumnos no sentían la necesidad de copiar los esquemas gramaticales o las presentaciones de vocabulario que el profesor hacía en la pizarra.

En más de una ocasión, en clase de lengua, los alumnos no han tomado nota de nada después de una explicación gramatical, su cara es «otra vez con lo mismo». (Portafolio Neus).

Por último, el nuevo itinerario establecía que los estudiantes chinos debían hacer un curso general (cuatro horas a la semana) más uno de destrezas al mismo tiempo (cuatro horas a la semana). Esto les obligaba a comprar tres manuales diferentes, lo que hizo que algunos de ellos no comprasen ninguno.

La mayoría no han comprado el libro (sólo hay 2 libros en clase). (Portafolio Neus).

Otra de las causas del descontento de los alumnos es que a algunos o les gusta estudiar en un curso específico para alumnos chinos y preferirían estudiar en un grupo mixto.

No les gusta estar en una clase de orientales y la mayoría preferirían estar en un grupo mixto. (Informe Neus)

la mayoría de:: de estudiantes eh chinos | entendían lo de estar separados en el nivel A1 y A1.2 | | a partir de los siguientes niveles ya no lo tenían tan claro\ ¿no? ya:: había gente que:: bueno que simplemente te decía | que él no quería/ que él quería estar con gente de otras nacionalidades / (Entrevista Antonio)

A.: bueno | | o sea su:: su opinión era que:: umm eso | que aunque:: aunque ellos eran conscientes de que su ritmo de aprendizaje no era tan rápido | | pues que tenían:: umm ganas de:: de estar en una clase de español en Barcelona con:: gente de otras nacionalidades para conocer a extranjeros p como dicen | queremos conocer a extranjeros (risas) (Entrevista Antonio)

| he visto chinos que no quieren trabajar con chinos/ y he visto chinos que solo quieren trabajar con chinos \

I.: y ¿crees que:: podrías identificarlos a los dos?

C.: ¿cómo identificarlos?

I.: ¿qué diferencia hay entre es...- estos chinos que no quieren trabajar con chinos / y los chinos que quieren trabajar con chinos? ¿se diferencian en algo? ¿en el origen o:: en la edad?

C.: umm sí | | también por la edad/ y a veces por lo que hagan aquí en Barcelona \ por ejemplo algunos chinos que no quieren trabajar con chinos / de los que yo he conocido/ viven aquí | | y: trabajan aquí y se quieren quedar a vivir aquí \ mientras que los otros son más estudiantes / son más pequeños también más niños | y prefieren/ se sienten más seguros trabajando / con alguien que hable chino\ hay otros que dicen no porque:: yo no voy a estar solo con chinos y:: aquí hay muchos turistas de otros países y quiero:: hablar con otras personas\ (Entrevista Carmen)

**Amanda señala de forma explícita que tampoco a ella le gusta estudiar en una clase solo con alumnos chinos:**

I.: y ¿qué te parece esta idea? ¿te gusta no te gusta | de estudiar solo con chinos en un básico 1?

A.: umm no me gusta mucho

I.: no | ¿por qué?

A.: al principio | creo que:: falta un poco intercambio español | cuando / nosotros con los chinos | es natural hablamos chino | p no hablamos español

**Esto no solo ocurría entre los alumnos de la escuela, sino entre aquellos que llegaban para matricularse.**

y entonces bueno | decidimos hacer el itinerario:: oriental | como lo llamamos | que:: siempre ha tenido:: como su parte crítica:: tanto desde nuestro punto de vista como desde incluso de la gente que alguna vez ha venido a matricularse y ha preguntado ¿y por qué separáis a los chinos? ¿no? siempre ha habido esa idea de:: uy esto | huele un poquito a racista | (Entrevista Antonio)

## **ACCIÓN/PROPUESTA 15. NO RECOMENDAR EL ITINERARIO ESPECÍFICO A TODOS LOS ALUMNOS CHINOS**

Como dijimos más arriba, la adaptación del centro al nuevo itinerario trajo consigo varios problemas en sus orígenes: la desmotivación y el descontento. Para evitar la desmotivación debido a la repetición de contenidos, los profesores proponen evitar la presentación de contenidos como si fuera la primera vez que se trabajan en clase, es decir, cambiar el planteamiento de una presentación gramatical.

Normalmente el profesor sigue esta secuencia: presentación gramatical seguida

de una práctica controlada y posteriormente de una práctica más fluida. Lo que se propone ahora es, dado que los temas gramaticales no eran nuevos, partir de una corrección de errores para ver dónde tienen los alumnos más problemas. Por ejemplo, si el tema que toca trabajar son los pronombres, una posibilidad es corregir un texto donde aparezcan todo tipo de pronombres, adecuados al nivel por supuesto. El alumno tendría primero que descubrir los errores y, posteriormente dar la explicación oportuna y la forma correcta. De esta forma el profesor puede saber dónde tienen más dificultades los alumnos y estos pueden tomar conciencia de cuáles son sus errores o lagunas.

He probado varias posibilidades y lo que me está funcionando mejor es ir de los errores a la norma y combinar diferentes cosas al mismo tiempo y hacerles ver dónde tienen problemas. (Portafolio Neus).

Por otro lado, se plantea la cuestión de a qué alumnos se les debería recomendar el itinerario específico. Una propuesta es aconsejar este plan de estudios a aquellos estudiantes que han superado el examen con una nota muy justa y, por lo tanto, les vendría bien repetir algunos contenidos, y a los alumnos de nuevo ingreso.

En mi opinión, deberíamos haber aplicado el plan nuevo a los que llegan, pero no a los que, por ejemplo, aprobaron el curso con un manual que en principio nosotros consideramos más difícil para ellos. (Portafolio Neus)

Para solucionar el descontento que sufrían algunos estudiantes que querían estudiar con alumnos de otras nacionalidades, la escuela diseña un sistema alternativo. Este sistema consiste en hacer 4 horas a la semana en un curso solo con estudiantes chinos, y otras cuatro en un curso mixto. De esta forma tienen la oportunidad de estar en un curso centrado en sus principales dificultades y necesidades y otro donde pueden interactuar con compañeros de otras nacionalidades y satisfacer así sus deseos comunicativos.

A.: yo creo que lo mejor es combinarlo | de hecho hasta hace poco que teníamos grupos | eh un poco más altos de:: de chicos y chicas orientales | creo que lo mejor | es:: es lo que:: hicimos al final que era | pues si venían:: cuatro días a la semana pues hacían dos días | solos | y dos días en un grupo con gente de otras nacionalidades\ y parece que es...- en ese tipo de combinación/ ellos se sentían mejor/ porque:: porque bueno porque esa parte más:: social y tal la ten...- la podían tener cubierta/ y | también decían que cuando estaban | ellos solos en clase pues el profesor podía estar más tiempo:: profundizar más:: o:: centrarse más en sus errores más característicos etcétera\ esa combinación | yo creo que funcionaba bastante bien (Entrevista Antonio)

Asimismo, los profesores están de acuerdo en afirmar que el profesor cumple un papel muy importante a la hora de recomendarle al alumno qué itinerario de estudios debe seguir. Como ya hemos explicado, el último día del curso el profesor



tiene una entrevista individual con cada alumno donde comentan el examen final y la evaluación del curso. En esta entrevista, el profesor tiene la oportunidad de hablar con el estudiante y, teniendo en cuenta su perfil y su competencia lingüística, recomendarle un curso mixto o uno específico para alumnos chinos.

Ah, pero no creo que sea necesario para todos los estudiantes. Creo que para aquellos que saben inglés o que tienen experiencia aprendiendo otros idiomas (que suelen ser los universitarios de grandes ciudades) es mejor estar en grupos mixtos. El inglés les sirve como base para el aprendizaje del español, les ayuda a deducir el significado del vocabulario, a entender estructurar gramaticales, etc. Además, sirve como lengua puente con el profesor y con los compañeros, lo que facilita sin duda la comunicación. (Investigadora)

Se debate sobre cuándo enviar a los estudiantes de un combi a un grupo de mixto, y también sobre cómo detectarlo. (Acta del taller de Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*).

En conclusión, tanto la dirección de la escuela como los profesores deben buscar alternativas para aquellos alumnos que se sientan descontentos estudiando exclusivamente en el *itinerario específico para alumnos chinos*. La idea de este itinerario es facilitar el aprendizaje de la lengua a los estudiantes chinos, no obligarles a estar inmersos en un sistema que los desmotiven. Por eso, hay que tener en cuenta el perfil del alumnos chino (su conocimiento del mundo occidental, de otras LE), su competencia en español y sus ganas de estar en contacto con alumnos de otras nacionalidades. En otras palabras, el *itinerario específico para alumnos chinos* debe ser una alternativa, no una imposición.

## DIFICULTAD 16. LA LM DEL ALUMNO

A pesar de que hemos comentado que el hecho de que los alumnos compartiesen la misma LM era una ventaja, los profesores también han observado que en algunas ocasiones puede resultar perjudicial.

En primer lugar, resulta complicado evitar que los alumnos hablen en su LM entre ellos. Esto hace que muchas de las actividades que requieren el trabajo en parejas y cuyo objetivo es la práctica oral de la lengua, pierden el sentido.

En segundo lugar, esto imposibilita realizar algunas actividades donde tienen que trabajar de forma cooperativa y explicar algunos aspectos de su cultura o de su país.

Es muy difícil que no hablen en chino. En el curso pasado casi imposible, sólo cuando se dirigían a mí. (Neus)

Hay que tener en cuenta que todas las actividades que propone en el libro en las que se plantea ¿comenta las diferencias que hay en tu país?, no hay contraste de costumbres culturales entre ellos ya que son de una misma nacionalidad. (Neus)

En cuanto al uso del chino en clase, está bien que lo utilicen para que todo el mundo entienda las instrucciones, para ayudarse con el vocabulario, para

negociar... el problema es que a veces también lo utilizan para hablar del fin de semana y antes cuando teníamos grupos específicos de brasis el profesor los entendía y les podía cortar, ahora no sabemos lo que dicen... (Acta del taller de Evaluación y valoración del *itinerario específico para alumnos chinos*)

## ACCIÓN/PROPUESTA 16

Los profesores no han aportado ninguna propuesta para solucionar el problema del abuso de la LM en estos cursos específicos.

## DIFICULTAD 17. FALTA DE FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DEL PROFESOR

Desde el punto de vista del profesor, el hecho de impartir por primera vez un curso específico de estudiantes chinos causa, cuanto menos, incertidumbre.

Cuando me dijeron que durante los próximos 3 meses tendría 4 horas diarias de básico 1 oriental, empezaron a bailotear un sinfín de preguntas. (Portafolio investigadora)

C.: vale || pues yo | traba...- empecé a trabajar con los chinos/ emm bueno ya hace bastante tiempo / empezaron a hacerse grupos pequeños de chinos | que se trabajaba con el libro de Gente | ¿vale? yo:: les huía esos grupos / porque les tenía mucho miedo (Entrevista Carmen)

I.: o sea veo que tu evolución desde el primer momento hasta ahora ha cambiado muchísimo ¿no?

C.: muchichísimo | claro primero era una amenaza / ¿sabes? era como una amenaza ir a:: ¡tienes un grupo chino! ¡miedo terror pavor! no lo voy a hacer | (Entrevista Carmen)

Recuerdo que tuve unos días para prepararme el curso y que estaba cagada. No tenía ni idea de lo que me iba a encontrar, cómo me iba a comunicar con ellos, qué actividades iban a funcionar, etc. (Texto investigadora)

La causa de estos nervios y temores podemos atribuirla a dos elementos. Por un lado, los profesores eran conscientes de que no tenían la formación ni la experiencia para afrontar este tipo de cursos. Para todos ellos era la primera vez que impartían un curso dedicado exclusivamente a estudiantes chinos. Además, ningún profesor había realizado hasta ese momento un curso de formación sobre metodología para alumnos sinohablantes ni ningún otro relacionado. Ante este panorama era normal que todos los profesores sintieran que no contaban con los conocimientos necesarios para afrontar la nueva realidad.

En conclusión, que sabía que me enfrentaba a una realidad desconocida y de la que no tenía demasiados conocimientos. (Portafolio investigadora)

Les preguntaba a mis compañeros y creo que la idea común para todos era que, sin duda, nos hacía falta formación específica en enseñanza de español a orientales. (Portafolio investigadora)

Para prepararme para esa clase también pregunté a compañeros y busqué en webs y en el material de la Fourmiga. Mis compañeros me dieron algunos consejos, pero yo tenía la sensación de que estaba en pañales. (Texto investigadora)

Por otro lado, la opinión negativa que algunos profesores transmitían de estos grupos después de haber impartido un curso específico para estudiantes chinos influenciaba a aquellos profesores que todavía no se habían enfrentado nunca a ese reto.

los hacían otros profesores / y:: y todos decían no/ que son muy difíciles explicarle a los chinos/ los chinos que no entienden nada / que tatatata (Entrevista Carmen)

En definitiva, la realidad era que en los orígenes de la implantación del Itinerario específico para estudiantes chinos, no había ningún profesor que se sintiera seguro, esperanzado y con ganas de afrontar el reto. Más bien todo lo contrario; se sentían perdidos, con poca confianza y temerosos de entrar en el aula.

## ACCIÓN/PROPUESTA 17. TALLERES INTERNOS DE FORMACIÓN Y COMPARTIR LA EXPERIENCIA

Los profesores de la escuela reconocen que la sensación de inseguridad e incertidumbre que les invadió en los primeros momentos fue desapareciendo a medida que ampliaba su experiencia en este tipo de cursos. Los profesores están de acuerdo en afirmar que la experiencia ha sido su principal motor de aprendizaje y mejora, aunque no se olvidan de mencionar las sesiones de reflexión y formación internas de la escuela.

Empecé sin ninguna experiencia con estos alumnos, sin conocimientos de su cultura de aprendizaje y, a base de lecturas, reflexiones con mis compañeros, formación y experiencia he aprendido y mejorado muchísimo. Me siento mucho más segura y creo que hoy en día no tendría más problemas al enseñar a estudiantes chinos que a alumnos de otra nacionalidad. (Portafolio Investigadora)

I.: (asiente) y Carmen | aparte de esta charla de:: que dio esta chica que trabajaba en la escuela / eh ¿hay algo más que te haya ayudado | a la hora de:: afrontar tu tus cursos con chinos o a prepararlo:: ?

C.: digamos que:: el curso tras curso | o sea cada vez que entras a un curso nuevo vas conociendo más cosas \ te vas dando cuenta de que ¡ostras sí| tenía razón! o sea quiero decir | la repetición les viene bien/ pues venga | repetición \ lista de palabras les viene bien / pues lista de palabras| así o sea cada vez que tengo un curso/ voy aprendiendo más cosas \ (Carmen)

Como ya he dicho antes, creo que he mejorado muchísimo en todo este tiempo y creo que una señal de ello es que me siento segura y capaz de dar una buena clase de español para chinos. Para esta mejora, ha sido fundamental la experiencia pero también hablar con mis compañeros, leer bibliografía y asistir a talleres. (Texto Investigadora)

Por este motivo, creemos que resulta esencial para el profesor recibir una formación específica cuando se trata de impartir un curso diferente a todos los que ha hecho hasta el momento. En este caso, a través de una formación específica el profesor puede adquirir conocimientos básicos sobre el estilo de aprendizaje de sus alumnos, su tradición educativa, su perfil, etc. Toda esta información le resultará sin duda muy útil a la hora de diseñar y planificar sus clases.

Por otro lado, consideramos que en nuestro caso ha sido muy enriquecedor compartir la experiencia con otros compañeros. Creemos que conocer aquellos aspectos que les han sorprendido a otros profesores, dinámicas y actividades que les han funcionado en el aula, conflictos que han sufrido, etc. es una fuente de información y de ayuda de gran valor.

## DIFICULTAD 18. ALUMNOS NO ALFABETIZADOS EN ESPAÑOL EN LOS CURSOS DE NIVEL A1

La última dificultad que destacan los profesores es el hecho de que, en los cursos de nivel A1 específicos para estudiantes chinos podía haber alumnos que no estaban alfabetizados en español. De este modo, en un mismo curso podían coexistir alumnos no alfabetizados en español con otros que sí lo estaban y que incluso ya tenían algunos conocimientos básicos de la lengua. Esto tenía dos consecuencias.

Por un lado, el nivel del curso era demasiado alto para los alumnos no alfabetizados. Estos estudiantes apenas podían leer lo que el profesor escribía en la pizarra o las instrucciones de una actividad del manual. Lógicamente, no podían seguir el ritmo natural del curso y muchos decidían abandonar.

Por otro lado, como es fácil de imaginar, el trabajo en parejas se hacía imposible ya que los alumnos no alfabetizados no podrían realizar la gran mayoría de actividades que se planteaban en clase. Así, aquellos que no abandonaban el curso se convertían en sujetos pasivos y apenas participaban e interactuaban durante la clase.

De cualquier modo, era una situación realmente incómoda para el profesor, para los compañeros y, por supuesto, para los propios estudiantes.

He tenido cursos muy complicados porque había alumnos que no estaban alfabetizados con otros que ya tenían bastantes conocimientos de A1. Respecto a este tema he vivido momentos muy duros. Tener en clase a un estudiante que no está alfabetizado o que tiene muchos problemas al respecto te hace sentir impotente y frustrada. Al principio intentaba ayudarlos, plantearles actividades alternativas, etc, pero al final he llegado a la conclusión de que estos alumnos no deberían estar en nuestros cursos de A1. Por un lado, ellos lo pasan mal,

se pierden a los dos días y, o dejan de venir, o se convierten en «muebles». Por otro, creo que no es justo para el resto de compañeros ya que el trabajo en parejas o grupos se hace muy difícil. (Texto investigadora)

Como también comenté antes, tener a estudiantes con problemas de lecto-escritura también ha sido muy duro. Yo no estoy preparada para enseñar a leer y a escribir a una persona ya que no he recibido la formación necesaria y no tengo ni idea de por dónde empezar. Además, como también he dicho antes, esto da lugar a un desnivel que no es justo para el resto de compañeros. (Texto investigadora)

## ACCIÓN/PROPUESTA 18. PRUEBA DE ACCESO

Respecto al problema en los cursos de nivel A1 donde se matriculaban alumnos no alfabetizados, los profesores y la dirección de la escuela llegan a la conclusión de que el curso de nivel A1 que ofrece el centro no es adecuado para alumnos no alfabetizados. Por eso, se decide que en el momento de la matriculación todos los alumnos chinos que quieran inscribirse en el nivel A1 deben hacer una pequeña prueba de lectoescritura. A aquellos alumnos que no superen dicha prueba, la escuela les recomendará asistir primero a un curso de alfabetización en otro centro.

De esta forma se evita que un alumno pague un curso que al poco tiempo de comenzar tiene que abandonar por no poder seguir el ritmo. Por otro lado, en los cursos de nivel A1 no habrá estudiantes pasivos que no puedan realizar las actividades de clase ni trabajar con compañeros porque no han sido alfabetizados.

## 6.2 El portafolio reflexivo del profesor

El segundo grupo de preguntas de investigación giran en torno al portafolio reflexivo del profesor. A la hora de plantear y responder a las preguntas hemos tenido en cuenta tres fases de la investigación: la fase previa, la fase de elaboración y la fase posterior a la realización del portafolio por parte de los profesores.

### 6.2.1 Fase previa a la realización del portafolio

3. *¿Estaban interesados los profesores de la escuela en la mejora profesional, la reflexión docente y la autoevaluación antes de empezar su portafolio?*

Antes de empezar su propio portafolio, todos los profesores de la escuela excepto uno manifestaron su interés en la autoevaluación. Debemos recordar que hemos utilizado el concepto de autoevaluación en el sentido de acción dirigida a observar, reflexionar y comprender la propia práctica. Si tenemos esto en cuenta, podemos afirmar que los profesores de la escuela tenían, antes de empezar su portafolio, un claro interés en mejorar profesionalmente y, por lo tanto, en conocer y profundizar su práctica docente. De hecho, todos los profesores manifestaron su intención de

utilizar alguna de las herramientas de autoevaluación que presentamos en el taller *La mejora profesional: el PRP*.

No obstante, hemos de reconocer que la reflexión docente y la autoevaluación no eran los aspectos relacionados con su actividad profesional que más les interesaban a los profesores en ese momento. Además, algunos profesores señalaron que el factor tiempo resultaba una limitación a la hora de llevarlos a cabo. Por otra parte, debemos tener en cuenta que todos los profesores confiaban en que su experiencia y formación eran suficientes para valorar su actuación docente.

Por lo tanto, podemos concluir que los profesores de la escuela estaban interesados en llevar a cabo alguna iniciativa de mejora profesional o autoevaluación, pero que el tiempo necesario para llevarlas a cabo y su confianza en la experiencia y la formación podían presentarse como limitaciones.

4. *¿Qué opinión sobre el portafolio reflexivo del profesor tienen los profesores de la escuela antes de empezar a realizarlo?*

Los profesores de la escuela tenían interés en el portafolio reflexivo del profesor, tal y como reflejan los datos de la encuesta que analizamos en el capítulo cinco. Algunos de ellos señalaron que les parecía una herramienta que está bien y que es útil e interesante. No obstante, los profesores resaltaron algunos inconvenientes a la hora de llevarlo a cabo: el tiempo que requería su realización y actualización, el esfuerzo para mantener la regularidad, el peligro de abandono y el riesgo de no ser capaz de mantener un equilibrio en su uso. De todos ellos, los profesores consideraron que el factor tiempo era la principal limitación para llevar a cabo su propio portafolio.

Por lo tanto podemos concluir que, a pesar de que los profesores tenían interés en realizar su propio portafolio reflexivo, eran conscientes de que requería un tiempo del que no disponían en su jornada laboral. Debemos recordar en este momento que los profesores de la escuela tienen una jornada de 24 o de 30 horas lectivas a la semana, a las que se le suman únicamente 2 horas no lectivas. Como resulta lógico pensar, en estas dos horas en las que tienen que preparar las clases semanales y corregir pruebas no hay lugar para actualizar el portafolio. Por todo ello, consideramos que teniendo en cuenta la jornada laboral de estos profesores, no resulta realista pensar que puedan llevar a cabo un portafolio reflexivo docente.

## 6.2.2 Fase de elaboración del portafolio

5. *¿Cómo fue la implantación del portafolio en los primeros momentos?*

En los primeros momentos, los profesores estaban motivados en la tarea de realización de su portafolio reflexivo. Esto se refleja en que todos ellos, es decir, los once profesores participantes en el taller *La mejora profesional: el PRP*, completaron la primera parte de su portafolio, la parte relativa a las secciones. Por lo tanto,

podemos afirmar que el conjunto de profesores tenía la intención de llevar a cabo su propio portafolio, y así lo demostró empezándolo.

Por otro lado, aquellos profesores que continuaron completando su portafolio en la segunda parte, es decir, en el de las entradas, mostraron la intención de seguir escribiendo a largo plazo. Para afirmar esto nos basamos en que los profesores expresan algunos objetivos que se habían marcado y a los cuales querían dedicar su portafolio.

Yo soy/era una de esas que decía: dame una pizarra y yo te hago una clase de lo que quieras. Ahora, y creo que esta a va ser mi primer tema de portfolio, me he dado cuenta de que según para qué niveles es una buena idea llevar a clase actividades más lúdicas... en fin. (Portafolio Ainhoa)

Yo este año he decidido ir a danza contemporánea, no dejar de fumar y centrar este portafolio en las clases específicas para orientales. Así que allá vamos. (Portafolio investigadora)

#### 6. *¿Qué uso hicieron los profesores del portafolio?*

Durante esta fase, el portafolio funcionó como una herramienta muy útil de intercambio de información. Así, algunos profesores compartieron artículos interesantes que habían leído sobre la cultura china y otros compartieron informes que habían elaborado sobre metodología para estudiantes chinos o sus experiencias en algún curso específico.

En la conferencia se habló de Qingtian, ciudad de la que proviene un 70% de la población china que vive en nuestra ciudad. Si os interesa conocer un poco más de esta ciudad y de sus emprendedores habitantes, os dejo aquí un resumen de lo que pude escuchar. Seguro que os entran ganas de hacer un viajecillo..... (Portafolio investigadora)

Os dejo aquí una guía-de-comprension-lectora<sup>2</sup> que puede ayudaros a la hora de elegir textos y de crear actividades basada en un monográfico sobre comprensión lectora de la revista Carabela. (Portafolio investigadora)

¿Os acordáis de que nos dijeron que en la clase de orientales teníamos «pequeños emperadores»? Ya sé que este blog es sobre ELE, pero a mí me cuesta separar las cosas. Así que os dejo un artículo que leí ayer sobre los chinos que no tienen la suerte de ser pequeños emperadores. (Portafolio Ricardo)

Lo que sí voy a dejaros es un estupendo diseño creado por Yang Liu, artista china que vive en Alemania, ¡del 76!, muuuy guapetona ella, para que veáis además lo lista que es. Espero que os haga pensar en vuestros «oris». (Portafolio Ricardo)

Asimismo, los profesores utilizaron esta herramienta para, por un lado exponer sus reflexiones y recomendaciones sobre la enseñanza de ELE a estudiantes chinosy, por otro, para pedir ayuda y consejo al resto de sus compañeros.

Me quedan 3 meses por delante así que se agradecerá todo tipo de consejos, recomendaciones bibliográficas, intercambio de experiencias, etc. (Portafolio investigadora)

Para mí, sobre todo lo del apoyo de la imagen, cosa que no consigo hacer bien. Estaría guay que pusieras algún ejemplillo de alguna actividad que te ha ido bien con imágenes, para que pudiéramos copiarte los legos en la cosa. Gracias. (Comentario Ricardo)

Y, en tercer lugar, los profesores aprovecharon el portafolio para plasmar sus reflexiones, dudas, experiencias y conclusiones sobre su práctica docente. Esto lo reflejan las entradas escritas sobre diferentes temas. En esta investigación solo hemos tenido en cuenta aquellas entradas relacionadas con la enseñanza de ELE a alumnos chinos, pero también hubo otras sobre dinámicas de clase, explicación de conceptos gramaticales, etc.

Por lo tanto, podemos concluir que mientras los profesores llevaron a cabo su portafolio, este constituyó no solo una herramienta de reflexión donde plasmar las ideas, problemas y experiencias personales, sino que resultó ser una herramienta de colaboración entre iguales donde se compartía información, consejos y recomendaciones.

### 6.2.3 Fase posterior a la realización del portafolio

#### 7. *¿Qué opinión tienen los profesores del portafolio después de su experiencia?*

Después de llevar a cabo, en mayor o menor medida, su portafolio, los profesores continuaban pensando que era una herramienta muy útil tanto para la reflexión como para la autoevaluación. Por un lado, permitía al profesor plasmar sus reflexiones y consultarlas un tiempo después. Por otro lado, el profesor podía compartir sus dudas, dilemas y propuestas con el resto de compañeros. Esto último resultaba especialmente útil cuando varios profesores compartían un mismo nivel.

y luego cuando lo hicimos en la escuela | | pues como siempre/ umm como siempre que quiero decir | pues que me pareció muy muy interesante/ me pareció una herramienta de reflexión muy muy buena | (Entrevista Antonio)

I.: (asiente) has dicho que es una:: herramienta de una buena herramienta para reflexionar ¿por qué? ¿qué es lo que te ofrecía?

A.: emm bueno me me me ofrecía:: eh una buen...- por ejemplo una buena manera de autoevaluarme a mí mismo/ ¿no? cuando | cuando:: eh tú ves lo que por ejemplo has hecho en una clase y lo ves | | tres meses después/ cuando tienes quizás que volver a hacer pues | prácticamente el mismo tema/ yo creo que es útil /tenerlo reflejado ahí y tener reflejado eh:: las cosas que funcionaron



y las que no y:: cómo haría esto y cómo lo hubiera o como hubiera salido mejor/  
creo que es súper útil

I.: ¿y qué te parece la idea de que cada profesor tuviera un portafolio?

A.: umm bien

I.: =...= en una misma escuela

A.: bien sí sí

I.: ¿qué ventajas tenía eso?

A.: bueno:: por ejemplo:: eh poder | consultar el portafolio de otro profesor que  
hace tu mismo nivel y trabaja con el mismo libro/ para ver | qué problemas o  
cómo plantea determinados aspectos que tú no sabes muy bien cómo plantear::  
y:: y eso\ (Entrevista Antonio)

I.: y a ti ¿en qué te ayudaría tú crees? o ¿por qué func...- porqué has dicho que  
funcionaría?

C.: porque a mí me gusta la parte de reflexión | de reflexionar sobre ti | sobre  
tu proceso por ejemplo ¿no? eh:: con todo lo que has dicho que:: que yo he  
reflexionado sobre mis clases con los chinos/ también sería interesante tener  
un tiempo para que tú hagas como tu diario | pues esta semana con esto  
funciona esto no funciona y:: y | a nivel personal te enriquece mucho

I.: y has dicho que sería:: útil ¿por qué?

C.: sí por eso mismo ¿no? porque:: puedes reflexionar puedes cambiar / puedes  
meditar puedes / también comple:: completar los fallos | ¿no? y | y bueno | si  
los alumnos lo ven | | porque también eso es para los alumnos ¿no? para que  
ellos vean también quién eres tú | como profesor

I.: ¿y para los compañeros puede ser también útil o no?

C.: y para los compañeros es muy útil porque yo creo que | aprendemos de la::  
el aprendizaje vicario \ es decir por observación \ lo que les pasa a los demás/ tú  
puedes aprender sin que te pasen a ti/ sin que te pase a ti la cosa / lo aprendes  
porque le pasó a otro \ entonces | claro es muy enriquecedor | compartir las  
experiencias con los otros profesores \ (Entrevista Carmen)

Este momento coincidió con mi contacto con estudiantes chinos y y me di cuenta  
de que sería una herramienta fantástica para plasmar mis dudas y poder así  
mejorar mis clases de alumnos chinos. Podía plasmar mis dudas y mis descu-  
brimientos y podía recibir los comentarios y las ayudas de mis compañeros y  
de gente externa. (Portafolio investigadora)

**Algunos profesores consideraron que es una herramienta muy útil para tomar  
conciencia de las propias creencias, ya sea a través de la lectura de tu mismo**

portafolio como a través del intercambio de opiniones con otros compañeros.

R.: bueno/ para el profesor es fantástico | o sea eh | | si te tienes la motivación para hacerlo/ cada experiencia / automáticamente salir de la clase/ ??? la experiencia/ y renovar | primero | umm desechar creencias \ muy rápidamente | mucho más rápidamente que | ¿sabes? que tú solo ¿no? luchando con tus propias ¿no? o sea tener enseguida | tres o cuatro profes que te vayan / también comentando y poder poder / poder limpiar ¿sabes? poder limpiar mucho (Entrevista Ricardo)

Además de la mejora individual de cada profesor, consideramos que el uso cotidiano del portafolio y el intercambio de opiniones y experiencias resulta beneficioso para la comunidad docente en su conjunto. Así lo demuestran los comentarios que compañeros de profesión externos al centro hacen a los portafolios analizados. Sin duda, este intercambio a nivel no solo de centro, sino de ámbito didáctico, solo es posible gracias al formato electrónico del PRP.

Por lo tanto, podemos decir que el portafolio no es solo una herramienta de reflexión que ayuda a mejorar la práctica profesional del docente que lo utiliza, sino que es una herramienta que facilita la colaboración entre profesores de un mismo centro así como de diferentes contextos. Este hecho, en nuestra opinión, fomenta el debate continuo y, por tanto, el avance del conocimiento.

Sería ideal que todos los profesores de ELE tuviésemos uno electrónico y que allí contásemos nuestra experiencia y compartiésemos nuestras inquietudes, descubrimientos y reflexiones. Sería como un laboratorio de ideas y de investigación constante! (Portafolio investigadora)

#### 8. *¿Qué problemas tuvieron los profesores a la hora de llevar a cabo su portafolio?*

A pesar de que el conjunto de profesores estaba de acuerdo en afirmar, tanto en la fase previa como en la siguiente, que el portafolio era una herramienta muy útil de reflexión y mejora profesional, lo cierto es que solo cinco de ellos lo llevaron a cabo durante unos meses para, finalmente, abandonarlo. El resto de profesores se quedó en la fase preliminar, es decir, en la de las secciones, por varios motivos. Dos de ellos dejaron de trabajar en la escuela así que nos ha sido imposible conocer sus motivos. Del resto hemos extraído la conclusión de que el problema principal ha sido la falta de tiempo. Para entender esto, hay que tener en cuenta de nuevo la jornada laboral de la mayoría de los profesores de la escuela: treinta horas lectivas más dos horas no lectivas.

pero nunca encontré el tiempo para hacerla o para llevarla a cabo | de forma que:: fuera útil / es decir | eh tiene que tener una cierta:: eh continuidad/ que te permita | poder reflexionar sobre lo que has hecho y sobre lo que vas a hacer y tal | | pero nunca encontré el tiempo para hacerlo (Entrevista Antonio)

I.: ¿cómo podríamos hacer para que ese uso de portafolio tuviera:: fuera útil ¿no?

A.: =...= para mí es una cuestión de tiempo | | o sea:: con treinta horas lectivas y dos horas no lectivas:: es casi:: imposible | para mí es una pura cuestión de tiempo o sea la herramienta | es útil/ eh:: las nuevas tecnologías hacen que todavía pueda ser más útil/ p que lo de la carpeta e ir poniendo los papelotes | umm está claro que eso:: no tenía:: un buen final ¿no? eh:: pero:: se neces...- pero el cap d'estudi necesita tiempo para | poder revisar todos los:: eh:: todos los porta...- portafolios | y:: poder encontrar eh:: aspectos comunes o aspectos que comentar/ lo mismo que los profesores necesitan tiempo para poder | ver los de sus propios compañeros y | después | poder comentarlos/ eh:: se necesita tiempo para elaborarlo ¿no? no es lo mismo | | eh reflexionar en en | en un papel y apuntarse tres cosas que:: pues que ponerse ahí | etcétera\ para mí:: p es eso (Entrevista Antonio)

I.: y Carmen y si:: eh has mencionado también el factor de tiempo ¿no? que lo hacías en la no lectiva

C.: sí lo hacemos en las no lectivas y no da tiempo \ o sea

I.: y:: si la escuela te ofreciese un tiempo:: solo a dedicarle a hacer tu portafolio ¿tú cómo vería seso?

C.: bueno claro productivo | | porque le dedicarías tiempo a eso | | y entonces vale como ahora el wordpress | o cosas así que tienes que hacer / dame tiempo/ y entonces yo lo hago \ pero lo que no puedo es hacerlo fuera de la escuela en mi tiempo / si yo no dispongo de ese tiempo \ y realmente a veces se me olvida/ a veces tenemos un email aquí que hay que revisar | y entonces no lo reviso | porque:: pues o hago otras cosas fuera/ o tengo mi vida social y:: y se me olvidan | entonces el portafolio pues tampoco \ pero si nos dan un tiempo/ seguro y eso funcionaría | yo creo que =...= (Entrevista Carmen)

**Sin duda, relacionado con el tema del factor tiempo, está el aspecto económico. Los profesores consideran que la escuela debería pagar el tiempo que se invierte en la realización del portafolio, ya que su elaboración y mantenimiento exige esfuerzo y horas de dedicación.**

pero | no es fácil / creo/ es decir ellas deberían tener | la suficiente apertura de miras | como para:: pagar esto\ ¿sabes? (risas) claro porque yo puedo | tú puedes eh hacer una maravilla con twitter ¿no? puedes hacer la clase/ la clase del futuro la clase sin aula ¿sabes? pero:: ¿cuánto tiempo de tu vida? ¿cuántas horas? (Entrevista Ricardo)

Así, concluimos que para que el uso del portafolio sea un proyecto realista, es necesario que la dirección del centro colabore de forma directa adaptando las condiciones laborales de los profesores. Consideramos que teniendo en cuenta la jornada laboral de la mayoría de los profesores de ELE y las tareas que estos deben realizar fuera del aula (planificación de clases, preparación de exámenes, corrección de pruebas, formación, etc.), resulta imposible que dediquen más horas a la

realización de su PRP. En definitiva, si no cambian las condiciones de trabajo, la realización de un PRP es inviable.

El portafolio te brinda la oportunidad de hacerlo o, mejor dicho, es un medio fantástico para llevarlo a cabo, porque la oportunidad te la debe brindar tu centro de trabajo (Informe investigadora)

### 6.3 Otras conclusiones

Como explicamos en la introducción, el objetivo de esta investigación ha sido responder a una serie de preguntas que nos ayudasen a resolver algunas dificultades observadas en el aula y mejorar así nuestra práctica profesional. A lo largo de los cuatro cursos académicos que dura este estudio hemos analizado una variedad de instrumentos de investigación para intentar responder a estas preguntas de investigación y nos atrevemos a decir que hemos llegado a unas conclusiones que nos resultarán muy útiles de cara a mejorar nuestra práctica docente.

Sin embargo, a medida que íbamos avanzando en el análisis de datos, nos empezamos a dar cuenta que aparecía, una y otra vez, un tema que no habíamos contemplado en los objetivos de nuestra investigación: la relación entre la teoría educativa y la realidad del aula. Como es un tema que ha sido recurrente entre los profesores participantes, hemos considerado oportuno ampliar el capítulo de las conclusiones añadiendo las opiniones de los profesores sobre este tema. Por supuesto, somos conscientes de que no ha habido un estudio profundo del mismo, así que lo planteamos como una puerta abierta para futuras investigaciones.

Como ya hemos explicado, los profesores participantes en esta investigación comparten una formación como profesor de ELE. Cuatro de ellos (Antonio, Ricardo, Carolina, Ainhoa y Carmen) cursaron el máster de formación ofrecido por la Universidad de Barcelona. Además, las dos directoras del centro también lo hicieron unos años antes. Por otro lado, Neus y la investigadora realizaron el curso de formación ofrecido por International House.

Tanto el máster ofrecido por la Universidad de Barcelona como el curso de formación de International House tienen unas características similares ya que ambos fomentan el enfoque comunicativo por tareas, la autonomía del estudiante, la reflexión, las destrezas, etc. Esto explica que los profesores tengan una serie de creencias que influyan en sus discursos y en su práctica docente. Así, hemos visto que todos los profesores, excepto Carolina, han mencionado en su portafolio que el enfoque con el que más se identifica es el comunicativo. Además, la investigadora está en condiciones de afirmar, como compañera de trabajo, que todos ellos fomentan en sus clases el aspecto comunicativo, la reflexión lingüística, las destrezas, etc. y usan manuales y actividades basados en esta metodología.

Por otro lado, podemos afirmar que los profesores valoran de forma positiva la formación en su crecimiento profesional. Consideran que para ser un buen

profesor de ELE es necesario una formación previa específica, al mismo tiempo que conceden gran importancia a la formación continua. Sabemos que dicha formación continua puede ser bien a través de cursos organizados por otras instituciones, bien talleres de formación dentro del mismo centro de trabajo. Creen que la formación permanente les hace avanzar como profesionales y mejorar su práctica en el aula.

Un buen profesor es el que tiene una buena formación pero sabe que no sabe un montón de cosas y se preocupa por estudiarlas. (Portafolio Ainhoa)

Las necesidades que identifico en mi trabajo son una formación continua y el interés por resolver dudas. (Portafolio Ainhoa)

En relación a mi formación y mi trabajo me preocupa no renovarme y estancarme. (Portafolio Neus)

Las necesidades que identifico en mi trabajo son más formación para los docentes. (Portafolio Carolina)

Para mí, continuar formándome a través del doctorado es un éxito porque indica que soy consciente de lo que me queda por aprender y de que estoy motivada para ello. (Portafolio investigadora)

No obstante, los profesores son críticos a la hora de valorar la formación existente en el campo de ELE. Consideran que la formación es en ocasiones demasiado teórica y que está alejada de la realidad del aula. Esto se debe, en parte, a que los docentes que imparten la formación no siempre tienen suficiente experiencia como profesores de ELE. Algunos apenas han ejercido como docentes y otros no lo hacen desde hace demasiados años.

I.: y entonces | y Ricardo eh ¿cómo plantearías el máster entonces | si tuvieras que preparar a algún profe de español? eh y tuvieras que diseñar un máster\ tu tarea es diseñar un máster para preparar a un profe de español | ¿crees que =...=

R.: yo creo =...=

I.: bueno ¿crees que es necesario? primero

R.: yo yo:: no | pero bueno/ si lo diseñara | | por favor profes que estén/ trabajando en esto/ y que estén eh:: o sea ¿sabes? no no:: no profesores que nunca hayan estado en un aula de español \ eso no\ para empezar ¿vale? y:: y que no quieran y aunque hayan estado/ que no estén obsesionados por encajar su teoría de su tesis que hicieron en no sé dónde o no sé qué realidad ¿sabes? no | eso no (Entrevista Ricardo)

Los profesores de la escuela sostienen que las teorías de los «expertos» están en muchas ocasiones demasiado alejadas de la realidad del aula y que, por eso, proponen pautas metodológicas que no siempre funcionan o que no resuelven los

**problemas más frecuentes con los que se puede encontrar un profesor de ELE.**

I.: nada:: eh bueno ¿qué aprendiste en el máster? ¿aprendiste algo?

R.: yo tengo la sensación de que aprendí las creencias de los profesores que había allí sobre qué era la enseñanza/ que son creencias válidas | son sus creencias y:: les sirven o les sirvieron a ellos ¿no? eh y aprendí cosas | pero esas cosas que aprendí/ no las llevo al aula\ yo no las he llevado nunca al aula\

A.: bueno pues que:: el principal:: el principal problema entre:: entre la universidad y el aula:: es que:: casi nunca:: hay un puente/ umm ¿no? que te lleve de un sitio al otro | | entonces | muchas veces los profesores del máster aunque tenían | muchos de ellos | cierta experiencia:: emm dando clase de español/ en muchos casos era una experiencia muy sesgada ¿no? (Entrevista Antonio)

***I.: y entonces Carmen ¿qué les diría a esta gente del máster? (risas)***

C.: que está muy bien/ enfoque por tareas/ enfoque comunicacional | fantástico pero | que hay | colectivos y colectivos o sea no | no nos pueden poner a todos dentro del mismo paquete | | y los chinos y los orientales | no es que ¿igual los japoneses no tanto eh? porque yo he visto mucha diferencia | cuando les doy clase a los japoneses que a los chinos \ ahí ya no sé exactamente | el porqué | pero:: no nos pueden empaquetar \ no pueden vender el el | dar clases de español de una manera | y no de otra | sino coge lo que te conviene / lo que conviene para el alumno | de un:: enfoque/ y el otro de otro método/ y hazlo para:: el bene...- el bienestar de tu alumno \ no del enfoque \ creo yo (Entrevista Carmen)

**Los profesores consideran que la teoría es necesaria, pero que siempre debe estar ligada a la práctica docente. En definitiva, debe existir un puente entre la teoría que se estudia en los cursos de formación y la realidad que encuentra el docente en el aula.**

Para considerarme satisfecho con mi formación específica necesito que luego tenga utilidad en mis clases. (Portafolio Ainhoa)

Para considerarme satisfecha con mi formación específica me gustaría... creo que muchas cosas, por ejemplo profundizar en temas prácticos para el día a día. (Portafolio Neus)

A.: claro | umm | | ten..- debería ser alguien que hiciera | o sea debería haber un punto intermedio entre | | vale pues vamos a estudiar a los autores/ qué dicen etcétera etcétera/ y vamos a hacer la práctica/ alguien en algún momento | umm puede ser un profesor de universidad o | incluso un tutor de máster un profesor de español para extranjeros | tendría que darles una clase intermedia allí | porque:: si no:: es un salto absoluto (Entrevista Antonio)

**El discurso de los profesores refleja que estos consideran que la práctica docente es su fuente de formación más valiosa. No rechazan la formación teórica, no**

obstante, creen que es el trabajo diario en el aula lo que realmente les enseña a resolver problemas, a gestionar la clase y a descubrir qué quieren y qué necesitan los alumnos.

En conclusión, los profesores de la escuela reivindican una formación teórica directamente relacionada con la práctica docente e impartida por profesionales conocedores de primera mano de la realidad del aula de ELE.

...y todo lo que he aprendido con español con extranjeros me lo han enseñado los estudiantes extranjeros\ o sea esos son mis profesores | y los tuyos y los de todos nosotros\ nada más (Entrevista Ricardo)

Además de a mejorar mis clases para chinos, esta experiencia me ha ayudado a evolucionar como profe y como persona. Ahora sé que no tengo que tomarme al pie de la letra los discursos y las recomendaciones de otros profes y/o de expertos. Creo que el profe debe adaptar sus conocimientos a su realidad y que él es el mejor para saber qué puede funcionar en su clase y qué no. No digo con esto que la experiencia sea la mejor y única fuente de conocimiento; es necesario conocer las experiencias de otros y sus investigaciones, por supuesto. Lo que digo es que el profesor sabe perfectamente cuáles son sus dificultades y las cosas que pueden funcionar en SU clase y no otros expertos que no la han pisado nunca. He descubierto que muchas veces los profesores, o al menos yo, he hecho cosas en clase porque otras personas (formadores, editoriales, etc) las recomiendan. Como son expertos e instituciones con nombre se supone (y hasta ahora he creído) que proponen cosas que seguro deben funcionar en clase. Y cuando esto no pasaba, pensaba que era por culpa mía o de los alumnos. Me molesta que las jornadas y los cursos de formación estén diseñados o dados por personas que no tienen contacto con el aula. Me molesta que publiquen libros sin probarlos en clase. Me molesta que no se nos pregunte a los profesores qué dificultades y problemas tenemos y que a partir de ahí piensen en soluciones y en materiales. Me indigna que gente que no da clase ahora, o nunca, me explique cómo usar un libro o cómo hacer que funcione un método. Creo firmemente que el mundo de la formación de ELE necesita un nuevo enfoque donde se dé más protagonismo a los profesores que trabajan en las aulas diariamente. (Texto investigadora)





## 7. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En este capítulo vamos a relacionar los resultados y conclusiones de nuestra investigación con las teorías y autores analizados en el marco teórico.

### 7.1 La enseñanza de ELE a estudiantes chinos

Los profesores de la escuela afirman que existen una serie de rasgos que caracterizan al estudiante chino. Estos rasgos conforman un estilo de aprendizaje propio que se diferencia claramente del estilo de aprendizaje de compañeros de otras nacionalidades que estudian en la escuela. Entre estos rasgos, los profesores de la escuela han observado la poca disposición del estudiante chino al trabajo en parejas; su gran capacidad de memorización; el rechazo frecuente a expresar su opinión y a responder en público a las preguntas del profesor; y el respeto y obediencia que muestran hacia la figura del docente. Por ello, estamos en condiciones de afirmar que, tal y como sostienen numerosos autores que han estudiado el estilo de aprendizaje chino tanto en el contexto asiático (Harvey, 1985; Watkins, 1996; Cortazzi y Jin, 1996; Biggs, 1996; Salili, 1996; Lee, 1996; Kember, 2000; Littrell, 2009, etc.) como en contextos de inmersión (Arjonilla, 2011; Bayés, 2011, Cortés Bueno, 2011; etc.), realmente sí existe una cultura china de aprendizaje que ha influido e influye en las estrategias que usan nuestros estudiantes chinos cuando aprenden una lengua.

Sin embargo, los resultados de nuestro estudio indican que no todos nuestros alumnos chinos comparten los rasgos comentados anteriormente. Los profesores de la escuela Mediterráneo hemos observado que hay alumnos chinos a los que les gusta trabajar en parejas, realizar actividades de interacción oral y participar activamente en clase. Por este motivo, no podemos afirmar que exista un estilo de aprendizaje chino homogéneo o inherente al alumno. Esto nos empuja a pensar, tal y como sostienen algunos autores (Clark y Gieve, 2006; Wang, 2007; Griñán, 2008; Pérez Villafañe, 2009, Couto, 2011), que el contexto tiene una clara influencia en el estilo de aprendizaje del alumno chino y, por otro lado, que sus estrategias de aprendizaje son flexibles y adaptativas

(Rao, 2006; Pérez Villafañe, 2009). Y es que, tal y como afirma Camps (2000):

*«L'aprenentatge de l'alumne no es pot entendre independentment de les característiques del contingut de la matèria que s'ensenya, de les concepcions que en tingui el professor, dels instruments de mediació que se utilitzin en la relació entre ensenyament i aprenentatge».*

Por todo lo dicho anteriormente, estamos de acuerdo con estos autores (Harvey, 1985; Jin y Cortazzi, 2006, Gieve y Clark, 2004; Rao, 2006, Griñán, 2008, Pérez Villafañe, 2009, Cortés, 2009, Couto, 2011, *et al.*) y sostenemos que es posible utilizar un enfoque comunicativo con estudiantes chinos. No obstante, el proceso debe ser progresivo y muy pautado. El profesor debe tener en cuenta la cultura china de aprendizaje y el sistema educativo al que están acostumbrados estos alumnos, y debe mostrar apoyo y comprensión, especialmente en las primeras etapas de aprendizaje. Para ello, los docentes debemos dejar a un lado la visión dogmática que en ocasiones tenemos sobre la metodología. Debemos ser conscientes de nuestras creencias y saberes sobre lo que representa aprender y enseñar una lengua, y de que estas pueden diferir de las de nuestros alumnos.

Nuestra experiencia y los resultados de este trabajo nos avalan para afirmar que debemos seguir un camino basado en la comprensión y aceptación de otras formas de aprender sin rechazar las ventajas que, sin duda, creemos que ofrece el enfoque comunicativo de lenguas. De este modo, tal y como demuestran otros estudios y autores (Pérez Villafañe, 2009; Arjonilla, 2011, Bayés, 2011; Cortés Bueno, 2011) los estudiantes chinos conocerán y apreciarán otras formas de aprender sin renunciar a su cultura de aprendizaje y no experimentarán un choque que podría causarles estrés, frustración y desmotivación.

Los resultados de nuestra investigación demuestran que, a pesar de que los estudiantes chinos están más acostumbrados a las dinámicas enfocadas en el trabajo individual, pueden llegar a aceptar e incluso a preferir el trabajo en grupos. Es cierto que en los primeros momentos el trabajo en grupo les puede resultar lejano e incómodo y por eso, tal y como dijimos en el capítulo anterior, una forma de introducirlos en esta nueva dinámica sería potenciar en clase actividades basadas en el aprendizaje cooperativo. Como afirma Arjonilla (2011) el aprendizaje cooperativo propone actividades estructuradas y funciones bien definidas para cada miembro del grupo y esto puede ser una buena oportunidad para enseñar a los estudiantes chinos a trabajar en grupo.

Por otro lado, los profesores hemos podido comprobar cómo la distancia interlingüística influye en el ritmo de aprendizaje de nuestros alumnos. Las enormes diferencias entre el español y el chino hacen que, especialmente en los niveles A1 y A2, los estudiantes tengan dificultades y necesidades específicas que ralentizan su ritmo de aprendizaje en comparación con alumnos de otras nacionalidades. Estas

dificultades se reflejan en diferentes planos de la lengua: aspectos gramaticales, dificultad a la hora de comprender y adquirir el léxico, problemas de puntuación y ortografía, dificultades de pronunciación, etc. Por eso, estamos de acuerdo con Lu (2008); Ming (2006); Yan (2006); Cortés (2009); Blanco (2011); Bayés (2011) y afirmamos que el profesor de ELE debe tener en cuenta estas diferencias y llevar al aula actividades orientadas a ellas.

Con el objetivo de servir de guía a otros compañeros que se encuentren en la misma situación que nosotros, recomendamos revisar la bibliografía y el magnífico trabajo de Cortés (2007, 2009) y de Blanco (2010), donde el docente de ELE podrá encontrar numerosos ejemplos de actividades orientadas a trabajar necesidades específicas de alumnos chinos en todos los planos de la lengua (pronunciación, gramática, léxico, ortografía y sociocultura).

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, recomendamos también el uso de un manual específico para alumnos sinohablantes en las primeras etapas de aprendizaje (A1 y A2). Nuestra experiencia con el manual *¿Sabes? 1*, de la editorial SGEL, nos demuestra que el uso de un manual diseñado para alumnos chinos resulta beneficioso para trabajar dificultades específicas de estos estudiantes, así como para llevar a cabo una adaptación metodológica progresiva, ya que aparecen tanto actividades más basadas en un enfoque tradicional como otras más comunicativas.

En nuestro estudio también hemos comprobado que los estudiantes chinos tienen dificultades a la hora de trabajar ciertas destrezas, en especial la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión oral. En el capítulo anterior hemos visto que las causas pueden ser variadas (desconocimiento de vocabulario, alto grado de dificultad del texto, falta de actividades previas, etc.). Así, estamos de acuerdo con aquellos autores que recomiendan tener en cuenta estas dificultades y adaptar las actividades al nivel y a las necesidades de nuestros alumnos chinos (Sánchez Benítez, 2009; Behiels, 2010; Nogueroles, 2010; Bayés, 2011; Blanco, 2011, etc.).

Además de las dificultades señaladas, en nuestro estudio también hacemos referencia a errores de tipo ortográfico y de puntuación. Consideramos que, muchas veces, los profesores no concedemos la suficiente importancia a este aspecto. Si a esto sumamos que los manuales, exceptuando contadas excepciones, no prestan apenas atención a este plano de la lengua, resulta normal que los estudiantes chinos redacten expresiones escritas con graves problemas de puntuación y de ortografía incluso en niveles intermedios y superiores. Para evitar esta situación, recomendamos dedicar más tiempo a estas cuestiones y revisar los trabajos de Cortés (2009) y Blanco (2011).

Más allá de la distancia interlingüística, hemos comprobado que la distancia cultural también tiene consecuencias en el aula, fundamentalmente cuando se trabaja con manuales generales. Los profesores de la escuela hemos observado, al igual que otros autores (Blanco y Ming-Jy, 2009; Donés, 2009, Cortés Bueno, 2011) que los estudiantes chinos tienen dificultades a la hora de realizar actividades

de vocabulario, de comprensión lectora, de comprensión auditiva, etc., porque desconocen ciertos referentes culturales. Esto se debe principalmente a que la gran mayoría de manuales que usamos están dirigidos a un público occidental y, por tanto, no se acercan a la cultura de nuestros estudiantes chinos. Por esta razón, creemos que el profesor de ELE debe reflexionar y analizar las actividades que lleva a clase desde el punto de vista cultural y adaptarlas a los estudiantes chinos cuando lo crea oportuno.

Donés (2009) considera que el profesor puede ampliar la actividad añadiendo material visual o auditivo cuando el contenido cultural que aparezca en la actividad sea de interés para el alumno. Estamos de acuerdo con la autora pero añadimos que, al trabajar en un contexto de inmersión y con estudiantes que en su mayoría no vienen para realizar un curso de pocos meses sino para vivir en Barcelona, creemos conveniente y necesario ampliar también las actividades cuando hagan referencia a elementos culturales cuyo entendimiento les pueda resultar útil a nuestros alumnos para integrarse con más facilidad en su entorno. Es decir, en contextos de inmersión, hay que tener en cuenta el factor integración y no solo el puramente académico, ya que se trabaja con estudiantes que necesitan conocer la cultura de la sociedad en la que viven.

Por los aspectos comentados anteriormente, las diferencias en el estilo de aprendizaje, las necesidades específicas de nuestros estudiantes y la diferencia en el ritmo de aprendizaje, en nuestra investigación hemos comprobado que resulta ventajoso organizar cursos específicos para estudiantes chinos en las primeras etapas de aprendizaje (A1 y A2). El hecho de que los estudiantes chinos puedan estudiar solos permite al profesor adaptarse a su ritmo y necesidades específicas. Asimismo, ofrece la oportunidad de usar un manual específico que se adapte mejor a su estilo de aprendizaje y que evite problemas relacionados con los referentes culturales.

La escuela donde se realiza esta investigación no es la única en España que ha diseñado cursos específicos para sinohablantes. Como apunta Bayés (2011), profesor de una conocida escuela en Barcelona, su experiencia le demuestra que es recomendable organizar cursos específicos en el nivel A2 ya que permite adaptarse al ritmo de estos estudiantes y a su estilo de aprendizaje.

No obstante, tal y como hemos comprobado en nuestro estudio y han hecho notar otros autores (Cortés Bueno, 2011; Couto, 2011), los cursos específicos también presentan desventajas: uso excesivo de la LM, imposibilidad de conocer estudiantes de otras culturas y, por tanto, dificultad a la hora de adaptarse a la nueva situación, etc. Por eso, estamos de acuerdo con Couto (2011) y sostenemos que el profesor debe contemplar su propia realidad educativa y decidir si, en su caso particular, resulta beneficioso organizar cursos específicos para estudiantes chinos. En nuestra escuela hemos llegado a la conclusión de que sí resulta ventajoso para la mayoría de los estudiantes, pero no para un perfil muy determinado. Este perfil es el que representa a un estudiante universitario, procedente de una gran ciudad

china y con conocimientos de inglés. Como hemos analizado en nuestro estudio, existe una variedad de estudiantes chinos de español que se diferencian en el origen socioeconómico, en el porqué de su estancia en Barcelona, en la motivación para aprender español, etc. Además, hemos notado que el origen geográfico de nuestros estudiantes nos da pistas sobre sus preferencias de aprendizaje, su experiencia aprendiendo otras lenguas y su contacto previo con culturas occidentales. Tal y como vimos en el marco teórico (Ho, 2006) las reformas educativas que se han producido en China en los últimos años no han tenido los mismos efectos en todo el país, ya que muchas de ellas dependen de los gobiernos locales. Estas diferencias se hacen notar en la creación de materiales didácticos, en la apertura a tratar ciertos temas, en las referencias al mundo occidental, etc.

Por otro lado, nos gustaría resaltar que el diseño de un itinerario específico para estudiantes chinos puede adoptar diferentes formas y medidas. En nuestro caso, en un primer momento optamos por una combinación de curso general más un curso específico de destrezas. En el curso general nuestros estudiantes estaban solos y en el de destrezas, estudiaban en cursos mixtos. Concedíamos más carga lectiva a partir del nivel B1 y utilizábamos manuales generales. De este diseño pasamos a otro donde los estudiantes realizaban un solo curso general hasta el nivel B1 siempre solos y con un manual específico para alumnos sinohablantes en el nivel A1. Sin embargo, reconocemos que pueden existir otras variantes igualmente válidas (Álvarez Romero, 2011) y que son de nuevo el profesor y la dirección del centro quienes deben tener en cuenta su realidad educativa y organizar un programa acorde a ella.

Otro tema que se relaciona directamente con el perfil del alumnado es el factor afectivo. En nuestro estudio hemos comprobado que la mayoría de los estudiantes chinos de la escuela provienen de una zona concreta de China (Zhejiang) y que los motivos que les han empujado a establecerse aquí son puramente laborales o familiares. Los adultos vienen con la intención de trabajar en algún negocio familiar y después abrir el suyo propio. Los jóvenes vienen por reagrupación familiar y llegan a Barcelona después de acabar la etapa educativa obligatoria en China. Estos últimos no se encuentran en Barcelona por voluntad propia generalmente, sino que se han visto obligados a venir para reunirse con su familia y, en muchos casos, ayudar en el negocio familiar. Los profesores hemos observado en clase que estos alumnos viven una situación personal complicada: no se sienten integrados en la comunidad, pasan su tiempo libre en casa jugando al ordenador y no están especialmente motivados para aprender la lengua.

Así, hemos llegado a la conclusión de que en los cursos donde existe una mayoría de estudiantes de este perfil, el factor afectivo cobra una atención especial. Brown (2006), desde el interaccionismo social, nos explica que nacemos en un mundo social y mediante las interacciones damos sentido al mundo y al yo. Aprender una lengua no solo supone acercarnos a otra sociedad sino también aceptar que nuestra

identidad se verá a modificada a través de estas nuevas interacciones. Esto cobra especial importancia si tenemos en cuenta que muchos de nuestros estudiantes no saben si en el futuro podrán volver a China, es decir, son conscientes de que quizás tengan que vivir muchos años más en un país extranjero donde la cultura y la lengua son tan diferentes.

Es fácil comprender, pues, que tanto los sentimientos de rechazo a la lengua, la cultura o la sociedad meta, como la resistencia a permeabilizar el yo, dificultarán el aprendizaje y su verdadera competencia en la LE. Asimismo, la ausencia de interacciones sociales limitará el desarrollo lingüístico y académico del alumno a corto y especialmente, a largo plazo. Aquí hay que tener en cuenta que nuestros estudiantes no tienen muchas interacciones con nativos, bien porque no están integrados en la comunidad, bien por falta de tiempo. Pérez Villafañe (2009) opina que en nuestra actuación docente relegamos el trabajo de las estrategias sociales (Oxford, 1990) de nuestros estudiantes, pensando que se desarrollarán de forma natural si el alumno es autónomo en su aprendizaje formal, y lingüísticamente competente. Sin embargo, cree que atender al desarrollo de su competencia intercultural y especialmente al desarrollo de las competencias sociales y afectivas ha de ser la base de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Ríos, García, y García (2007) señalan que la enseñanza de una L2 se ha fijado mucho en los aspectos cognitivos del aprendizaje y se han subestimado los aspectos emocionales y afectivos que son los causantes de algunas de las desorientaciones que pueden experimentar los alumnos inmigrados ante esta nueva situación (*shock* lingüístico ocasionado por la dificultad de encontrar las palabras correctas a sus pensamientos e ideas; un sentimiento de insuficiencia unido a un estadio muy rudimentario de interlengua; estrés cultural causado por cuestiones de identidad, por el cambio de estatus social comparado al estatus personal en la cultura nativa).

Estamos de acuerdo con estos autores y reivindicamos desde nuestro trabajo una mayor atención a los factores afectivos en nuestras clases con el objetivo de que nuestros estudiantes encuentren un espacio donde se sientan cómodos para expresarse y donde encuentren la motivación necesaria para afrontar el aprendizaje de una nueva lengua, herramienta imprescindible para su integración en su nueva comunidad.

## 7.2 El uso del PRP

Tras la experiencia desarrollando nuestro propio portafolio, así como analizando los portafolios de otros compañeros, podemos concluir sin ningún atisbo de duda que esta es una herramienta de reflexión muy poderosa (Esteve, 2004; Rodríguez, 2006; Rastrero, 2007; González y Pujolà, 2007, etc.). Los profesores han demostrado que el portafolio sirve para expresar sus creencias en torno a procesos de

enseñanza- aprendizaje y sobre los roles de profesor y alumno. Creemos que el simple hecho de tener que escribir sus creencias ha supuesto un proceso de reflexión y de toma de conciencia de las mismas. Asimismo, el portafolio les ha resultado útil a la hora de plasmar sus dudas, problemas, indagaciones y experiencias. Prueba de ello han sido las entradas que han escrito donde han explicado problemas que han vivido en clase, averiguaciones que han hecho, conclusiones a las que han llegado e información que han encontrado.

No obstante, debemos reconocer que en nuestro caso el portafolio no ha seguido un proceso cíclico de reflexión. Algunos profesores se han planteado objetivos concretos, pero ninguno de ellos ha seguido un plan de acción riguroso que le haya llevado a recoger datos, a analizarlos y a implantar mejoras. Tal y como señalan algunos autores (Esteve, 2004, González y Pujolà, 2008), para que el portafolio resulte una herramienta útil para su formación y su desarrollo profesional, el profesor debe comprometerse a llevar a cabo un proceso de reflexión planificado y crítico. Si los profesores de la escuela no lo han conseguido ha sido, en nuestra opinión, debido a dos causas.

La primera causa es un problema en la formación en el uso de esta herramienta. Creemos que en el taller que impartimos, *La mejora profesional: el PRP*, la investigadora debería haber hecho más hincapié en informar a sus compañeros sobre el uso del portafolio. Debería haber explicado con más detenimiento la naturaleza del ciclo reflexivo y haber dado más importancia a la realización de cada uno de los pasos. Debido a esta carencia formativa, pensamos que los profesores no han sabido sacar el máximo provecho de su portafolio.

La segunda causa ha sido, sin duda, la falta de colaboración por parte de la dirección del centro. Tal y como han señalado repetidamente los profesores, el uso del portafolio requiere un tiempo y esfuerzo considerables. Si tenemos en cuenta la jornada laboral que tienen, donde solo disponen de dos horas para preparar treinta horas de clase, para hacer y corregir exámenes, resulta comprensible que no hayan encontrado el tiempo para desarrollar su portafolio. Por eso, creemos absolutamente necesario que la dirección del centro colabore en el proyecto facilitando que los profesores puedan dedicar una parte de su jornada laboral a la investigación y a la resolución de los problemas a los que se enfrentan en clase (Elliot, 1991).

Por todo lo anterior, consideramos que para que el uso del PRP en un centro tenga éxito son necesarios tanto un curso de formación previo como la colaboración por parte de la dirección de la escuela. Si estamos convencidos de que el PRP constituye una herramienta potente de reflexión y de mejora profesional, no podemos negar que su uso tendrá beneficios no solo en la calidad de la práctica individual del profesor, sino en la calidad educativa del centro. Nos atrevemos a decir que sin la participación del centro ni una jornada laboral adecuada, el uso del portafolio no es un objetivo realista ni factible. Si no fomentamos entre todos el uso de herramientas de reflexión y mejora profesional, la calidad de la enseñanza

se verá mermada ya que, como hemos comentado, la formación impartida por centros y expertos ajenos resulta útil, pero no siempre suficiente.

A pesar de que reconocemos que el proyecto de que cada profesor llevara a cabo su propio portafolio durante un tiempo continuado y lo hiciera con la idea de mejorar algún aspecto de su práctica profesional no tuvo el éxito esperado, no podemos decir que su realización fuera inútil. Creemos que en la bibliografía no se ha prestado demasiada atención a otros usos posibles, aunque quizás secundarios de esta herramienta. En nuestro caso hemos comprobado que el portafolio, gracias a su formato electrónico, ha constituido un medio de comunicación extraordinario. A través de él, los profesores han intercambiado información que seguramente no hubieran conocido sin el PRP. A su vez, ha sido un espacio de intercambio de opiniones, donde los profesores han podido corroborar las experiencias de otros compañeros y aportar las suyas. Por lo tanto, creemos que habría que valorar más estos aspectos al analizar y profundizar en el uso del portafolio, en especial cuando se trate de una iniciativa conjunta, como ha sido en nuestro caso.

### 7.3 Coda

Como dijimos en el capítulo anterior, durante el análisis de los datos salió a la luz una idea recurrente entre los profesores participantes: la relación entre la formación recibida y la realidad del aula. Los profesores de este estudio valoran de forma positiva la formación realizada, sin embargo, son conscientes al mismo tiempo de sus carencias. Estas pueden resumirse en la distancia que muchas veces hay entre las teorías que se imparten en los cursos de formación y las situaciones a las que se enfrentan los profesores diariamente.

Los participantes de esta investigación consideran que, en muchas ocasiones, esta distancia se debe a que los profesionales que imparten la formación no han tenido, o no tienen en la actualidad, un contacto continuo con la clase. De este modo, los planteamientos metodológicos que proponen, los dilemas que presentan y las propuestas que plantean están muy alejadas, en ocasiones, de las que viven los docentes en su trabajo.

Por todo esto, estamos de acuerdo con todos aquellos autores que mencionamos en el marco teórico y que recomiendan una relación más estrecha entre teoría y práctica, entre formación y práctica (Fons, 2000; Latorre, 2003; Esteve, 2004; Sánchez, 2009, etc.).

Sin duda, una de las soluciones a la hora de romper esta distancia es fomentar entre los profesores cualquier modelo basado en la práctica reflexiva, el modelo de profesor-investigador y la investigación en acción. Quién mejor que ellos para detectar cuáles son sus carencias, sus dilemas y sus necesidades, y para probar y buscar soluciones. Quién mejor que ellos para suplir sus carencias formativas y ponerles solución a través de la observación y el análisis.



Aunque apoyamos completamente esta postura y, es más, es justo lo que hemos pretendido hacer con esta investigación al iniciar un estudio denso de una situación real del aula con el fin de mejorarla, debemos ser realistas y decir que este no es un camino siempre factible. Para llevar a cabo ciclos reflexivos, proyectos de investigación o, en general, cualquier intento de mejora profesional en un aula, es necesario tiempo, esfuerzo y apoyo. Sin estos tres pilares, todas las buenas intenciones pueden caer en saco roto.

Por eso, desde aquí reivindicamos que, desde los centros de trabajo, se conceda más importancia a la formación continua del profesor, no solo animando a la asistencia a seminarios y talleres impartidos por profesionales externos al centro, sino fomentando proyectos de mejora diseñados y realizados por los mismos profesores. Sin el apoyo de la institución, pocos profesores podrán permitirse embarcarse en proyectos de investigación y de formación.

Por otro lado, hacemos una llamada de atención también a los profesionales encargados de diseñar e impartir la formación en universidades, centros públicos y privados, etc. Si asumimos que el objetivo de toda formación docente es preparar al profesor para saber enfrentarse a la realidad del aula, esta debe diseñarse y organizarse a partir de las necesidades de los profesores. Los responsables de los cursos de formación deberían entrar en las aulas, escuchar a los profesores y, a partir de aquí, diseñar los cursos formativos. Tal y como señala Fons (2000):

*«les persones que fan investigació, les que estan directament a l'aula i les que fan formació, per avançar en la didàctica de la llengua necessiten trobar-se, necessiten reconèixer les necessitats i les aportacions de cada àmbit. Avui, els camins per establir aquests contactes es basen molt en la voluntat de cadascú i convindria, en canvi, disposar de vincles estables de comunicació entre els diversos professionals per facilitar el projecte comú de millorar el procés d'ensenyar i aprendre llengua».*



## 8. BIBLIOGRAFÍA

Adamson, B.; Morris, P. (1997). The English Curriculum in the People's Republic of China.

Albarrán, J. (2009, January). Ciudadanos. *La Vanguardia*.

Alcina Franch, J. (1994). *Aprender a investigar : métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales : humanidades y ciencias sociales* (p. 237). Madrid: Compañía Literaria.

Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London [etc.] :: Longman.

Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991a). *Focus on the language classroom : an introduction to classroom research for language teacher*. Cambridge [etc.] :: Cambridge University Press.

Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991b). *Focus on the language classroom : an introduction to classroom research for language teacher* (p. 250). Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Alzina, P. (2000a). La formació permanent del professorat: entre la teoria i la pràctica. In M. (coords. . Camps, A., Ríos, I. Cambra (Ed.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 45–56). Graó.

Alzina, P. (2000b). La formació permanent del professorat: entre teoria i la pràctica. In *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 45). Graó.

Aristu Ollero, A. (2014). Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona. *SinoELE Monográficos*, (10), 58–71..

- Aristu Ollero, A., & Fons Esteve, M. (2007). Estudio del diario como instrumento de reflexión en la formación inicial de maestros. *Lenguaje Y Textos*, (26), 265–277.
- Arjonilla, A. (2009). *Aprendizaje cooperativo y wikis en clase de ele: un proyecto de investigación en acción*. Universitat de Barcelona.
- Arriaga Nicolás. (2002). China estudia español I (II). *China Hoy*. Retrieved from <http://www.chinatoday.com.cn/hoy/2k209/09.htm>
- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In D. Richards, J.C. y Nunan (Ed.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- Ballesteros, C., Llobera, M., & Barcelona, U. de. (n.d.). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO : estudio de un caso* (p. 407).
- Barbera, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. UOC.
- Bartolomé Crespo, D., Pascual Sevillano, M. Á., & Sevillano García, M. L. (2007a). *Investigar para innovar en enseñanza* (p. 503). Madrid etc.: Pearson Educación.
- Bayés Gil Marc. (2010). El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo. *Metodología de Investigación En El Área de Filología Inglesa*, 84–91.
- Beltrán Antolín, J. (2003). Los ocho inmortales cruzan el mar : chinos en Extremo Occidente J. Beltrán Antolín. Barcelona España Bellaterra.
- Beltrán, J. (2003). *Los Ocho inmortales cruzan el mar : chinos en extremo occidente* (p. 191). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Beltrán, J. (2009). La inmigración china en Cataluña. *Visions de La Xina Cultura Multimil• Lenària*, 125–150.
- Beltrán, J. (2010). Comunidades asiáticas en España. Movilidad trasnacional en un territorio de frontera. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 92, 15–37.

- Beltrán, J., Betrisey, D., López, A. M., & Sáiz, A. (2006). Población y actividades económicas de las comunidades asiáticas en España. *Documents CIDOB., No.10*.
- Beltrán, J., Ollé, M., & Catalunya, U. O. de. (2004). *La Presencia china en el mundo*. Barcelona: Uoc.
- Beltrán, J., & Sáiz, A. (2001). *Els Xinesos a Catalunya :família, educació i integració. Cultura popular* (Vol. 17, p. 157). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Beltrán, J., & Sáiz, A. (2003). Estudiantes asiáticos en Cataluña. La internacionalización de la educación superior. *Documents CIDOB., No.4*.
- Biggs, J. (1994). Asian learners through western eyes: an astigmatic paradox. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 40–63.
- Biggs, J. (1996). Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture. In J. B. Watkins, David A.; Biggs (Ed.), *The chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa :guía práctica* (p. 382). Barcelona: Ceac.
- Blanco Pena, J. M. (2010). Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones. *SinoELE Monográficos*, 92–108.
- Burnaby, B. y S. Y. (1989). Chinese Teachers's Views of Western Language Teaching: Context Inform Paradigms. *TESOL Quarterly*, 23(219-238).
- Calsamiglia, H., & Tuson, A. (2007b). Las Cosas del decir :manual de análisis del discurso (Vol. 2a , act, p. 391). Barcelona: Ariel.
- Cambra i Giné, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temas de Educación*, (8), 333–354.
- Cambra i Giné, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. In M. Camps, A., Ríos, I., Cambra (Ed.), *Rcerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161–170). Graó.

- Cambra i Giné, M. (2003). Une Approche ethnographique de la classe de langue (p. 335). Paris: Credif.
- Camps, A. (2000a). Introducció: Reflexions i recerques a l'aula. In M. C. (coord. . A. Camps, I. Ríos (Ed.), *Rerca i formació en didàctica de la llengua*. Graó.
- Camps, A. (2000b). Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua. In M. C. (coord. . A. Camps, I. Ríos (Ed.), *Rerca i formació en didàctica de la llengua*. Graó.
- Camps, A., & Ballesteros, C. (2001). *El Aula como espacio de investigación y reflexión : investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona :: Graó.
- Catalunya., D. de B. S. i F. de la G. de. (2011). Perfils sociodemogràfics dels principals col·lectius presents a Catalunya.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse : the language of teaching and learning*. Portsmouth (N.H.) :: Heinemann.
- Cervoni, J. (1992). *L'Énonciation* (p. 127). :: Presses universitaires de France.
- Chan, S. (1997). The Chinese learner – a question of style. *Education + Training*, 41(8).
- Charaudeau, P. (1986). *Langage et discours : éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris :: Hachette.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms : research on teaching and learning*. Cambridge [etc.] :: Cambridge University Press.
- Cheng, X. (2000). Asian students' reticence revisited. *System*, 28(3), 435–446. doi:10.1016/S0346-251X(00)00015-4
- Cheng Xi. (2002). Non-Remaining and Non-Returning: The Mainland Chinese Students in Japan and Europe since the 1970s. In I. R. Nyíri, Pál; Savelev (Ed.), *Globalizing Chinese Migration: Trends in Europe and Asia*, Ashgate Publishing (pp. 158–172).
- Colás Bravo, M. P., & Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación educativa. Ciencias de la educación* (Vol. 7, p. 362). Sevilla: Alfar.

- Coromina i Pou, E., Casacuberta, X., & Quintana, D. (2000). *El treball de recerca : procés d'elaboració, memòria escrita, exposició oral i recursos*. Vic :: Eumo.
- Coromina i Pou, E., Casacuberta, X., & Quintana, D. (2012). *El treball de recerca :procés d'elaboració, memòria escrita, exposició oral i recursos : guia de l'estudiant* (Vol. 3a, p. 189). Vic: Eumo.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). English teaching and learning in China. *Language Teaching*, 29(02), 61. doi:10.1017/S0261444800008351
- Cortazzi, M. y J. L. (1986). Cultures of learning: Language classroom in China. In Hywen Coleman (Eds.) (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169–206). Cambridge University Press.
- Cortés Moreno, M. (2009a). Análisis de la enseñanza de ELE en China. Dificultades y soluciones. *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza Y Aprendizaje Del Español En China*.
- Cortés Moreno, M. (2009b). Análisis de la enseñanza del ele en china: dificultades y soluciones. *MarcoELE*, (8).
- Cortés Moreno, M. (2009c). Chino y español: un análisis contrastivo. In M. M. Alberto J. Sánchez Griñán (Ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur.
- Cortés Moreno, M. (2009d). La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla. *MarcoELE*, (8).
- Daniel, M. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. In s. M. S. García sánchez m.E. (Ed.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11–45). Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.
- Deprez Ch. (1993). L'entretien (auto)biographique et la repr`sentation de soi: un exemple de dialogue à trois. *CaLaP*, (10).
- Deprez Ch. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme(rècits de vie d'apprenants et de bilingües. In C. Py, B.; Desch Serra (Ed.), *Le bilinguisme*. Université de Paris.

- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and company.
- Domínguez, M. (2012). Icària. Retrieved from <http://projecteicaria.blogspot.com.es/>
- Donés Rojas, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza / aprendizaje de ele en china. *MarcoELE*, (8).
- Dow, Ewan y Ouyang, H. H. (2009). Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China. In M. M. Alberto J. Sánchez Griñán (Ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur.
- Ducrot, O. (1986). *El Decir y lo dicho : polifonía de la enunciación*. Barcelona [etc.] :: Paidós.
- Eco, U. (1997). *Cómo se hace una tesis : técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Libertad y cambio. Serie práctica (Vol. 20a, p. 267). Barcelona: Gedisa.
- Elliott, J. (1990a). *La Investigación-acción en educación* (p. 331). Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993b). *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Pedagogía. Manuales (p. 190). Morata.
- Ellis, R. (1994). *The Study of second language acquisition*. Oxford :: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Escobar, C. (2000). Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portafoli oral. In M. Camps, A., Ríos, I., Cambra (Ed.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 143). Graó.
- Esperanza, B. H. (n.d.). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*.



Esteve Olga. (2002). Hacia un modelo alternativo de formación del profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación. -.

Esteve Olga. (2004a). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In S. J. M. Lasagabaster D. (Ed.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79–118). Lleida: Milenio.

Esteve Olga. (2004b). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el “aprendizaje reflexivo” o “aprender a través de la práctica.” In *Actas de l’Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache. Bremen: Instituto Cervantes.*

Esteve Olga, Carandell Z., K. L. (2006). El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i la pràctica docent. *Articles de Didáctica de La Llengua I La Literatura*, (39), 35–47.

Fernández, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? Butlletí La Recerca. Retrieved from <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha8-cast.pdf>

Fons, M. (2000). Recerca i comunicació, un repte per a la formació. In M. (coord. . Camps, A., Ríos, I., Cambra (Ed.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 109–116). Graó.

Foong, K. P., & Goh, C. C. M. (1996). Chinese ESL Students’ Learning Strategies: A Look at Frequency, Proficiency, and Gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39–53.

Gao Lingbiao, W. D. A. (2002). Conceptions of teaching held by school science teachers in P.R. China: identification and cross-cultural comparisons. *International Journal of Science Education*, 24(81), 61–79.

García Doval F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, (14).

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation*. London :: Arnold.

- Gardner, R. C. (1990). Attitudes, motivation and personality as predictors of success in foreign language learning. In T. S. P. & C. W. Stansfield (Ed.), *Language aptitude reconsidered*.
- Gieve, S., & Clark, R. (2004). The Chinese approach to learning: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme. Leicester: System.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público : microestudios del orden público*. Madrid :: Alianza.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia :: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E., Setaro, F., & Torres Perrén, H. B. (1981). *La Presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires :: Amorrortu.
- González, R., & Latorre, A. (1990a). *El Mestre investigador : la investigación a l'aula*. Barcelona :: Graó.
- González, V. y P. J. T. (2006). La reflexión en el proceso de formación: el Portafolio. In *XV Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona: International House y Difusión.
- Gonzalo Prieto, R. (n.d.). El diario como instrumento para la formación permanente. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd60/diario.htm>
- Gu Qing, S. M. (2006). Who Adapts? Beyond Cultural Models of "the" Chinese Learner. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 74–89.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El Lenguaje como semiótica social : la interpretación social del lenguaje y del significado*. México :: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25(1), 12–19.
- Harvey, P. (1985). A lesson to be learned: Chinese approaches to language learning. *ELT Journal*, 39(3), 183–186. doi:10.1093/elt/39.3.183
- Hau, K. y Salili, F. (1993). Measurement of achievement attribution: a review of instigation methods, question contents, and measurement formats. *Educational Psychological Review*, (5), 377–442.

- He, X. (2008). The silence and the Chinese image in the ELE class. *Linred: Lingüística En La Red*, (6), 6.
- Hess, R., A. H. (1991). Cultural Support for Schooling: Contrast Between Japan and The United States. *Educational Researcher*, 20(9), 2–8.
- Hinojosa Ruz, S. P. H. A. (2011). La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral. *Monográficos SinoELE*.
- Ho, W.-C. (2009). La cultura popular en la educación china. In M. M. Alberto J. Sánchez Griñán (Ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos. Voces del Sur*.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. :: Cambridge University Press.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes [etc.] :: Open University Press.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula :guía del profesor* (p. 167). Barcelona: Ppu.
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93–105.
- Hui Leng. (2005). Chinese cultural schema of Education: Implications for communication between Chinese students and Australian educators. *Issues in Educational Research*, 15(1).
- Hymes, D. H. (1999). *Reinventing anthropology*. Ann Arbor, Mich. :: University of Michigan Press.
- Jiménez Ramírez, Jorge y Rico Pérez, C. (2005). Cómo desarrollar un portafolio digital: un ejemplo práctico basado en blogs. *ASELE, ACTAS XVI*, 760–768.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5–20. doi:10.1080/07908310608668751

- Keane, M. A. (2005). Television drama in China: remaking the market. *Culture and Policy*, (115), 82–93.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40(1), 99–121. doi:10.1023/A:1004036826490
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona :: Laertes.
- Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), 430–445.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La Enunciación : de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires :: Edicial.
- Kimball Miles. (2002). *The Web Portfolio Guide: Creating Electronic Portfolios for the Web*.
- Krueger, R. A. (1991). *El Grupo de discusión :guía práctica para la investigación aplicada*. Psicología (p. 205). Pirámide.
- Kurzon, D. (1995). The Right of Silence: A Socio-pragmatic Model of Interpretation. *Journal of Pragmatics*, (23), 55–69.
- Kurzon, D. (2007). Towards a Typology of Silence. *Journal of Pragmatics*, (39), 1673–1688.
- Lasagabaster Herrarte, D., & Sierra, J. M. (2004). *La Observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de educación (Vol. 44, p. 222). Barcelona: Ice.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción :conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. *Investigación educativa* (p. 138). Barcelona: Graó.
- Lee, lanco P. J. M. y J.-J. (2009). Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos. *SinoELE Monográficos*, (1).
- Lee, B. P. J. M. J.-J. (2009). Orientaciones didácticas sobre el uso de nuevo ele (sm) con alumnos chinos. *MarcoELE*, (8).

- Lee, W. (1996). The cultural context for chinese learners: conceptions of learning in the confucian tradition. In J. B. Watkins, David A.; Biggs (Ed.), *The chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Lesvia, F. C. ;Fortou. B. . (1999). *Transformando la practica docente: una propuesta basada en la inv estigacion-accion - cecilia fierro, comprar el libro*. Paidós Ibérica.
- Li, J. H. (2002). The changing attitudes and values in the new China. Retrieved October 17, 2011, from <http://www.china.org.cn/english/2002/Sep/44589-htm>
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal Volume*, 54(1).
- Littrell, R. F. (2009). Acerca de los modos de aprendizaje de los estudiantes provenientes de culturas confucianistas. In A. J. S. G. M. Merlo (Ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Liu, F. (2009). Las dinámicas de la cultura y sus implicaciones para la educación en China. In M. M. Alberto J. Sánchez Griñán (Ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur.
- Lu Jingsheng. (2008). Distancia interlingüística: partidas de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México Y La Cuenca Del Pacífico*, 11(32), 43–54.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific : an account of native enterprise and aventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London :: Routledge.
- Martín Peris, E. (1996). *Las Actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*.
- Martín Peris, E., & Sans Baulenas, N. (2004a). *Gente 1 : curso de español basado en el enfoque por tareas : [A1-A2, Marco de referencia europeo]*. Barcelona :: Difusión.

- Martín Peris, E., & Sans Baulenas, N. (2004b). *Gente 2 : curso de español basado en el enfoque por tareas : [B1, Marco de referencia europeo]*. Barcelona :: Difusión.
- Martín Peris Ernesto. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE*, (0). Retrieved from [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3)
- Marton Ference, Dall'Alba Gloria, T. L. K. (1996). Memorizing and understanding: the keys to the paradox. In J. B. B. David A. Watkins (Ed.), *The chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Ming, Y. (2006). El español para estudiantes chinos. *Tinta China*, (0), 15–18.
- Miquel, L. y Sans, N. (2013). *De dos en dos*. Barcelona:Difusión.
- Nogueroles López, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ele. *SinoELE. III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE En China*.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms : a guide for teacher-initiated action*. New York [etc.] :: Prentice-Hall.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge :: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993). *Introducing discourse analysis* (p. 130). London: Penguin English.
- Ogbu J.U. (1999). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. In Á. D. de R. (editores) Honorio M. Velasco Maillo, F. Javier García Castaño (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145–175). Trotta.
- Orna, E., & Stevens, G. (2001). *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. Barcelona :: Gedisa.
- Oxford, R. (1996). Why is culture important for language learning strategies? In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspective*. Second Language Teaching&Curriculum Center.

- Palou, J. (2002). *L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària.*
- Palou, J., Cambra i Giné, M., & Barcelona, U. de. (2002). *L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària* (p. 690).
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1–20. doi:10.1111/1473-4192.00001
- Pérez Villafaña, E. (2009). De china a españa: estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos. *MarcoELE*, (8).
- Planas Morales, S. (2009). Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos. *RedELE*, (17).
- Porlán, R. (1983). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Revista de Investigación En La Escuela*, (1), 63–69.
- Porlán, R. (1987). Investigar para conocer, conocer para investigar. *Revista Investigación En La Escuela*.
- Porlán Rafael, M. J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en e aula*. Sevilla: Diada.
- Pujolà Joan T., G. V. (2007). "Portafolio del profesor en ejercicio: Portafolio reflexivo del Profesor. In *I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado."* Barcelona.
- Pujolà Joan T., G. V. (2008). El uso del portfollio para la autoevaluación continua del profesor. *MarcoELE*, (7). Retrieved from [http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola\\_gonzalez.pdf](http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf)
- Rao Zhenhui. (1996). Reconciling communicative approach to the teaching of english with traditional chinese methods. *Research in the Teaching of English*, 30(4).

- Rastrero Ruiz, M., Rosado, E., & Barcelona, U. de. (2007). *El Portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso* (p. 111).
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (p. 198). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge [etc.] :: Cambridge University Press.
- Riutort Cánovas Antonio, P. V. E. (2007). Enseñanza del español como lengua extranjera en al república popular de china. Adaptación al contexto y superación de las metodologías. In *actas del vi congreso internacional de la asociación asiática de hispanistas*. Retrieved from [http://www.Researchgate.Net/publication/242216775\\_enseanza\\_del\\_espaol\\_como\\_lengua\\_extranjera\\_en\\_al\\_repblica\\_popular\\_de\\_china.\\_Adaptacin\\_al\\_contexto\\_y\\_superacin\\_de\\_las\\_metodologas](http://www.Researchgate.Net/publication/242216775_enseanza_del_espaol_como_lengua_extranjera_en_al_repblica_popular_de_china._Adaptacin_al_contexto_y_superacin_de_las_metodologas)
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona [Málaga] :: Aljibe. Retrieved from [http://cataleg.ub.edu/record=b1686001~S1\\*cat](http://cataleg.ub.edu/record=b1686001~S1*cat)
- Rodríguez Oliver, V. (2006). *El Portafolio del profesor en formación : un análisis de las reflexiones*.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento : el desarrollo cognitivo en el contexto social*. :: Paidós.
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597–614.
- Russo, A. y Romano, E. (2009). Ideas y prácticas para una comunicación intercultural efectiva con estudiantes chinos de español. In *I Congreso de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera*. Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2009. Buenos Aires.
- Sáiz, A. (2006). *Processos de socialització dels fills i filles de famílies d'origen xinès*.
- Salaberri Ramiro, M. S. (2004). Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación. *La Observación Como Instrumento Para La Mejora de La Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas*. Institut de Ciències de l'Educació, ICE.



- Salili, F. (1996). Accepting personal responsibility for learning. In B. J. B. Watkins David A. (Ed.), *The chinese learner: cultural, psychological and contextual influences* (pp. 85–107). Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Sánchez Griñán, A. J. (2008a). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *MarcoELE*, (9).
- Sánchez Griñán, A. J. (2008b). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Universidad de Murcia.
- Sánchez Griñán, A. J. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. In M. M. Alberto J. Sánchez Griñán (Ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur.
- Sánchez Griñán, A. J. y Merlo. M. (compiladores). (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur.
- Sánchez Griñán; Alberto J. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*, (8).
- Sánchez, N. (2008). *Enfoque reflexivo en la formación continua: la investigación en acción*. XVII Encuentro práctico de profesores de ELE. International House Barcelona y Difusión.
- Sánchez, N. (2009). *LdeLengua 19 con Nuria Sánchez y la investigación en acción | LdeLengua*. Retrieved from <http://eledelengua.com/ldelengua-19-con-nuria-sanchez-y-la-investigacion-en-accion/>
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva* (p. 175). :: Síntesis.
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos : hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid :: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEC-Paidós.

- Schön, D. A. (1998). *El Profesional reflexivo :cómo piensan los profesionales cuando actúan*. *Temas de educación* (Vol. 47, p. 319). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schumann, J. (1986). Social factors and second language acquisition. In Oxford University Press (Ed.), *The study of second language acquisition*. Rod Ellis.
- Shi, L. (2006). The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English. *Language, Culture and Curriculum*, 19(122-147).
- Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education*. :: Teachers College Press.
- Smith, D. C. (1991). *The Confucian continuum: educational modernization in Taiwan*. New York: Praeger Publishers.
- Soler, C. (2007). *Español Lengua Viva 1*. Salamanca: Santillana.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum. Pedagogía. La pedagogía hoy* (Vol. 3a, p. 319). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L., & Gimeno Sacristán, J. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid :: Morata.
- Stenhouse, L., Rudduck, J., & Hopkins, D. (1993). *La Investigación como base de la enseñanza* (p. 183). Madrid :: Morata.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching* (p. 582). Oxford :: Oxford University Press.
- Stevenson, H. W., & Lee, S. (1996). The academic achievement of Chinese students. In M. H. (Ed) Bond (Ed.), *The Handbook of Chinese Psychology*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Stigler, J. y Stevenson, H. W. (1991). How Asian teachers polish each other to perfection. *American Educator*, 15(1).
- Tejedor, F. J. (2000). Evaluación de la docencia del profesorado. In *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*. (pp. 93–124). Santiago de Compostela.: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

- Tejedor Francisco Javier. (2000). Evaluación de la calidad de la docencia. In G. D. . E. H. J. Gutiérrez (Ed.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 21–56). Granada.
- Torres Santomé, J. (1986). El diario escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (142), 52–55.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, (4), 23–29.
- Tuson, A. (1997). *Análisis de la conversación* (p. 127). Barcelona :: Ariel.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the language learner : ethnography and second-language classroom research*. London [etc.] :: Longman.
- Velasco Maillo, H. M., & Díaz de Rada, Á. (1997). *La Lógica de la investigación etnográfica : un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid :: Trotta.
- Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F. J., & Díaz de Rada, Á. (1993). *Lecturas de antropología para educadores : el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (p. 461). :: Trotta.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach* (p. 180). Cambridge University Press.
- Wang, T. (2009). Hacia una comprensión de la educación y la cultura china. In M. M. Alberto J. Sánchez Griñán (Ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur.
- Watkins, D. (1996). Learning Theories and approaches to Research: A Cross-Cultural Perspective. In J. B. Watkins, David A.; Biggs (Ed.), *The chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Watkins David A., B. J. B. (Ed.). (1996). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Influences*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.
- Watkins David A., B. J. B. (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: CERC, University of Hong Kong.

- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, 22(4), 575.
- Wen Lin Ding, Marisa de Prada Segovia, Carmen Rosa de Juan Ballester, Soledad Couto Frías, D. J. S. L. (2011). *¿Sabes? I*. SGEL.
- William, L. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal Volume*, 54(1).
- Wolcott, H. F. (1999). Sobre la intención etnográfica. In *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 127–144). Trotta.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching : beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge [etc.] :: Cambridge University Press.
- Woods Devon. (1995). LA ESCUELA POR DENTRO: LA ETNOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Temps D'educació*, (14), 107–131.
- Yan, Z. (2006). Análisis de errores en la expresión escrita de los alumnos chinos. *Tinta China*, (0), 18–21.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zhenhui, R. (2002). Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System*, (30), 85–105.

## **9. ANEXOS**

## 9.1 Examen parcial A1

escuela  
**MEDITERRÁNEO**

total	/100
-------	------

# EXAMEN

Nombre: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

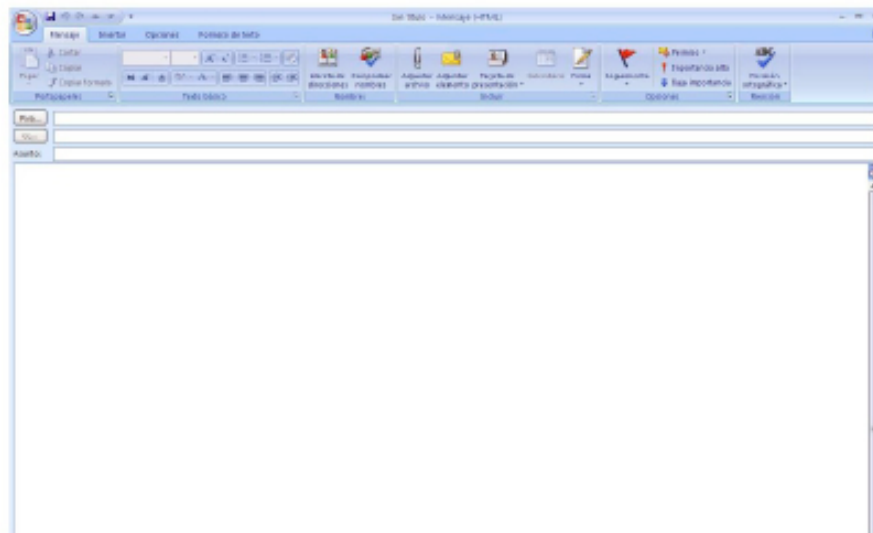
### A. PRODUCCIÓN ESCRITA 笔头作业

/15
-----

¡Felicidades! Las directoras de la Escuela Mediterráneo te han regalado un curso de español de 6 meses en Madrid. Durante el curso vas a vivir con una familia española en su casa.

Escribe un email de presentación a la familia. No olvides escribir la siguiente información:

- información personal: nombre, edad, nacionalidad, profesión, dónde vives.
- tu carácter.
- tus gustos sobre comida, música, etc.
- qué haces en tu tiempo libre.
- una pequeña descripción de tu familia.



Examen A1. Clases específicas para alumnos chinos

**B. EXPRESIÓN ORAL 口语互动**

/15

**Alumno A**

Tienes que hacer las siguientes preguntas a tu compañero:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿Cuántos años tienes?
4. ¿Qué haces?
5. ¿Por qué estudias español?
6. ¿Te gusta Barcelona? ¿Por qué?
7. ¿Con quién vives en Barcelona?
8. ¿Qué desayunas normalmente?
9. ¿Qué haces los fines de semana?
10. ¿Cómo es tu familia?
11. ¿Cómo son tus padres?
12. ¿Cuáles son tus aficiones?

**Alumno B**

Tienes que hacer las siguientes preguntas a tu compañero:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿Cuántos años tienes?
4. ¿Qué haces?
5. ¿Por qué estudias español?
6. ¿Te gusta Barcelona? ¿Por qué?
7. ¿Con quién vives en Barcelona?
8. ¿Qué cenas normalmente?
9. ¿Qué haces los sábados?
10. ¿Cómo es tu familia?
11. ¿Cómo son tus padres?
12. ¿Cuáles son tus aficiones?

### C. VOCABULARIO 词汇表

/70

a) Escribe el nombre de las siguientes profesiones: 12



1) \_\_\_\_\_



2) \_\_\_\_\_



3) \_\_\_\_\_



4) \_\_\_\_\_



5) \_\_\_\_\_



6) \_\_\_\_\_



7) \_\_\_\_\_



8) \_\_\_\_\_



9) \_\_\_\_\_



10) \_\_\_\_\_



11) \_\_\_\_\_

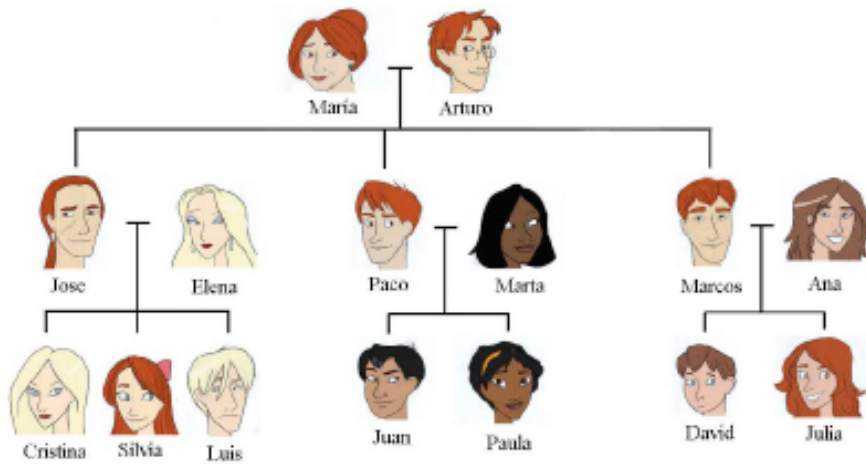


12) \_\_\_\_\_

-



**b) Mira la siguiente imagen y completa las frases. 9**



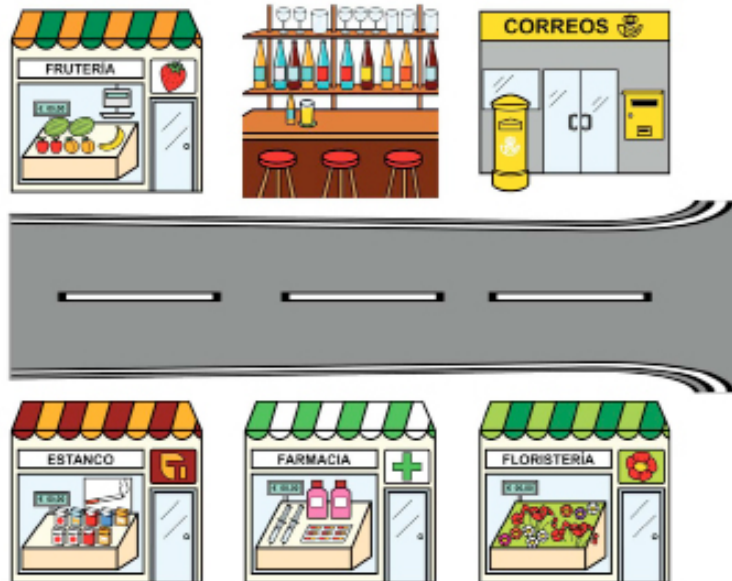
1. María es la \_\_\_\_\_ de Paula.
2. Arturo es el \_\_\_\_\_ de Marta.
3. Paco y marta son \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.
4. David es el \_\_\_\_\_ de Marcos y Ana.
5. Cristina y David son \_\_\_\_\_.
6. Paco es el \_\_\_\_\_ de Julia.
7. Silvia es la \_\_\_\_\_ de Ana.
8. Marcos y Elena son \_\_\_\_\_.
9. Jose y Marcos son \_\_\_\_\_.

**c) ¿Dónde está la pelota  respecto al cuadrado  ? 3**



1. La pelota está \_\_\_\_\_ el cuadrado.
2. El cuadrado está \_\_\_\_\_ la pelota.
3. La pelota está \_\_\_\_\_ el cuadrado.

## d) ¿Dónde están las tiendas en esta calle?



1. La frutería está \_\_\_\_\_ el bar.
2. La farmacia está \_\_\_\_\_ el estanco y la floristería.
3. La floristería está \_\_\_\_\_ la farmacia.
4. Correos está \_\_\_\_\_ la floristería.

## e) Escribe en español las siguientes palabras:

Ejemplo 例如: 家, la casa

- |                 |             |              |
|-----------------|-------------|--------------|
| 1. 女朋友 _____    | 5. 花 _____  | 9. 眼镜 _____  |
| 2. 姓 _____      | 6. 医院 _____ | 10. 城市 _____ |
| 3. 圈A _____     | 7. 海 _____  | 11. 锁匙 _____ |
| 4. 电子邮件地址 _____ | 8. 鱼 _____  | 12. 纸 _____  |

- |        |         |              |
|--------|---------|--------------|
| 13. 高的 | 23. 已婚的 | 33. 褐色的; 黝黑的 |
| 14. 老人 | 24. 栗色的 | 34. 红头发的     |
| 15. 卷的 | 25. 便携的 | 35. 黄头发的     |
| 16. 瘦的 | 26. 高兴的 | 36. 铁板烧烤     |
| 17. 丑的 | 27. 电影院 | 37. 放进炉子里烤   |
| 18. 胖的 | 28. 冬天  | 38. 帐, 结账    |
| 19. 蒸  | 29. 小孩  | 39. 饭后点心     |
| 20. 烧烤 | 30. 鸡   | 40. 乒乓球      |
| 21. 热的 | 31. 蔬菜  | 41. 第二道菜     |
| 22. 肉  | 32. 夏天  | 42. 油炸的      |
|        |         | 43. (做熟的) 鱼  |

## 9.2 Encuesta para los profesores

### ENCUESTA PARA LOS PROFESORES

Abril 2010

#### A) EVALUACIÓN DE LO HECHO HASTA AHORA:

1. ¿Se han resuelto parte de los problemas que había antes de instaurar el itinerario específico para estudiantes chinos?:
  - Quejas de los occidentales
  - Diferentes ritmos de aprendizaje
  - Los estudiantes chinos que aprueban los cursos pero su nivel oral está muy por debajo
  - Abandonos de estudiantes chinos en los primeros niveles por la dificultad
  - Otros:
2. ¿Se está consiguiendo el objetivo de ayudar más a los estudiantes chinos en su proceso de aprendizaje para llegar a un resultado mejor que cuando estaban en grupos mixtos?
3. Proyectando una visión global, ¿qué efectos positivos ha tenido para los alumnos?
4. ¿Qué efectos no previstos habéis notado (algo que está pasando y antes no pasaba)?
  - El ritmo de la clase
  - El rendimiento de los alumnos
  - Si ayuda o no que hablen chino en clase
5. En cuanto al proceso, ¿qué opinas sobre:
  - la progresión de los niveles del itinerario?
  - Los contenidos de cada nivel?
  - La combinación con práctica?
  - El enfoque de la práctica?
  - La elección del libro?
6. ¿El esfuerzo que la escuela está invirtiendo (profesores, secretaría, syllabus, etc.) y el resultado que estamos obteniendo vale la pena?

En cuanto a los estudiantes chinos en grupos mixtos:

1. ¿Qué actitud tienen los alumnos chinos en los cursos mixtos?
2. Desde el punto de vista del progreso, ¿es diferente al que tienen en el itinerario específico? ¿En qué?
3. ¿Cuántos han desaparecido al final del curso?

#### B) MEDIDAS PARA MEJORAR

Tomando en consideración lo expuesto hasta ahora:

1. ¿Cuáles crees que son los pasos que se deberían dar en cada uno de los puntos anteriores para mejorar el itinerario?
2. Cita medidas que por tu propia iniciativa tú ya aplicas en clase.
3. Algunas medidas que aunque no las aplicas crees que deberías hacer.
4. En cuanto a la organización del itinerario, ¿podrás sugerir alguna modificación a lo que ya se hace?

## 9.3 Plantilla de evaluación del taller

### Evaluación de la Reunión:

#### El Portafolio

#### A. ¿Qué piensas sobre el tema de la reunión?

	SÍ	NO
1. Ha sido interesante, pero me interesan mucho más otros temas relacionados con la docencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ha sido interesante, pero otro viernes perdido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No me interesa nada el tema del Portafolio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Más o menos ha sido interesante, pero me interesan mucho más otros temas relacionados con la docencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Más o menos ha sido interesante, pero otro viernes perdido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. No me ha interesa nada, hubiese preferido que la reunión hubiese sido sobre otro tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. No me ha interesado nada y, encima, otro viernes perdido?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### B. Tras esta reunión:

	SÍ	NO
1. Ha sido interesante, pero me sigo resistiendo a que mis colegas de profesión puedan evaluarme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. No ha sido interesante para mí y, además, me sigo resistiendo a que mis colegas de profesión puedan evaluarme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ha sido interesante y creo que de ahora en adelante voy a intentar evaluarme alguna vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ha sido interesante y creo que de ahora en adelante voy a intentar evaluarme más a menudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ha sido interesante, pero estamos hablando de mi tiempo, y mi tiempo es oro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Para mí ha sido otro viernes perdido y, además estamos hablando de mi tiempo, y mi tiempo es oro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. ¿Cuáles de los temas tratados en la reunión te han resultado más interesantes?

0 = nada      1 = un poco      2 = poco      3 = bastante      4 = mucho

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Los conceptos de autoevaluación.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ¿Qué es el Portafolio del alumno?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ¿Qué es el Portafolio del profesor? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Conceptos de la Web 2.0             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. ¿Qué es el Portafolio electrónico?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Hacer un Portafolio.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

D. Puntúa la reunión:

0 = muy mal      1 = mal      2 = regular      3 = bien      4 = muy bien

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

- |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. El ritmo en el que se han tratado las distintas partes del tema. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Los contenidos de cada apartado.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. La presentación de los contenidos.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. La secuenciación de los contenidos.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

E. Tras la reunión:

SÍ	NO
----	----

- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. No sabía que había tantas posibilidades de autoevaluarse. Alguna sí que la utilizaré.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ya conocía todos los tipos de autoevaluación y ya los utilizo de vez en cuando.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. No sabía que había tantas posibilidades de autoevaluarse, pero, de todas formas, suelo utilizar alguna que me funciona muy bien. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Ya conocía todos los tipos de autoevaluación, pero siempre utilizo el mismo porque me funciona muy bien.
5. Ahora ya conozco muchos tipos de autoevaluación, pero no voy a utilizarlos.
6. La experiencia, junto con mi formación adquirida ya me proporciona toda la información necesaria para saber si lo hago bien o no. No necesito rellenar tests de autoevaluación.
7. La experiencia, junto con mi formación adquirida ya me proporciona toda la información necesaria para saber si lo hago bien o no. Pero, sí que utilizo alguna vez algún test de autoevaluación.
8. Yo pensaba que la experiencia, junto con mi formación adquirida ya me proporcionaba toda la información necesaria para saber si lo hago bien o no. Creo que sí que voy a hacerme tests de autoevaluación.

**Comentarios:**



## **A. ¿REFLEXIONAMOS LO SUFICIENTE SOBRE NUESTRA LABOR DOCENTE?**

---

a) ¿Sobre qué aspectos reflexionas más y más frecuentemente?

Señálalo.

1. preparación de clases
2. metodología utilizada
3. relación con tus estudiantes
4. formación como profesor
5. problemas específicos que surgen en el aula
6. tu grado de motivación y el de tus alumnos
7. Otros: \_\_\_\_\_


b) Señala cuáles de estas preguntas te has planteado en alguna ocasión:

1. ¿Cómo concibo yo el aprendizaje de lenguas?
2. ¿De dónde vienen mis ideas sobre la enseñanza de lenguas?
3. ¿Qué tipo de profesor creo que soy?
4. Como profesor, ¿cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles?
5. ¿Cómo es para mí una clase ideal?
6. ¿Cómo entiendo el desarrollo de una clase de segundas lenguas? ¿Hay contradicciones entre cómo lo entiendo y lo que pasa en mis clases?
7. ¿Qué materiales utilizo y por qué?
8. ¿Cómo elijo las actividades que llevo al aula?


9. ¿Qué criterios uso para evaluar a mis alumnos?
10. ¿Cómo me relaciono con mis alumnos?
11. Durante las clases, ¿mis alumnos interaccionan entre ellos?
12. ¿Cómo suelo agrupar a mis estudiantes en clase?
13. ¿Me siento motivado en mis clases? ¿Por qué?
14. ¿En qué momento de mi desarrollo profesional me encuentro?
15. ¿Considero que ha concluido ya mi formación como profesor?


16. Si te has formulado otras preguntas diferentes, ¿podrías señalarlas? ¿Te aportó algo a tu práctica docente?

**c) Numera de menor a mayor importancia (del 1 al 10) los aspectos que, según tu opinión, intervienen en tu desarrollo como profesor.**

1. conocimientos y estudio sobre didáctica y metodología
2. observación de clases propias y de otros profesores
3. conocimiento y estudio profundo de la lengua que se enseña
4. experiencia como profesor
5. asistencia a congresos y encuentros especializados
6. lecturas y publicaciones en revistas especializadas
7. autorreflexión y reflexión con otros compañeros sobre nuestra práctica docente
8. realización de proyectos de investigación en acción
9. asistencia a cursos de formación de profesores


10. Otro: \_\_\_\_\_

## 9.4 Cuestionario para los alumnos

### CUESTIONARIO A ALUMNOS CHINOS

#### 东方学生问卷调查

1. ¿Cuántos años tienes? 你今年几岁?	
2. ¿De dónde eres? 你从哪裡来?	País: : 国家 Ciudad: 城市
3. ¿Cuál es tu profesión? 你的职业为?	
4. ¿Qué estudios tienes? 你的学历为? (Marca con una X) (请用 X 圈选)	<input type="checkbox"/> Enseñanza Secundaria (hasta los 16): 中学(至 16 岁) <input type="checkbox"/> Estudios Universitarios: 大学 <input type="checkbox"/> Otros (Indica cuáles)..... 其他(请注明在哪).....
5. ¿Cuál es tu lengua(s) primera? 你的母语为?	
6. ¿Qué idiomas hablas? 你说什麼语言? (Especifica el idioma, dónde lo has estudiado y durante cuántos años y con quién lo hablas. ) (请注明你的语言,在哪裡学过,多久时间以及和谁用此语言交谈)  Ejemplo: <i>hablo inglés, lo estudié en la Universidad durante 6 meses, lo hablo con mi jefe</i> . 例如:我说英语,在大学学过六个月,我和我的主管用英语交谈	
7. ¿Has estudiado español antes? ( especifica dónde y durante cuánto tiempo) 你有学过西班牙语吗? (请注明在哪裡以及多久的时间)	
8. ¿Por qué estudias español? 为什麼学西班牙语?	
9. ¿Qué cursos haces en la escuela? 你在学校上什麼课程?	
10. ¿Por qué viniste a Barcelona? 为什么住在巴塞罗纳?	
11. ¿Cuánto tiempo llevas en Barcelona? 你在巴塞罗纳多久?	

<b>12. ¿Con quién vives?</b> 和谁一起住?	
<b>13. ¿En qué trabajas?</b> 你做什么工作?	
<b>14. Te gusta la escuela por:</b> (marca con una X) 你喜欢学校是因为: (请用 x 圈选)	<input type="checkbox"/> el lugar 地点 <input type="checkbox"/> el precio 价钱 <input type="checkbox"/> la calidad 品质 <input type="checkbox"/> los cursos específicos de orientales 给东方学生的特别课程 <input type="checkbox"/> Los compañeros 同学 <input type="checkbox"/> Los profesores 老师 <input type="checkbox"/> El método 教学方式