

Cultura y español para extranjeros: Metodologías, objetivos y evaluación. Un proyecto de formación de formadores^A

Javier Vellón Lahoz^B y Mercedes Sanz Gil^C
Universitat Jaume I, Castellón (España)

RESUMEN: La comunicación pretende presentar un modelo de formación para el profesorado de un proyecto dirigido a estudiantes chinos con un perfil específico: poseen un nivel de español acreditado y demandan un programa de especialización comunicativa en aspectos de la cultura del ámbito hispánico. Dicho proyecto se inscribe en una propuesta de la Universitat Jaume I que pretende formalizar una oferta académica para estudiantes no comunitarios. Tras un estudio de mercado, y tras consultar a autoridades académicas y a profesores de español que ejercen en dichos países, se decidió adecuar dos de sus másteres oficiales al proyecto citado. Uno de ellos, el máster de Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL), coordinado por los autores de la presente comunicación, estaría dirigido a los aspectos lingüísticos y culturales.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo exponer el proceso de constitución de un equipo de trabajo en torno a la formación en ELE, integrado por profesores universitarios, todos ellos docentes en un máster oficial relacionado con la comunicación intercultural, con el fin de vertebrar un marco formativo desde el que abordar la enseñanza de la cultura española para alumnos de procedencia muy diversa, pero alejada de los estándares occidentales, como referente necesario en un programa más amplio en el que se integra la formación de ELE como lengua de especialidad, todo ello en una universidad sin tradición en enseñanza de ELE como formación reglada.

En las páginas que siguen, presentaremos las implicaciones que posee una tarea de las citadas características, tanto en el aspecto académico y profesional, como, sobre todo, en el de coordinar una línea homogeneizadora de formación capaz de establecer parámetros comunes desde los que afrontar un modelo de

^A El trabajo se inscribe en los siguientes proyectos de investigación: Proyecto PIE de la USE de la Universitat Jaume I de Castellón, *Español para extranjeros: metodologías, objetivos y evaluación* (10G136-499): *El discurso divulgativo en catalán y en español: géneros, estilos y estrategias argumentativas en la gestión social del conocimiento* (PI-IB2011-53).

^B **Javier Vellón Lahoz:** Licenciado en Filología Hispánica (Literatura Española) y en Filología Catalana y Doctor por la Universitat de València. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Filología y Culturas Europeas de la Universitat Jaume I de Castellón. Coordinador del Máster Universitario en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL), de la Universitat Jaume I. Su dirección de correo electrónico es: vellon@uji.es

^C **Mercedes Sanz Gil:** Licenciada en Filología Románica (Francés) y en Filología Hispánica (Lengua Española) y Doctora por la Universitat Jaume I de Castellón. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Filología y Culturas Europeas de la Universitat Jaume I de Castellón. Coordinadora del Máster Universitario en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL). Su dirección de correo electrónico es: sanz@uji.es

enseñanza-aprendizaje adecuado a las demandas de un alumnado alejado de los hábitos didácticos occidentales, así como a las expectativas generadas al elegir un curso formativo con unos objetivos prácticos muy delimitados.

Durante el curso 2012-2013, los autores de este artículo, como coordinadores del máster de Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL) -máster oficial que forma parte de la oferta de posgrado de la Universitat Jaume I de Castellón-, tuvimos una reunión con la vicerrectora de Relaciones Internacionales. En dicha reunión se nos informó de que, en el contexto de una de las líneas clave de la política universitaria para el inmediato futuro, se pretendía abrir la oferta docente más allá de las fronteras comunitarias y, en ese sentido, se habían iniciado ya contactos con agentes culturales y empresariales chinos. De esas primeras negociaciones se desprendía el interés de las autoridades chinas por dos tipos de formación de posgrado ofrecida por la UJI: los vinculados con la empresa y el marketing, y los estudios interculturales del máster CIEL.

Se nos indicó, además, un aspecto que se debía tener en cuenta a la hora de plantear el modelo educativo: no importaba tanto el tipo de estudio (máster oficial, propio o curso de especialización), como los objetivos y competencias perseguidos. En el caso de los alumnos implicados en el dedicado a la lengua y cultura española, era relevante tener presente que ya poseían un nivel de español (entre el B1 y B2 del marco de referencia), y que su formación, cultural y lingüística, tenía una finalidad concreta, vinculada con la relación privilegiada de España con los países hispanoamericanos, como un mercado potencial que China –y el oriente asiático, en general- pretenden explotar en el futuro.

La primera labor fue la creación de un foro que actuara como espacio de encuentro, de debate y de interacción comunicativa entre los integrantes del equipo, además de proveernos de un reconocimiento institucional, que oficializara el proyecto que iniciábamos con las consecuencias económicas y académicas que ello conlleva. Para ello, nos acogimos a las convocatorias de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la UJI, y formalizamos, en primera instancia, un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) que nos serviría de base para constituir un Seminario Permanente (SPIE) desde el cual el proyecto tendría continuidad y respaldo institucional.

En dichos foros se estableció, en primer lugar, un programa de acción que debía integrar dos grupos de profesores con trayectorias e intereses, inicialmente, divergentes: los procedentes del Centre d'Autoaprenentatge de Llengües (CAL) (que forma parte del Servei de Llengües i Terminologia –SLT-, encargados de la formación no reglada en ELE), y los docentes del máster CIEL, del departamento de Filología y Culturas Europeas, cuya aportación se había de decantar hacia las cuestiones metodológicas, el análisis del discurso, la práctica en contextos interculturales y las estrategias comunicativas y textuales.

La primera línea definida para la plasmación de un programa formativo, desde la cual distribuir las diferentes esferas de actuación, fue señalar un modelo sociopragmático desarrollado en torno a los principios de la etnografía de la comunicación cuyo fin es la competencia comunicativa en términos de “conocimiento de reglas psicológicas, culturales y sociales presupuestas por la comunicación” (Oliveras, 2000: 15). Formación lingüística y formación cultural, en un ámbito de especialización basado en un nivel previo de una cierta consolidación por parte del alumnado, debían conformar un conjunto de saberes en sincretismo sobre los cuales designar la práctica educativa según el principio esbozado por Javier de Santiago: “nos separan las lenguas pero, fundamentalmente, nos separan las culturas” (2010: 117). Es el concepto de Byram y Fleming (2001: 16) de “hablante intercultural”, en el que la clase de lengua es, en palabras de Peña y Gutiérrez (2003: 925), un “lugar privilegiado para un trabajo de campo intercultural”.

Los referentes formativos

Los diferentes seminarios desarrollados en el marco de los proyectos formativos tuvieron como objetivo la coordinación y organización del grupo de trabajo en torno a tres líneas programáticas que serán comentadas en este trabajo: a) criterios metodológicos para la práctica didáctica, b) el concepto operativo de formación cultural relacionado con los principios genéricos expuestos en el apartado anterior, y, c) finalmente modelos de actividades capaces de aunar el enfoque comunicativo y el paradigma didáctico socioconstructivista con la orientación cultural, encaminados a la adquisición de la competencia cultural desde una perspectiva sociopragmática.

Han sido diversos los referentes formativos arbitrados para la consecución de los mencionados objetivos:

- En primer lugar, el propio profesorado del máster –con especial mención al externo de la UJI- que ya poseía una dilatada experiencia en el campo de la ELE y de la didáctica intercultural en contextos multilingües. Conviene precisar que, además de los ámbitos tradicionales de aplicación de ELE, en la Comunidad Valenciana, dado su carácter bilingüe, hay una larga trayectoria de trabajos y estudios dedicados al diálogo entre lenguas como exponente de un modelo de programación integrado, basado en el enriquecimiento que suponen las relaciones interculturales.
- Una de las vías más productivas para la formación del equipo docente ha sido la aportación de antiguos –y actuales- alumnos del máster que trabajan en China, algunos de los cuales de manera específica en ELE. Su contribución ha resultado decisiva puesto que nos ha provisto de información clave en cuestiones de primer orden, como el funcionamiento del sistema educativo chino, el tipo de enseñanza, el alumnado, la figura del docente, las expectativas de los estudiantes de español; todo ello desde una experiencia práctica que los convierte en testimonio privilegiado.
- Tanto un colectivo como el otro han elaborado un notable repositorio de referencias bibliográficas, sobre todo del ámbito de la ELE en China, que serán citadas en el presente trabajo y que, en forma de dossier telemático, ha sido puesto a disposición de todo el profesorado. En este repositorio merecen una mención especial los Trabajos Fin Máster elaborados durante los últimos años por estudiantes del máster, dedicados a la reflexión sobre la aplicación de actividades de ELE en contextos diversos, algunos de los cuales caracterizados por su lejanía cultural respecto a la tradición occidental¹.
- De distinta procedencia han sido las aportaciones de dos referentes pertenecientes a ámbitos tan alejados aparentemente como la economía y el teatro. En el primero de ellos hay que destacar la información obtenida de dos agentes expertos en las relaciones comerciales internacionales: por una parte el *Informe Económico y Comercial*, actualizado en 2012, sobre China elaborado por la Oficina Económica y Comercial de España en Pekín, dependiente de la Secretaría de Estado de Comercio (puede consultarse en la página web del IVACE: internacional.ivace.es/estudios/informacion_paises_red_exterior_ivex.html. Fecha consulta: 15 de mayo de 2014); por otra, las intervenciones en las Jornadas

‘Oportunidades de negocio en China’, organizadas por el CEEI Castellón el día 13 de abril de 2011 (ceeicastellon.emprenemjunts.es/index.php?op=8&n=3412).

Fecha consulta: 15 de mayo de 2014).

Gracias a los datos ofrecidos por tales informes hemos profundizado en cuestiones que atañen a las interacciones sociales de la cultura profesional china: gestión de recursos humanos, asesoramiento sobre conductas, filosofía del trabajo y de la formación laboral, concepto de relaciones jerárquicas en la empresa, ejemplos de posicionamientos de empresas españolas que han tenido éxito en el mercado chino y lo contrario, etc.

El segundo ha tenido como protagonista al grupo teatral Xarxa Teatre, compañía castellonense, una de las más importantes de España en la escena callejera, con una notable implantación internacional a lo largo de sus más de veinte años de trayectoria –sobre todo en Europa e Hispanoamérica-, que en los últimos años ha logrado entrar con gran éxito en los escenarios asiáticos, sobre todo de China y de Corea.

Puesto que su propuesta teatral se basa en la creatividad arraigada en los fundamentos de la cultura mediterránea (el fuego, la pólvora, la imaginería –toro, dragón, demonios-, la música folklórica), su director artístico nos proporcionó información relevante acerca de la adecuación de tales valores culturales a las expectativas de un espectador tan lejano como el chino.

Culturas de aprendizaje: el alumnado chino

Los seminarios, reuniones y análisis bibliográficos esbozados en el apartado anterior dieron como resultado la plasmación de varios documentos de trabajo sobre los cuales se habían de programar las diversas actuaciones didácticas en el ámbito de los cursos de especialización. Lo que se expone a continuación y en los apartados posteriores es el marco de referencia que debe vertebrar una guía de actuación genérica en lo que se denominan las *culturas de aprendizaje* (Cortazzi y Jin, 2006: 7), entendidas como el conjunto de normas, creencias, expectativas, comportamientos y actitudes en torno al proceso educativo en un contexto cultural (intercultural en este caso).

En primer lugar se elaboró un documento con información vinculada con el modelo de estudiante chino, su bagaje a partir del sistema educativo en el que se ha

formado como expresión de un paradigma cultural concreto. Dicho documento se formuló a partir de los datos obtenidos de nuestros informantes, citados en el apartado 2, así como de una notable bibliografía sobre el tema (con los trabajos de Clark y Gieve, 2006; Cortazzi y Jin, 2006; Nichols, 2003; Rao, 1996; Sánchez Griñán, 2009).

Es necesario precisar que las líneas generales que aparecen a continuación incorporan la especificidad del tipo de alumnado sobre el que se construirán los cursos de especialización y que ya se han descrito: nivel medio-alto de la competencia lingüística y finalidad didáctica guiada por un objetivo práctico relacionado con la formación para las relaciones internacionales en español con los mercados de esta lengua.

Cultura del esfuerzo.

Al estudiante chino se le exige una dedicación total al estudio no en vano, en ciertos niveles la integración en el sistema educativo supone un privilegio (conviene precisar que el alumnado sobre el que se construye nuestro dossier procede del ámbito universitario). El esfuerzo, la capacidad de superación frente a las dificultades, el sacrificio, son valores superiores a la capacidad personal, más aún en un sistema caracterizado por el alto nivel de competitividad.

Sánchez Griñán (2009: 27) afirma, en este sentido, que esta cultura del esfuerzo se expresa a través de dos actitudes de aprendizaje como son “el empleo alto de algunas estrategias metacognitivas (aprender de los errores) y afectivas (me animo constantemente para aprender bien)”.

La teoría del error ha logrado un gran desarrollo en la propuestas actuales de adquisición de segundas lenguas pues, como señala Alba Quiñones (2008) ha pasado a ser “considerado como parte del proceso de aprendizaje”, más aún, para nuestros intereses, si, como afirma Blanco (2002: 15), la desviación o uso incorrecto de una norma “puede ser lingüística, pero también cultural y pragmática”.

De este modo, uno de los principios programáticos de nuestra propuesta al conjunto del profesorado será fomentar la adopción de recursos para la aplicación pedagógica del error con el fin de desarrollar estrategias de autoaprendizaje que deberían formar parte integral del currículo.

La labor del docente será, en este sentido, la de partir de una negociación previa en la que se regula su intervención con el objetivo de favorecer la autonomía del estudiante sobre el proceso de aprendizaje y su control, por tanto, del trabajo autónomo y de su autoevaluación.

La interacción en el aula

Aunque la formulación de preguntas, dudas y otras cuestiones en clase parece no ser ajena a la cultura de aprendizaje china, algunos de los autores e informantes citados han mostrado sus reticencias hasta el punto de considerar que tal planteamiento merece un comentario más pormenorizado.

Existe una rica e interesante bibliografía en torno a la interacción entre sujetos en el aula que se enmarcan en lo que Sotos (2001: 259) denomina “intervenciones socializadoras”. La pregunta forma parte del aprendizaje significativo, especialmente en las clases de ELE, aunque, en el caso que nos ocupa, es necesario prestar atención a tres rasgos propios de la cultura de aprendizaje china:

- Las prevenciones del estudiante chino frente a cuidado de la imagen pública en una cultura marcada por la competitividad
- El carácter colectivista de la dialéctica en un contexto en el que se prefiere el consenso, el acuerdo común a la primacía de lo individual.
- Respeto, en ocasiones reverencial, a la figura del docente, tanto en lo que supone su criterio de autoridad como al miedo a dejarlo en evidencia con el desacuerdo, la precisión o la matización en los contenidos.

Frente a ello, conviene tener presentes estrategias didácticas para las intervenciones que favorezcan las operaciones mentales descritas por Hennings (1978: 147 y ss.), implicadas en todo proceso de aprendizaje y, sobre todo, en la adquisición de conocimientos culturales en el marco de las nuevas lenguas: la agrupación y clasificación; la realización de inferencias y la aplicación de los conocimientos a nuevas realidades, siguiendo un mecanismo de predicción.

En el contexto del aprendizaje que comentamos, resulta operativa la distinción de Lago (1990: 63 y ss.) entre las preguntas que favorecen la participación y conversación con los alumnos y las que persiguen una mera confirmación de las informaciones previas, con el fin de “superar el uso y abuso de la cuestiones como medio de control y de dominación para pasar a ser un modo de incentivar, de

motivar el diálogo, el intercambio de ideas y el conocimiento compartido” (Lago, 1990: 64).

En este sentido, Sánchez Griñán (2008: 420 y ss.) aconseja las interacciones en grupo fuera del aula (para trasladar la idea de que es una duda del grupo), para luego trasladarlas al aula, lo que favorece la comunicación y la concreción de un *feed back* más allá de los límites establecidos.

El pensamiento crítico

Las corrientes en torno a la pedagogía crítica inciden en la relevancia de fomentar este aspecto en la práctica educativa. En la cultura de aprendizaje china el pensamiento crítico se orienta hacia la relación del proceso formativo con sus objetivos prácticos concretos, es decir, si la lógica en la interacción en el aula conduce hasta una asunción de competencias tal como venían enunciadas en la programación.

Tanto es así que en la controversia sobre las metodologías didácticas en el proceso de aprendizaje con estudiantes chinos, que trataremos a continuación, Flowerdew y Miller (1995: 346 y ss.) han llegado a la conclusión de que estos pueden ser permeables a enfoques alejados de su experiencia –como el comunicativo- siempre que su juicio crítico les permita comprobar que van a obtener resultados en el desarrollo posterior de sus competencias.

En esta línea de actuación, hemos recogido dos cuestiones que atañen a la didáctica y al pensamiento crítico. Por una parte, como indican Montoya y Monsalve, “un conocimiento profundo del medio [...] y establecer una relación consciente y participativa con el entorno”. Por otra, autores como Kincheloe (2000) insisten en que el pensamiento crítico supone la adopción de estrategias didácticas tendentes a formar al alumno para el uso eficaz de habilidades para la toma de decisiones.

Esta dimensión, que aúna las dos vertientes expuestas al comienzo, exigen una programación de estrategias que, según Montoya y Monsalve (2008: 8 y ss.), se basen en el trabajo sobre textos periodísticos, medios de comunicación audiovisuales, planteamiento problemas enfocados a la realidad, y que Solbes y Torres (2012: 249) sintetizan del siguiente modo: “es importante diseñar actividades que permitan utilizar temas de actualidad para evidenciar aspectos específicos que involucran competencias propias del futuro profesional”.

Metodología didáctica

Uno de los principales temas de controversia en torno al aprendizaje de lenguas en el entorno educativo chino se refiere a la compatibilidad del enfoque comunicativo con la cultura de aprendizaje oriental, sobre todo a partir de la contraposición que los autores que sirven de modelo para esta metodología –privilegiada en las corrientes cognitivas y constructivistas vigentes en la actualidad en occidente-, como Ausubel, establecen entre el aprendizaje memorístico –base de la experiencia académica del estudiante chino- y el aprendizaje verdaderamente significativo.

Diversos trabajos como los de Sullivan (2000), centrados en la práctica educativa en Vietnam, plantean que algunas de las principales tareas propuestas desde el paradigma comunicativo –los vacíos de información o los cimentados sobre la representación de roles- incomodan afectivamente a un alumnado que no ve con agrado la exposición de datos privados en un contexto académico ni aprecia claramente la relación entre el ámbito de estudio y el rol exigido.

Además, dichas prácticas entran en contradicción con el “conocimiento metacognitivo”, que Maqueo (2005: 37) define como “las experiencias individuales de aprendizaje y de almacenamiento de los procesos cognitivos personales”.

Hu (2002: 100-101) sintetiza cuáles son las claves didácticas interiorizadas por el estudiante chino a lo largo de su etapa formativa, cuyo referente es el pensamiento de Confucio: es un proceso de recepción pasiva; un proceso de repetición (con el principio doctrinal de “read on hundred times, and the meaning will emerge”); de revisión permanente y finalmente, determinado por “meticulosity, memorisation, mental activeness and mastery”.

¿Es posible, desde esta realidad, aplicar las propuestas del enfoque comunicativo en la práctica de aprendizaje de un modelo cultural y lingüístico como el que aquí presentamos?

El propio Hu (2002: 102-103) responde afirmativamente a partir de las siguientes aportaciones de dicha metodología: “a collaborative learning, cultivation of sociolinguistic competence, use of a authentic teaching material and learning strategy training”. Se trata de estrategias que ponen el énfasis “on collective orientations, socially appropriate behaviours, and concern for the right way of doing things”.

Sánchez Griñan (2008: 361 y ss.) es también partidario de dicha opinión al afirmar que es necesario canalizar los principios de la educación china descritos por Hu en la programación y realización de las actividades, para lo cual, desde su experiencia, aconseja el uso de textos, como unidad de descripción y de aprendizaje, “pudiendo implementarse con actividades que fomenten el uso contextualizado de la lengua”

La cultura en el proceso de aprendizaje

Una de las líneas determinantes en la programación de un modelo de actuación en la formación cultural para el tipo de alumnado descrito en el presente proyecto se refiere a las vertientes culturales implicadas en el proceso de aprendizaje, que constituyen, como establecimos, el objetivo de estos cursos.

Partimos de una concepción sociopragmática que entiende la lengua como una interacción comunicativa y social, en la que se consolide una competencia estratégica cimentada sobre “una enciclopedia para la comunicación intercultural” (Santiago, 2010: 122) que se nutre de las aportaciones tanto del Marco de Referencia (2002: 97-98), como, en un sentido más amplio, de disciplinas que abarcan desde lo antropológico a lo lingüístico, pasando por lo sociológico, artístico y psicológico, en los términos esbozados por la etnografía de la comunicación perfectamente sintetizados por Oliveras (2000: 17 y ss.).

a) En primer lugar, y desde una perspectiva vinculada a la actuación lingüístico-comunicativa, una serie de contenidos y actividades irán dirigidos a los actos de habla como expresión de valores culturales.

Según los principios defendidos por Wierzbicka (1991: 47 y ss.) un número relevante de actuaciones lingüístico-comunicativas responden a determinados valores culturales que canalizan la actualización de las interacciones sociales. En esta línea formula cuatro oposiciones básicas, de carácter universal, con las que pueden delimitarse las conductas lingüísticas de las diferentes culturas: principio de no interferencia y respeto a la autonomía del otro/principio de solidaridad y de cordialidad; principio de ceremonialidad/principio de autenticidad; principio de mostración atenuada del ‘yo’/principio de afectividad; principio normativo (la norma es dominante)/ principio de humanización (la norma se subordina a la persona).

A partir de estas oposiciones genéricas, Hernández (1999: 92 y ss.) establece una serie de parámetros pragmático-discursivos que resultan muy operativos para el modelo de aprendizaje propuesto en el presente programa:

- Las formas de la deíxis exofórica y su plasmación en la práctica de la textualidad (oral o escrita): el señalamiento espacio-temporal y la imagen del mundo (vinculado con el grado de antropocentrismo, visión lineal o circular del tiempo, etc.); el personal y la imagen egocéntrica, la idea de lo colectivo implicada en las formas inclusivas; el social, que determina una distancia y jerarquización entre los hablantes determinado por el modelo sociopolítico y cultural. Incluso, la deíxis textual, o endofórica, vinculada con la concepción de la escritura y la conceptualización del espacio textual (muy diferente, por supuesto, entre la tradición occidental y la china).
- El discurso referido. Afecta a aspectos centrales de los modelos culturales: relevancia o no de lo oral –lo reportado- sobre lo escrito; la noción de literalidad; grado de diferenciación del estilo directo y el indirecto. Incluso los cambios gramaticales al pasar al estilo indirecto tiene implicaciones culturales en función de la relevancia concedida a la oralidad; la modalidad deóntica y epistémica en el proceso de conversión al estilo indirecto.
- Lo implícito y las presuposiciones, es decir la intervención del contexto situacional como factor comunicativo, a partir de las denominadas máximas conversacionales de Grice. Resulta evidente que dichas convenciones comunicativas tienen una dimensión cultural relacionada con el principio de cooperación que hunde sus raíces en la expresión particular de alguna de las oposiciones comentadas anteriormente.
- Estrategias conversacionales. Las diferentes operaciones implicadas en la conversación poseen una vertiente cultural determinada por los principios propuestos por Wierzbicka en cada tradición: la creación del marco conversacional, el turno de palabra y de réplica, la negociación y síntesis, los rituales, el valor del silencio, la comunicación no verbal. En definitiva, lo que Meier (1995), entre otros, define como el “contrato conversacional”.
- El principio de cortesía. Las formulaciones lingüísticas en el área del tratamiento están condicionadas por las características de la estructura social, los modos con que se establecen las identidades sociales de los individuos, la

importancia concedida a la imagen propia (la noción de *face* expuesta por Mao, 1994; muy interesante es el estudio de dicha noción en la cultura oriental de Matsumoto, 1988), el valor de la normativa en la expresión de las relaciones jerárquicas, etc.

b) Un segundo aspecto, muy presente en los trabajos actuales sobre ELE, se basa en el concepto de cultura como interculturalidad, a partir del concepto del aula como espacio de diálogo y de intercambio de experiencias, como señalan Peña y Gutiérrez (2003: 925): “tanto los profesores como los alumnos son participantes y observadores de un diálogo intercultural [...] durante los ejercicios de gramática, las actividades comunicativas y la discusión de textos”.

Se trata de una metodología integradora, de lo lingüístico y lo cultural, en la que las actividades sobre textos permiten “al estudiante desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas y usar el idioma que se estudia como lengua de contacto” (Peña y Gutiérrez, 2003: 926).

c) En la medida que contribuye a consolidar el conocimiento de la cultura e historia española, se programarán contenidos relacionados con los géneros artísticos y literarios, las claves de la historia contemporánea en España e Hispanoamérica, así como manifestaciones de interés para los fines turísticos y empresariales que animan a los estudiantes chinos a los que atenderemos.

Autores como Puig (2008: 12) defienden la relevancia de transmitir paralelismos entre situaciones históricas, por ejemplo, que responden a lecturas épicas similares (la figura del héroe, el asedio y resistencia de una ciudad, batallas clave para la idea nacional, etc.), así como lo que representan las grandes figuras artísticas y culturales para la noción genérica de una identidad colectiva.

Nos situamos, así, en una dimensión que transmite informaciones necesarias para identificar realidades históricas presentes, arraigadas en el pasado –muy importante para el objetivo señalado de adentrarse en el mundo hispanoamericano-, exponentes de la sociedad actual en ámbitos diversos, obras y figuras que han contribuido a conformar la proyección internacional de lo hispano, etc.

Marco metodológico para las actividades

Los ámbitos de actuación descritos en el apartado anterior, las consideraciones sobre la cultura de aprendizaje china y la demanda formativa de los estudiantes de dicha nacionalidad a los que este proyecto atiende, determinan que las orientaciones en lo que atañe al marco metodológico de aprendizaje afectan a los siguientes dominios.

a) En primer lugar hay que hacer frente al objetivo de consolidar una formación tanto en lo que se denominan lenguas o discursos de especialidad (LESP) como en lenguas para fines específicos (LFE)².

La didáctica de la LFE exige un planteamiento integrador que abarque tanto disciplinas lingüísticas, pragmáticas y funcionales, como otras de índole sociocultural, y se habrán de desarrollar, especialmente, en las tipologías vinculadas con lo profesional (negocios, tecnología, turismo y comercio).

Entre las primeras, Cabré (2004) insiste en la “variable recursos específicos, es decir, los recursos que requiere la expresión y comunicación de una especialidad en contextos reales de trabajo”. Aquí se incluyen la selección adecuada de textos (finalidad, grado de formalidad, informativo, objetividad y su expresión gramatical), de recursos léxicos y de terminología y de fraseología (combinatoria de unidades, tanto las restringidas o colocaciones como las libres figuradas).

En lo que se refiere a las metodologías concretas para trabajar en el aula esta disciplina, Rodríguez-Piñero y García (2009: 924 y ss.) proponen actividades próximas a la imagen profesional, entre las que destacan la simulación global (reconstrucción de una situación comunicativa en un contexto específico, considerada como la más idónea para nuestros propósitos), el trabajo por tareas y por proyectos, así como el estudio de casos. Algunos ejemplos prácticos de dichas metodologías con estudiantes chinos de LFE han ofrecido buenos resultados, como indican Moro, Krzeszowska y García (2009) a partir de sus experiencias con alumnos de economía.

b) El enfoque multimodal –y su variante de multigenericidad- constituye uno de los ámbitos de trabajo más interesantes en las corrientes actuales de la didáctica, especialmente en ELE.

La aplicación de las nuevas tecnologías, exponentes del nuevo paradigma cultural, supone una transformación de las metodologías docentes en cuanto que

responde a los requisitos de la cultura digital, que Villanueva (2009: 4-11) resume en los siguientes rasgos: la escenografía asume el papel preponderante en los textos digitales frente al marco escénico del texto convencional; nuevas estrategias de legitimación de la información; interconexión de contenidos a través de la hipertextualidad.

El formato visual, las posibilidades de los denominados textos expandidos por los hiperenlaces, los diferentes géneros basados en los principios de digitalización, conexión y reticularidad (Castells, 2001: 32), los formatos como los blogs, webquest, etc., no solo son una exigencia formativa actual , sino poderosos recursos que favorecen la superación de barreras culturales, como las descritas a lo largo de este artículo, y contribuyen a establecer un planteamiento “paidocéntrico” (Acevedo, 2009: 43), es decir, basado en el aprendizaje cooperativo, constructivista y centrado en la actividad personal.

c) En una línea próxima, la contribución de la alfabetización visual ha mostrado su vigencia en las metodologías didácticas de ELE, sobre todo, en prácticas educativas caracterizadas por el distanciamiento cultural respecto al alumnado.

Las aportaciones del componente icónico pueden resultar relevantes en distintos niveles de intervención didáctica, especialmente en el terreno de las prácticas culturales, y pueden ir desde la simple ilustración a planteamientos más complejos que supongan una tarea de contraste interpretativa que sea significativa en la asimilación de contenidos culturales.

Algunos trabajos han mostrado la importancia de esta vertiente didáctica, entre los que cabe destacar, por su contribución al proyecto que aquí presentamos, el de Trujillo (2005), Foncubierta (2013) y Anglada (2014), quien ha presentado una sugestiva colección de actividades, para diferentes niveles formativos, de las teorías de Panofsky relacionadas con el análisis de obras de arte, en el marco sinohispánico.

Evaluación

El modelo constructivista, vinculado con el enfoque comunicativo de la enseñanza, planea la evaluación como un proceso ligado a la formación, cuyo objetivo es detectar los problemas en el proceso de aprendizaje con la finalidad de garantizar la calidad global del aprendizaje. Como señalan Delgado y Oliver (2006: 2), la

evaluación “debe estar correctamente diseñada para que permita valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no solo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas”.

Esta orientación, vigente en el discurso pedagógico occidental, ha supuesto un cambio en las estrategias de evaluación que, sin ánimo de ser exhaustivos, pueden resumirse en principios como los siguientes:

- Predomina la evaluación cualitativa, centrada en los resultados de aprendizaje referentes a los procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas.
- Diversificación de actividades, estrategias y metodologías de evaluación, con implicación del alumnado (inter pares, autoevaluación, etc.) y modelos de prueba tanto individuales como grupales.
- La labor del profesor pasa a ser la de orientador con el fin de activar el pensamiento y favorecer el diálogo, el debate, la interacción y el análisis.

Estos principios están lejanos del modelo chino, tal como lo describe Hui (2005), en el que el profesor es el epicentro del sistema, convertidos en “moral models” (25), y en el que “the examination system served to maintain cultural unity and consensus on Confucian values”, por lo que posee implicaciones académicas pero, sobre todo, sociales, familiares e incluso morales, que determinan no solo el futuro profesional del alumno, sino, incluso, su (auto)imagen.

Aunque no existe un número importante de estudios sobre el tema, algunos proponen la posibilidad de introducir cambios en los métodos de evaluación (en el marco del aprendizaje por tareas y por proyectos, Hui, 2004), que sean capaces de compatibilizar las dos tradiciones (Sánchez Griñán, 2008: 472 y ss.), de la misma manera que se han planteado para el enfoque comunicativo en la cultura del aprendizaje china.

Entre ellas, pueden destacarse la autoevaluación formativa y las actividades de síntesis y de sistematización de los contenidos desarrollado en clase, algo que sintoniza con las tareas realizadas en el sistema de aprendizaje chino, y que puede enfocarse como un espacio de encuentro entre la actividad del alumno, la asimilación de contenidos y el potencial para evaluar por parte del profesorado el grado de seguimiento en el proceso de aprendizaje.

Conclusión

En las precedentes hemos sintetizado el intercambio de experiencias y saberes entre los integrantes de un equipo de profesores con el fin de definir un marco conceptual y metodológico sólido sobre el que cimentar los diferentes programas formativos que la institución universitaria demande para atender a las necesidades de aprendizaje del alumnado extracomunitario.

Por una parte, la exposición de la experiencia pretende compartir con la comunidad universitaria y profesional un modelo de organización y coordinación de un tipo de enseñanza bajo el cobijo de una institución pública –en este caso, la Universitat Jaume I-, con los condicionantes de un marco educativo delimitado por directrices muy diversas: la identidad y exigencias de una institución pública, los objetivos de internacionalización de dicha institución, así como las referencias curriculares, nacionales e internacionales, sin olvidar las diversas corrientes metodológicas, en el ámbito del aprendizaje de lenguas, dominantes en la actualidad.

Por otra, hay que indicar que este proyecto ha sido el germen para la creación de un Seminario Permanente de Innovación Educativa en Español como Lengua Extranjera (SPIEELE), integrado por más de veinte profesores, de diversas universidades –aunque, como es lógico, con mayor presencia de los pertenecientes a la UJI-, y también de diferentes procedencias profesionales con acreditada experiencia en la materia.

Este SPIEELE nos ofrece un marco académico estable, temporal y económicamente, con un reconocimiento oficial, que nos permitirá desarrollar y llevar a la práctica las líneas de trabajo trazadas en el presente artículo.

Bibliografía

- Alcoholado, A. (2013): *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera*. Trabajo Fin de Máster, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Acevedo, J. (2009): “Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza (I): el marco teórico”, en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 6, 1, pp. 21-46.
- Alba Quiñones, Virginia de (2008): “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 5 (sin paginar).

- Anglada, M. (2014): *La alfabetización visual en el aula de ELE* <https://www.uji.es/bin/organs/vices/vpbs/docs/fins15d.pdf>, Trabajo Fin de Máster, Castellón de la Plana.
- . (2014): "Imágenes en el aula como transmisores culturales en la clase de ELE", en *II Jornadas de Formación de Profesores en Hong-Kong Accesible* dede URL:
http://www.edinum.es/images/stories/JornadasDidacticasHonhKong/imgenes_en_el_aula_como_transmisores_culturales_-_mariona_anglada_escud.pdf.
Fecha de consulta: 8 de mayo de 2014.
- Blanco Picado, A.I (2002): "El error en el proceso de aprendizaje", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. 38, pp. 12-22. Accesible desde URL:
http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html. Fecha consulta, 29/05/2014.
- Byram, M. & M. Fleming (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: Cambridge University Press.
- Cabré, M^a T. (2004): "Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad", en *V Jornada-Coloquio de la AET. Comunicar y enseñar comunicar el conocimiento especializado*. Accesible desde URL:
cvc.cervantes/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm. fecha consulta: 6/05/2014.
- . & J. Gómez de Enterría J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid: Gredos.
- Castells, M. (2001): *La galaxia Internet*, Barcelona: Areté.
- Clark, R. & S. Gieve (2006): "On the Discursive Construction of the 'Chinese Learner'", en *Language, Culture and Curriculum*, 19, 1, pp. 54-73.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (2006): "7", en *Language, Culture and Curriculum*, 19, 1, pp. 5-20
- Delgado, A. M. & R.Oliver (2006): "La evaluación continua en un nuevo escenario docente", en *Revista de la Universidad y Sociedad del conocimiento*, 3, 1, pp.1-13.
- Flowerdew, J. & L. Miller (1995): "On the Notion of Culture in L2 lectures", *Tesol Quarterly*, 29, 2, pp. 345-373.
- Foncubierta, J. M. (2013): "Imágenes mentales y visualización. Ejercicios mentales para el desarrollo de algunas estrategias", en *Nebrija*, 13 (Accesible desde URL: www.nebrija.com/revista-linguistica/imagenes-mentales-y-visualizacion. Consulta: 8 de mayo de 2014)
- Hennings, D. G. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*, Madrid: Anaya.
- Hernández, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.
- Hu, Guangwei (2002): "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The case of Communicative Language Teaching in China", en *Language, Culture and Curriculum*, 15, 2, pp. 93-105.
- Hui, Irene. (2004): *Teachers' perceptions of task-based language teaching: Impact on their teaching approaches*. Tesis doctoral, Universidad de HongKong.
- Hui, Leng (2005): "Chinese cultural schema of Education: Implications for communication between Chinese students and Australian educators", en *Issues in Educational Research*, 15(1), pp.17-36
- Kincheloe, J. (2000): "Hacer la idea crítica. Perspectivas en la idea crítica", en *Pensamiento crítico*, Nueva York: Peter Lang, pp. 23-37.
- Lago, J.C. (1990): "Conocimiento social y diálogo: bases para una comunidad de investigación", en *Educación y Sociedad*, 7, pp. 53-72.

- Mao, L. R. (1994): "Beyond politeness theory: 'face' revisited and renewed", en *Journal of Pragmatics*, 21, pp. 451-486.
- Maqueo, A. M^a (2005): *Lenguaje, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo. De la teoría a la práctica*, México: Limosa.
- Martín Peris, E. (2007): "Textos y discursos en la enseñanza de EFE", *Encuentro sobre el Español con Fines Específicos (EFE)*, Fundación Comillas y Universidad de Alcalá. Accesible desde URL: <http://www.upf.ed/pdi/df/ernesto.martin/archivos/ELE/EFEComillasfebreeo2007.ppt#1>. Consulta: 6/5/2014.
- Martínez, I. (2010): *Análisis sobre la interacción nativos/no nativos en la clase de ELE*. Trabajo Fin de Máster (inédito)
- Matsumoto, Y. (1988): "Reexamination of the universality of 'face': Politeness phenomena in Japanese", en *Journal of Pragmatics*, 12, 4, pp. 403-426.
- Meier, A. J. (1995): "Passages of Politeness", en *Journal of Pragmatics*, 24, pp. 381-392.
- Montoya, J.I. & J.C. Monsalve (2008): "Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula", en *Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte*, 25. Accesible desde URL: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf>. Consulta 4/05/2014. Fecha de consulta: 6/05/2014.
- Moro, C.; W. Krzezowska; A. García (2009): "Lengua, cultura y economía integradas en el aula de ELE. Un proyecto para estudiantes chinos en la Universidad de León", en A.Vera & I. Martínez (eds.): *XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Fundación Comillas y ASELE, vol. 2, pp.782-796.
- Nichols, S. (2003): "They just won't critique anything: The 'problem' of international students in the Western Academy", en Satterhwaite E. & Gale, K.: *Discourse, Power and Resistance*, Trentham: Sotke on Trent, pp. 135-148.
- Oliveras Vilaseca, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE*, Madrid: Edinumen.
- Peña Calvo, A. & G. Gutiérrez (2003): "La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE", en PÉREZ, M. (ed.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE : Murcia, 2-5 de octubre de 2002, pp. 921-938.
- Puig, G. M. (2008): *Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino*, Memoria de máster, Universitat Rovira i Virgili.
- Rao, Z. (1996): "Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods", en *Reaching in the teaching of English*, 3, 4 Accesible desde URL: <http://www.jstor.org/pss/40171552>. Fecha consulta: 5 de mayo de 2014.
- Rodríguez-Piñero, A. I. & M. García (2009): "Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas", en A.Vera & I. Martínez (eds.): *XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Fundación Comillas y ASELE, vol. 2, pp.907-932.

- Sánchez Griñán, A. J. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia Accesible desde URL: www.tesisenred.net/handle/10803/10944. Fechas de consulta: desde 5/06/2018/06/2014)
- (2009): "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", en *II Jornadas de formación de profesores de ELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de español en China*. Marcoele. Accesible desde URL: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf Fecha de consulta: 5/05/2014.
- Santiago, J. de (2010): "La competencia intercultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias", en *Monográficos. MarcoELE*, 11, pp.113-130.
- Solbes, J. & N. Torres (2012): "Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario", en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, pp. 247-269.
- Sotos Serrano, M. (2001): "Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción comunicativa", en *Ensayos*, 16, pp. 259-272.
- Sullivan, P. (2000): "Playfulness as meditation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom", en LANTOLF, J. P. (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, University Press, pp. 115-132.
- Trujillo, F. (2005): "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", en *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39.
- Villanueva, M^a L. (2009): "Genericidad, hipertextualidad y escenas de enunciación en las prácticas discursivas de difusión del conocimiento", *Conferencia en el XXVII Congreso Internacional de AESLA*, Universidad de Castilla la Mancha. Accesible desde URL: http://www.giapel.uji.es/fles/villanueva_aesla_09.pdf. Fecha de consulta: 8 /05/2014).
- Wierzbicka, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantic of Human Interaction*, Berlín/New York: Mouton de Gruyter.
- Zoyo, L. (2013): *Didáctica del subjuntivo en clase de ELE: una realidad paralela al indicativo*. Trabajo Fin de Máster, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

¹ Algunos títulos de TFM: *Análisis sobre la interacción nativos/no nativos en la clase de ELE* (Inmaculada Martínez, 2010); *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera* (Antonio Alcoholado, 2013); *Didáctica del subjuntivo en clase de ELE: una realidad paralela al indicativo* (Laura Zoyo, 2013); *La alfabetización visual en el aula de ELE* (Mariona Anglada, 2014).

² La distinción entre ambas disciplinas ha sido establecida por Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12): mientras la LESP resulta determinante el aprendizaje de los subsistemas específicos, lingüísticos y no lingüísticos, en contextos especializados, en LFE se incide en dichos recursos y su uso en "ámbitos temático-funcionales" precisos. Es por ello que Martín Peris (2007) sitúa a la primera en el campo de interés de la L1 y a la segunda en la de L2.