ANÁLISIS DE LA ELABORACIÓN DEL TEXTO PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA DESDE LA PERSPECTIVA SINÉRGICA DE LA CULTURA

Grisel Miriam Pibida Aloi M.S.

RESUMEN: La metodología para la adquisición de una lengua extranjera se enfoca principalmente en los contenidos culturales, gramaticales y fonéticos de esta, y pocas veces indaga el rol que cumple la primera lengua en el proceso de aprendizaje. Cuanto más separadas se encuentren dos lenguas, en su aspecto cultural y linguístico, más amplia será la brecha que el alumno tendrá que suplir para rellenar dicho vacío. Esta presentación explora la importancia de identificar dicha brecha en la construcción del texto e ilustra la transferencia de conocimiento de la lengua materna a la lengua extranjera reflejada en esa tranferencia como factor determinante del proceso de aprendizaje. Consecuentemente, se analizarán los parámetros de consideración para el diseño del texto, para lograr un alcance más eficaz y abreviado del proceso de ensenanza-aprendizaje sobre la sociedad a la que el texto va dirigido.

El campo de la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera se ha enfocado en los últimos veinte años en dos áreas: el proceso cognoscitivo y aquellos factores que lideran el éxito diferencial entre sus receptores. Entre algunos atributos que explican el grado de diferenciación sobre el éxito obtenido, se encuentran las variables psicológicas y emocionales que afectan los mecanismos de adquisición del conocimiento. La mayoría de la metodologías que se utilizan en la enseñanza de la L2-LE están basadas sobre estas teorías como también sobre los aspectos fisiológicos del funcionamiento del cerebro. Se ha comprobado que la adquisición de la lengua extranjera no solo difiere en forma significativa a partir de la adquisición de la primera lengua, sino que además ocupa espacio físico dentro del cerebro. Por lo tanto, analizaremos en el presente trabajo las siguientes cuestiones: 1) ¿Qué aspecto de la cultura reflejada en texto de la primera lengua se contrapone a la aceptación del texto de una segunda lengua? 2)

¿Qué metodologías abrevian, o no, la brecha en la adquisición de las cuatro habilidades linguísticas en la L2-LE? 3) ¿Cómo influye el texto de la lengua materna sobre la transferencia de conocimiento hacia la L2-LE? 4) ¿Cuál es el criterio de forma y fondo en el texto cuando dos lenguas son ampliamente disímiles entre sí? Por lo tanto, se han estudiado dos lenguas que, a nuestro criterio, ofrecen un gran impacto ilustrativo: el inglés y el chino. Dichos idiomas han sido seleccionados sobre la base de la estadística existente, su total falta de similitud y el caudal de estudios realizados en otras areas, tales como el impacto psicológico de la lengua en los mercados, el análisis del factor "tiempo" en otras culturas y los informes oficiales de docentes occidentales que han enseñando inglés como L2-LE en la China.

Partimos de la base de que la alfabetización no es imparcial. Los procesos de alfabetización afectan una variedad de factores. Muchos investigadores se han visto obligados a rever su óptica entre "aprendizaje" y "adquisición". La capacidad para "adquirir" se profundiza dentro de estados mentales que van más allá de la simple concentración y manifestación del aprendizaje. En la adquisición de conocimiento debemos distinguir qué aspectos nos han sido impuestos por la cultura que nos rodea, y cuáles son los aspectos inherentes a los procesos de alfabetización. Lo "apropiado" y lo "efectivo" son conceptos ineludibles que surgen al analizar los métodos de enseñanza occidentales en el contexto de los programas de estudio en el Oriente. Dicha dimensión también ocupa el debate sobre el uso de las metodologías occidentales por los docentes orientales. En un estudio realizado por Canale y Swain (1980) sobre el "Método comunicativo de enseñanza", surge que dicho método era adecuado para alumnos chinos cuyo futuro inmediato era vivir o estudiar en un país angloparlante, pero no lo era para aquellos alumnos cuyas carreras comprendían el estudio avanzado del inglés en la China. Holliday y Cook (1982) se preguntaban "¿Puede el sistema comunicativo de enseñanza ser transplantado de países angloparlantes a la China? Los países angloparlantes valoran tanto el sistema comunicativo de enseñanza que no sólo lo utilizan domésticamente, sino que lo fomentan en países como la China para que también ellos lo adopten". La constelación existente de valores y convenciones sociales en ambas culturas difiere tan enormemente que requiere que dichos contenidos y métodos se sitúen en una postura de crítica objetiva. Es indudable que el estudio de los patrones retóricos de la sociedad con la ayuda de la psicología cognitiva proveen una mejor alternativa en la presentación del texto, el método de enseñanza y las normas que rigen el idioma.

Tzeng y Wang (1983), y Yik (1978) estudiaron las diferencias estructurales entre el chino y el inglés y la forma en que dichos idiomas eran interpretados por el cerebro. Ambos, el inglés y el chino, tienen distintos sistemas de codificación. Básicamente, los chinos procesan representaciones visuales, mientras que los angloparlantes nativos procesan representaciones fonológicas. El contexto y el procesamiento de la información son clave para comprender cómo se retiene dicha información. Schmitt et al (1994) interpretaron que los chinos decodifican la información auditiva en forma visual, mientras que los

angloparlantes decodifican la información presentada visualmente en forma auditiva. El idioma chino no solo contiene una exclusiva correspondencia fonética-ortográfica, sino que además posee un alto grado de complejidad ortográfica-visual traducida en la cantidad de trazos por símbolo. Un estudio de consumo masivo exploró cómo las diferencias entre ambos idiomas impactan sobre el consumidor al decodificar la información sobre el producto. Los resultados reflejaron un significativo contraste entre ambos al indagar sobre la representación escrita: el chino consta de símbolos individuales que poseen significado único y propio mientras que el inglés está compuesto de palabras cuyas letras no poseen significado alguno. Este estudio buscaba dilucidar qué papel cumplía la decodificacion mental en la memoria y cómo esta recordaba la información presentada en distintos idiomas. Los resultados indicaron que los oriundos de China podían recordar la palabra más fácilmente originada en forma escrita que aquella generada en forma auditiva. Lo opuesto se observa en los angloparlantes. Nos preguntamos: ¿Los textos existentes consideran parámetros de esta natureleza? Conjuntamente, se llevó a cabo la detección de señales para evaluar si dichas diferencias ejercían influencia sobre las decisiones personales. El estudio comprobó que, para realzar la tendencia natural de los consumidores chinos, los mercados debían presentar sus productos en forma visual y seleccionar el nombre del producto y el logo de acuerdo con la caligrafia adecuada que lo represente.

La cultura, el idioma y la retórica son una simbiosis inseparable. Si examinamos las prácticas retóricas de una cultura diferente a la nuestra podremos observar un sistema de valores que nos llevará a determinar el contexto cultural adecuado y las estrategias del discurso que extrapola la mera descripción del lenguaje para encontrar las prácticas de dicha cultura. En la China, la jerarquía entre la cultura, la lengua y la retórica gozan de una lógica interna y de una coherencia poderosa. Esta armonía ha mantenido a la civilización china por más de tres mil años. La titánica tarea de memorización para lograr la alfabetización en el idioma chino es malentendida por la civilización occidental. Para los chinos, la memoria, considerada el cuarto arte de la retórica, es fundamental para la adquisición del conocimiento de la propia lengua. El arte de memorizar máximas, frases preestablecidas y utlizarlas es el objetivo primordial de dicha cultura. La repetición y la previsibilidad de su uso implican un modelo armónico de instrucción que se ha repetido por siglos. La retórica de la sociedad china ha conformado patrones de rectitud en las convenciones sociales. Los autores y compositores orientales encuentran en dicha retórica un modelo de inspiración e imitación para sus obras, poco comprendido por la civilizacion occidental. Lo que para el Oriente es "inspiración" para el Occidente es "plagio". Mientras que la naturaleza del texto oriental requiere de perseverancia en la memorización para la adquisición del conocimiento hasta elevarlo al grado de la perfección, la sociedad occidental require que el usuario de su texto posea inventiva, imaginación, diversidad, adecuación, plasticidad, elaboración, variedad, diferenciación y divertimento. "Reconocer estas diferencias nos haría aparecer como invitados más civilizados y docentes más efectivos" dijo Carolyn Matalene en 1985.

La falta de comprensión intercultural en el texto podría considerarse entonces más grave que la aceptación de la competencia linguística únicamente. La persona y su cultura le dan sentido y significado a su idioma. Tomamos nuestra cultura y nuestro idioma etnocéntricamente con la idea de que el idioma por sí solo va a franquear las barreras culturales. Como docentes, enseñamos el significado de las palabras y lo que dichas palabras significan en nuestra cultura, pero raramente aceptamos aprender, pensar, sentir y actuar del modo en que lo hacen otras culturas. Ya no basta con que el docente sea un comunicador social. El docente, mediante el uso de su texto, debe convertirse un eficiente comunicador intercultural.

La retórica occidental está inspirada en el accionar individual y la originalidad donde se logran objectivos por diversos caminos y formas de expresión. La cultura oriental está fijada en patrones de estabilidad social armónicos donde la expectativa social y la armonía del grupo logran los objectivos prefijados. La sociedad occidental se caracteriza por el comportamiento individual, donde expresar pensamientos y sentimientos propios, directa e implícitamente, logran la comunicación deseada y donde la innovación y la creación generan elogio y la imitación, controversia. En la sociedad oriental, la innovación se aparta de la norma y trae confusión y caos.

La identificación de una retórica intercultural es fundamental para guiar a los alumnos hacia la comprensión de una cultura distinta de la propia. El proceso de construcción de otro perfil, específico a un grupo cultural, da por sentado la noción de interacción entre culturas. Weinstein, en 1984, estudió esta problemática y la definió como "los roles de cada uno en la intricada tela de las relaciones humanas". Scollon y Scollon (1981) sugirieron que la adquisición del conocimiento no es meramente la decodificación de la información, sino la forma en que dicha información va a afectar nuestra manera de interactuar. Con anterioridad a la transferencia directa de las habilidades linguísticas desde la lengua materna hacia la segunda lengua, desarrollamos la habilidad para transferir el modo en que los conocimientos fueron adquiridos. Bell (1985) indica que la transferencia y el conocimiento linguístico es posible entre dos lenguas, particularmente según ciertas combinaciones y circunstancias. En general, los estudios se refieren al aprendizaje de las lenguas europeas entre sí, a pesar de los millones de educandos en otras lenguas en todo el mundo. Hubo intentos de estudiar otras comunidades para obtener una óptica diferente sobre los mecanismos de adquisición del aprendizaje.

Jill Bell (1991) se volvió parte de su propio estudio en la China al emprender la adquisición del cantonés con una profesora experta en inglés como segunda lengua. El curso estaba diseñado sobre un texto que utilizaba la romanización de la pronunciación de los símbolos chinos. Si bien el método ofrecía dificultades para adquirir la pronunciación esperada, la transcripción del texto del chino, le permitiría trabajar en forma escrita sobre conversaciones grabadas, ejercicios y la construcción de oraciones. El aprendizaje de los caracteres chinos fue su mayor escollo. Ambas, Bell y su instructora, acordaron

utilizar el método de "Respuesta física total" (Total Physical Response) y el método de "Aproximación a la experiencia del idioma" (Language Experience Approach). Aunque la instructora buscaba una aproximación hacia el alumno como centro de aprendizaje, era inevitable enseñar los caracteres chinos de la forma en la que ella los había aprendido. Se presentaron los caracteres de acuerdo con su complejidad. La tarea consistía en repetirlos hasta perfeccionarlos. Bell logró aprender veinte caracteres en dos meses y producir oralmente conversaciones cortas. Cabe destacar que la alfabetización del idioma chino se logra con el aprendizaje de 5000 a 7000 caracteres. Bell pensaba que podía aprender a escribir chino de la forma en la que aprendió inglés y comprobó que no era posible. También comprendió que el estilo de aprendizaje que siempre había utilizado en su propia lengua le ayudaría a aprender la segunda lengua. De este estudio surge la importancia del texto y la forma en la cual el método románico utilizado para abreviar la brecha entre las dos lenguas colaboró para que pudiera producir sonidos aceptables y aprender a entablar conversaciones cortas. En definitiva, el texto colaboró en el proceso de aprendizaje por aproximación donde el método de aprendizaje fracasó. Sin embargo, no siempre la limitación de la transferencia de conocimiento es del alumno. El profesor puede llevar consigo esa misma limitación, y que las expectativas sobre los resultados sean de por sí diferentes.

Los textos empleados, al igual que el material didáctico adoptado, es lo que en definitiva va a acomodar las metodologías y formas de aprendizaje entre Oriente y Occidente. Los dos factores preponderantes que no han permitido la permeabilidad de los métodos occidentales por parte de la China en el aprendizaje del inglés son, según Canale y Swain (1980), la preocupación de la China por preservar su acervo cultural e identidad, a pesar de su interés en expandir sus horizontes culturales, y la posición del idioma inglés como idioma internacional sin ataduras de cultura o fronteras a ningún país en particular. Harvey (1985), Sampson (1984), Ting (1987), Wang (1986), Li (1984), Spencer (1986) y otros enfocan sus teorias en la necesidad de "adaptar" los métodos occidentales en vez de "diseñar" métodos adecuados para disminuir la brecha considerando las circunstancias y propósitos educativos del Oriente.

La efectividad del texto, al igual que su propósito como fin educativo, entra en cuestión. Los maestros orientales prefieren diseñar su propio material ya que el que se encuentra disponible de Occidente, no cubre las necesidades de sus alumnos y posee elementos culturales y sociales diferentes a los de la cultura propia, a los cuales los docentes no pueden dar respuesta, cuando surgen preguntas generadas por la interacción en la clase. Asimismo, muchos textos requieren que el maestro recree una situación existente que generalmente es extraída de una situación real en la cultura de la L2-LE y la cual no puede recrearse en la clase sino con un nativo de dicha lengua. Aquí es cuando el texto generado en la cultura extranjera altera las convenciones sociales y la relación tradicional entre docente y alumno. Otra restricción la generan las situaciones presentadas por

el texto que lejos están de cubrir las necesidades comunicativas de los alumnos a los que van dirigidos.

Kluckhorn y Strodbeck (1961) presentaron un modelo de diferencias culturales y establecieron cinco categorías comunes a todas las culturas. Las categorías son: la naturaleza humana, la relación del hombre con la naturaleza, el sentido del tiempo, la actividad y las relaciones sociales. Adler (1976) establece tres postulados sobre la cultura, que pueden utilizarse para generar conciencia cultural evitando el etnocentrismo. Primero: Cada cultura tiene su sistema interno de coherencia, integridad y lógica. Cada cultura es un entretejido de valores y actitudes, creencias y normas que brindan sentido y significado a la identidad individual y colectiva. Segundo: No hay cultura inherentemente mejor o peor que otra. Todos los sistemas culturales son válidos por igual y están sujetos a las variaciones de la experiencia humana. Tercero: Todas las personas, en mayor o menor grado, están culturalmente conectadas. Cada cultura le provee al individuo un sentido de la identidad, normas generales de comportamiento y un lugar propio dentro del esquema de las cosas.

Mary Pratt, citada por Zamel (1997), habla de los choques entre culturas y de las tensiones que se generan en la escritura y el aprendizaje. Entiende que los educadores perpetúan modelos idealizados que los obnubilan de los comportamientos existentes en otras culturas. El comportamiento que el alumno exhibe en L2-LE y no, en su propia lengua, pone en tela de juicio la legitimidad de los modelos presentados por el texto. Zanel (1997) se pregunta: "¿Qué ocurre cuando nosotros como educadores tratamos de recrear un mundo donde vemos solamente "parámetros legítimos" sancionados por la cultura dominante? ¿Qué estamos olvidando cuando adoptamos la mirada de un mundo que ve el idioma no solo como ordenado y coherente, sino también como delimitante de la identidad del individuo y su capacidad?" Estas preguntas advierten dimensiones de identidad que trascienden lo meramente linguístico.

Una de las grandes limitaciones del presente estudio ha sido, precisamente, la de definir los elementos que constituyen la "brecha" en la adquisición de la lengua extranjera y, consecuentemente, del texto que la compete. Adler (1997) propone crear un enfoque sinérgico como una nueva forma de pensamiento al tomar en consideración el todo antes que las partes. La sinergia cultural sugiere que podemos traspasar nuestra herencia cultural y colaborar para producir algo más relevante. Es el proceso que combina la organización de estrategias, políticas, estructuras y prácticas, que logra impactar sobre la diversidad cultural y crear una respuesta que transcienda las diferentes culturas para desarrollar un sistema de aprendizaje. Difiere del concepto transcultural en que este incluye los conceptos de homogeneidad, similitud, parroquialismo y etnocentrismo. El enfoque sinérgico presume la heterogeneidad, similitud y diferencia, equifinalidad y contingencia cultural. El cambio de perspectiva se adquiere al revertir el rol. La alternativa sinérgica responde a la pregunta "¿Cómo puede contribuir la gente de una determinada

cultura con la gente de otra cultura?" (Adler, 1997). Históricamente, la *dominación cultural* ha predominado como primera opción para la resolución de las diferencias culturales. La segunda opción ha sido la *adaptación cultural* que incumbe la imitación de la cultura anfitriona. La tercera opción combina la primera y la segunda en un *acuerdo cultural* donde ambas partes ceden en algo. Una cuarta posicion es *evitar el problema cultural* que interviene como si el conflicto no existiese. La quinta opción es la sinergia cultural que propone nuevas soluciones a los problemas que surgen y transcienden lo meramente doméstico y étnico.

En su trabajo "*Beyond Cultures",* Hall nos brinda una descripción de cómo los individuos perciben el mundo de diferentes maneras. Esto se debe a que, cada individuo no está fehacientemente consciente de las presunciones culturales, las relaciones interpersonales, el tiempo y las formas de perseguir la verdad. Las diferencias culturales se observan de acuerdo con el contenido cultural de una sociedad que determina si dichas culturas son de *alto contexto* o de *bajo contexto.* La clasificación se realiza de acuerdo con el manejo del tiempo y el espacio, la forma de razonamiento, los mensajes verbales, los roles sociales, las relaciones interpersonales, la ley y la autoridad, y las organizaciones sociales. En las sociedades de alto contexto, tales como las asiáticas, árabe, europea del sur, nativas americanas y mexicana, las interacciones humanas se basan en lo emotivo. Los intereses individuales dan paso al interés del grupo, y las diferencias sociales son claras. El tiempo es menos tangible. En las sociedades de bajo contexto las relaciones humanas estan más fragmentadas. El ser individual es preponderante sobre el grupo, el conocimiento se adquiere mediante el razonamiento analítico, y la importancia del mensaje esta dada por las palabras y no, por los sentimientos.

De aquí se desprende que el texto debe contemplar el contexto de la sociedad a la que va dirigida. Guo (1995) demostró, en su estudio, la antipatía que demuestran los estudiantes chinos a las actividades orales, los debates y los juegos de roles, ya que están acostumbrados al aprendizaje en forma pasiva. Aquello que resulta lúdico no se acepta en un ambiente académico. La expectativa del docente sobre el comportamiento del alumno debe coincidir con aquello que el alumno se sienta cómodo de realizar. Por lo tanto, indagar en la actitud y el comportamiento del alumno es primordial en la construcción del texto.

Bell (1991) se preguntaba: "¿…el texto de inglés como segunda lengua provee el contenido y manejo del tiempo adecuado para las sociedades orientales?" Todas las sociedades tienen un concepto único del manejo del tiempo. El tiempo es un componente esencial en la enseñanza. La mayoría de los textos occidentales proporcionan un esquema de unidades traducido en horas de trabajo. Es de destacar que, en general, esta presunción del manejo del tiempo la proporciona la sociedad que crea el texto dando por sentado que, en otras sociedades y culturas, el manejo de tiempo es el mismo o equivalente. Recordemos que Jill Bell (1991) en su estudio, calculo el tiempo de aprendizaje

de los caracteres chinos con un esquema de tiempo occidental que le fue imposible cumplir. La cultura oriental no compite con el estricto manejo del tiempo de la cultura occidental. Edward y Mildred Hall, citados en Jossey (1994), explican: "Es imposible saber cuántos millones de dólares se han perdido en transacciones internacionales porque los pueblos monocrónicos *(monochronic)* y policrónicos *(polycrhonic)* no se comprenden los unos a los otros ni tampoco son conscientes de la existencia de dos sistemas de tiempo diferentes". En el área de la educación, la flexibilidad del tiempo debería ser la norma, y no la excepción. El tiempo policrónico va por varias vías y permite que los hechos se sucedan simultáneamente. El tiempo monocrónico es lineal y seccionado y se ajusta a esquemas de tiempos prefijados. Las sociedades de alto contexto utilizan el tiempo policrónico. Las sociedades de bajo contexto utilizan el tiempo monocrónico. Las sociedades monocrónicas establecen secuencias en las comunicaciones y tareas; las sociedades policrónicas, no. Por lo tanto, vale discutir qué efecto tendra el texto que ha sido diagramado y pensado en términos del funcionamiento de dicha sociedad y no, de la sociedad a la que va dirigido.

Hemos discutido aquellos parámetros que no pueden ignorarse en la construcción del texto dirigido a otras sociedades considerando las diferencias estructurales entre el chino y el inglés para lograr un mayor impacto en la ilustración de los ejemplos. La psicología cognitiva ha demostrado el nivel de captación y decodificación entre el sistema fonético y el ideográfico. Hemos analizado la actitud del alumno y el manejo del tiempo. Reflexionamos, entonces, si el texto debe adecuarse a la sociedad a la que va dirigido o si la sociedad que lo recibe debe adecuarse al texto. ¿Cuán útil es un texto que ha sido diseñado para suplir las necesidades de una sociedad cuya alfabetización ha sido adquirida a través del sistema ideográfico de decodificación? La brecha en este punto se torna inmensa. La coherencia de las formas y el contenido del texto deberían ser presentados al alumno de tal modo que reflejen la investigación y la cooperación cultural de profesores, docentes, investigadores, autores y editores. Solamente así, el texto habrá logrado el cometido para el que fue creado. ©

BIBLIOGRAFÍA

Bennett, C (2003, 5ª): *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*, Allin and Bacon.

Burnaby, B., Sun, Y. (1989): "Chinese teachers' Views of western language teaching: context informs paradigms", *TESOL Quarterly* 23/2, 219-238.

Carson, J (1998): "Cultural Backgrounds: what should we know about multilingual students?", *TESOL Quarterly* 32/4, 735-740.

Cross, L., (1949): "Teaching English aids cultural unserstanding", *The English Journal* 38/ 10, 583-585.

Ellis, R. (2003): *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Erbaugh, M. (1990): "Taking advantage if China's literary tradition in teaching Chinese students", *The Modern Language Journal* 74, 15-27.

Fredlein, S., Fredlein, P. Ni-hao (2005): *Chinese Language Course level 1*, China soft.

Gaston, J. (1984): "A cultural awareness teaching techniques", *Pro Lingua Associates: Resource handbook number four.*

Gregg, J. (1986): "Comments on Berbard A Mohan and Winnie Au-Yeung Lo's "Academic writing and Chinese students: transfer and developmental factors". A Reader Reacts", *TESOL Quarterly* 20/2, 345-358.

Honig, B. (1989): *A handbook for teaching Cantonese-speaking students*, Sacramento: California Department of Education. Superintendent of Public Instruction.

Irving, K. (1984): "Cross-cultural awareness and the English-as-a-second-language classroom", *Theory into Practice* 23/2, 138-143

— (1986): *Communication in context. Intercultural communication skills for ESL students*, Prentice Hall.

Jackson, F. (1964): "Introduction in Chinese and Japanese secondary schools", *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 356 (The Non-Western World in Higher Education), 113-118.

Jossey, B. (1994): "A multicultural perspective: transcending the barriers of behavior and language. Bridging distance, culture and time", *Globalwork.*

Klepikov, V., Chabe, A. (1963): "The preparation of the school reform in China", *Comparative Eduation Review* 7/1, 74-79.

Lessow-Hurley, J. (1990): *The foundations of dual language instruction*, Londres: Longman.

Levine, R., et al. (1987): *The culture puzzle. Cross-cultural communication for English as a second language*, Londres: Prentice Hall.

Ling, L. *et al.* (2003): *Teaching English to students from China*, Singapur: Singapore University Press.

Matalene, C. (1985): "Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China", *College English* 47/8, 789-808.

Ming, Y. (1989): "Chinese intellectuals and the United States: The dilemma of individualism vs. patriotism", *Asian Survey* 29/7, 645-654.

Patrie, J. y D. Daum (1980): "Comments on the role of foreign expertise in developing nations: a summation of the findings of an exchange of ESL specialists with the People's Republic of China", *TESOL Quarterly* 14/3, 391-394.

Sinclair Bell, J. (1995): "The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors", *TESOL Quarterly* 29/4, 689-704.

Spack, R. (1997): "The rhetorical construction of multilingual students", *The Forum* 31/4, 765-774.

Sridhar, B, Y. Pan y N. Tavassoli (1994): "Language and consumer memory: the impact of linguistic differences between Chinese and English", *The Journal of Consumer Research* 21/3, 419-431.

Weinstein, G. (1984): "Literacy and second language acquisition: issues and perspectives", *TESOL Quarterly* 18/3, 471-487.

Yutang, L. (1959): *The Chinese way of life*, The world publishing company.

Zamel, V. (1997): "Toward a model of transculturation", *TESOL Quarterly* 31/2, 341-352.