¿Cómo planifico el próximo semestre? Aprender a desarrollar programas de español como lengua extranjera en colaboración

Wang Xiao Min y Omar Rodríguez Esteller
Universidad Femenina de Shandong, China

1. INTRODUCCIÓN

El oficio del profesor de lenguas extranjeras se fundamenta en el dominio de diferentes competencias y capacidades. Jack C. Richards, uno de los mayores teóricos expertos en la educación de este tipo de profesorado, divide en seis las áreas de contenido que los cursos para formar a docentes de lenguas extranjeras deberían tener:

- teorías de la enseñanza,
- destrezas pedagógicas,
- capacidad comunicativa,
- conocimiento de su especialidad,
- capacidad de razonamiento pedagógico y de toma de decisiones y
- conocimiento del contexto. (Richards, 2000)

Este último aspecto se basa en comprender los contextos de enseñanza en los que tiene lugar la acción pedagógica de los docentes y la influencia que recibe de factores sociales, culturales e institucionales. El autor cita el ejemplo de profesores que, después de optar por una enseñanza basada en una teoría pedagógica en concreto, se encuentran con concepciones totalmente opuestas a la suya por parte de los alumnos y sus progenitores. En otros casos, los profesores descubren cómo, a pesar de intentar por todos los medios convertir sus aulas en espacios donde prime el enfoque comunicativo y la enseñanza centrada en el alumno, la mayor preocupación de sus estudiantes es que los preparen para pasar un examen. Así, llega a la siguiente conclusión: "Developing strategies for understanding the importance of contextual factors in language teaching is hence crucial in the design of SLTE programs." (Richards 2000: 13).

Por otro lado, entender un contexto de enseñanza, a largo plazo, incluye poner en práctica estrategias de desarrollo curricular. En ocasiones, los profesores

no usan herramientas teóricas como el análisis de necesidades o del contexto, el establecimiento de objetivos o la explicitación de un sílabo. Sin embargo, esto no excluye que la reflexión que hagan sobre el ámbito en el que enseñan contenga muchos aspectos relacionados con el currículo. Para Numa Markee, "although curriculum development and teacher development are often treated as separated issues, they are in fact indivisible." e incluso va más allá al afirmar: "the study of how to effect educational change should be part of the basic intellectual preparation of all language teaching professionals (...)." (Markee 1997: 4).

El taller que con este artículo resumimos se realizó con el objetivo de mejorar el conocimiento de los asistentes sobre la planificación de la enseñanza en contextos ajenos. Se pretendía tener como público colaborador a un diverso grupo de docentes. Tanto profesores hablantes nativos de español como no nativos necesitan herramientas para conocer cómo planificar sus cursos y adaptarse a nuevos contextos de enseñanza. En el caso de los primeros es posible que lleven a cabo su labor en diferentes países a lo largo de su vida laboral. Para los segundos, incluso en el mismo territorio, varias instituciones pueden presentar características diferentes que supongan un reto a sus capacidades docentes. Es útil, por tanto, contar con medios que nos ayuden a adaptarnos a nuevas situaciones, minimizar conflictos y maximizar los beneficios de la planificación.

2. EL IMPULSO INICIAL DE ESTA REFLEXIÓN

Para ser consecuentes con el papel crucial que otorgamos al contexto en la planificación de la enseñanza, pensamos que debemos empezar este informe del taller con una explicación de los orígenes de esta reflexión sobre el desarrollo curricular y su puesta en práctica.

Los dos autores empezamos a trabajar en la Universidad de las Mujeres de Shandong al inicio del mismo año académico, 2010-11, bajo unas condiciones un tanto peculiares para lo que suele ser costumbre en la República Popular China. Ciñéndonos solo al ámbito del español, podemos encontrar buenas descripciones de la enseñanza de lenguas extranjeras en este país en Sánchez (2008), Méndez (2009), Fang (2010), Riutort y Pérez (2010), Blanco (2011) y Mosqueira (2011). Sus rasgos esenciales se ven influidos por:

> condicionamientos contextuales como: las características de la evaluación, la metodología de enseñanza empleada, el tipo de motivación, la presión de los exámenes, la formación del profesorado,

> el número de estudiantes por aula, el entorno rural o urbano de enseñanza, la procedencia rural o urbana de los alumnos, etc. (Blanco 2011: 64).

Todos estos factores convierten la labor docente en China en una práctica muy diferente a lo que solemos ver en países occidentales. Nuestra universidad no es una excepción, pero algunas de sus características fomentan un acercamiento particular a la enseñanza. Como docentes, los responsables del departamento de lenguas extranjeras nos pedían que tuviéramos en cuenta dos aspectos a la hora de planear nuestras clases.

2.1. El acuerdo de cooperación con la Universidad de Cádiz

El departamento de español de la Universidad de las Mujeres de Shandong, que recibió a su primera promoción de estudiantes en 2009, ha estado en contacto con la Universidad de Cádiz para llevar a cabo un acuerdo de cooperación. Se prevé que los estudiantes chinos puedan beneficiarse de los cursos de español que ofrece su Centro de Lenguas Modernas para acceder más tarde a los programas de maestría de la universidad española. Con el objetivo de mejorar las relaciones y de compaginar la evolución por niveles del Marco Común Europeo de Referencia y del Plan Curricular del Instituto Cervantes, dos docentes de la institución española han visitado y mantenido contacto con los profesores de esta universidad.

Esta demanda institucional es clave para el desarrollo curricular de los programas de español de la Universidad de las Mujeres de Shandong. Uno de los factores que a partir de Richards (2000) se mencionaban en la introducción era la necesidad de tener en cuenta la institución donde se trabaja, sus expectativas y sus exigencias a la hora de planificar los cursos. El acuerdo de cooperación implica tener que buscar algunas vías que no se limiten únicamente a la obtención del título de licenciatura y de uno de los dos certificados organizados por la República Popular China: el Examen Nacional de Español 4 y/o el Examen Nacional de Español 8. Este aspecto se retomará en el siguiente apartado.

Por otro lado, se planteaba también la posibilidad de que el currículo debiera incluir elementos que facilitaran la integración en la vida académica española a los estudiantes chinos que tuvieran los medios y la voluntad de estudiar en España.

Con todo, desde el punto de vista del profesor interesado por el currículo efectivo, había también que tener cautela con lo que algunos autores han

visto como un modelo de desarrollo basado en la asimetría "centro-periferia". Según estos, la ayuda que proviene de los países desarrollados está más bien relacionada con el objetivo de obtener beneficios económicos o influencia política que con el desarrollo humano por medio de la educación (Phillipson 1992). Sin embargo, Markee (1997), aun aceptando el acierto de la postura de Phillipson, mantiene sus reservas: "Phillipson's thesis is perhaps stated too boldly. In rare cases, language aid need not necessarily promote dependence (...)" (Markee 1997: 11).

En resumen, un primer condicionamiento al que nos enfrentábamos los docentes era institucional (exigencias y ambiciones de la universidad), pero también incluso global (relaciones económicas entre países desarrollados y en vías de desarrollo). Todo esto, se quiera o no, acaba influyendo la toma de decisiones de los profesores a la hora de planificar un curso y los resultados pueden ser más positivos si se es consciente de estos factores.

2.2. El interés de la facultad por el examen DELE

El marco institucional en el que los profesores enseñan suele estar determinado por las expectativas de los responsables de imprimir una dirección determinada a la academia de idiomas, escuela, departamento o facultad. Sus decisiones, si se guían por la lógica, pueden coincidir con las de los estudiantes. En nuestro caso, nos encontramos con un interés por el examen DELE que sobrepasa en gran medida la importancia que nosotros mismos en calidad de educadores interesados por formar a personas y no a examinandos le habríamos dado.

Parte de este interés se debe a la política impulsada por el Instituto Cervantes en los últimos años de crear un examen para cada uno de los niveles del MCER. Esto ha abierto a muchos estudiantes la posibilidad de conseguir un certificado de español aproximado a su nivel, ya que pueden elegir entre una amplia gama que va desde el A1 hasta el C2.

En el caso de nuestra institución, sin embargo, es más determinante el hecho de que, por ahora, solo ofrece una diplomatura de tres años que pretende ser de "Español para fines específicos", a diferencia de la mayoría de universidades chinas en las que existe una licenciatura de cuatro. Nuestros estudiantes tendrían así más dificultades que los demás para aprobar los Exámenes Nacionales, por lo cual el DELE viene a suponer una salida para aquellos que no solo quieren obtener un título académico, sino además un certificado de reconocimiento oficial a la hora de acceder al mercado laboral.

3. LAS HERRAMIENTAS DE LA PLANIFICACIÓN COLABORATIVA

3.1. La teoría sobre el desarrollo curricular

3.1.1. El léxico y la gramática

Dejando de lado el acento que los enfoques y métodos pongan en los diferentes aspectos que conforman el aprendizaje de una lengua extranjera, lo cierto es que cuando los profesores se enfrentan al proceso de enseñanza en una planificación lo primero en que suelen pensar es en el léxico y la gramática. Seguro que a menudo, en un nivel inicial, nos hemos enfrentado a dilemas como los siguientes: "¿Cuántos adjetivos de carácter serán mis estudiantes capaces de memorizar?", "¿Se van a aburrir si les enseño muchos países y nacionalidades ya desde el principio?", "¿Se van a confundir mucho si introduzco el verbo 'gustar' poco después de que empiecen a familiarizarse con la conjugación del presente de indicativo?", "¿Qué les doy antes, el perfecto o el indefinido?".

La teoría del desarrollo curricular en la enseñanza de las lenguas extranjeras también se inició con la selección del léxico y de la gramática, además de su secuenciación (Richards, 2001: 4). Este mismo autor advierte de que dejar la selección del vocabulario a las intuiciones de los autores de manuales puede llevar a resultados insatisfactorios. Así, da cuenta de un estudio en el que se analizó el vocabulario de cinco manuales de cantonés para extranjeros. De las 1800 palabras presentadas, solo 77, es decir, el 4,3%, se repetían en los cinco, lo que demuestra una falta total de unanimidad sobre el vocabulario que había que enseñar (Li y Richards, 1995 en Richards 2001: 5)

En el caso del español, la situación ha mejorado con la aparición del Plan Curricular del Instituto Cervantes. La consulta de los apartados dedicados al léxico es una gran ayuda para los profesores que no sepan bien qué palabras enseñar de un determinado tema y ha facilitado la labor de los creadores de materiales en las editoriales. Sin embargo, los profesores deben mantener una postura crítica con respecto a estos trabajos. Proponemos al lector el simple ejercicio de analizar el apartado dedicado al carácter o a las aficiones de cuatro o cinco manuales que tenga a su disposición. Verá cómo aunque el nivel de coincidencia no es tan bajo como el del estudio mencionado, existen divergencias. Sigue siendo nuestra tarea adaptarnos a la

situación y a nuestros aprendices, aspecto que comentamos a continuación.

3.1.2. Análisis del contexto

Parece claro que toda acción pedagógica se da en un contexto influido por factores políticos, sociales, económicos e institucionales (Richards, 2001: 91 Markee, 1997: 55-57). El reto que se nos plantea como docentes es cómo conocerlos debido a su amplitud. ¿Debemos leer los *Anales* de Confucio para familiarizarnos con la tradición educativa asiática? ¿Tenemos que echarle un vistazo a la página web de la institución donde trabajamos y leer su historia o el apartado "Mission & Vision" tan en boga en los últimos años? ¿Podemos confiar en todos los comentarios que nos hace el coordinador o jefe de estudios? ¿No se le estarán pasando por alto muchas cosas que para él o ella son obvias pero para nosotros no? Nuestro tiempo es limitado y los recursos con los que contamos pueden ser exiguos. La estrategia que adoptamos los autores de este trabajo se basa en dos consejos:

a) La evaluación: aunque pueda parecer empezar por el final, analizar los exámenes administrados a los estudiantes antes de nuestra llegada, fijarse en los sistemas de puntuación usados y los porcentajes que en la nota tienen los finales o el trabajo de curso nos puede aportar muchísima información. La manera en que una sociedad se evalúa revela concepciones básicas sobre su funcionamiento. Si los exámenes son los que los mismos estudiantes han realizado, podemos incluso tener una cierta idea de su nivel general.

Por otra parte, evitaremos situaciones que pueden ser dolorosas más tarde. Los profesores solemos acceder a las nuevas instituciones donde trabajamos con hábitos adquiridos. Podemos ser vistos como demasiado laxos o estrictos, especialmente a la hora de poner notas, cuando en realidad quizás tan solo no hemos comprendido el sistema de puntuación de nuestro nuevo centro de trabajo.

b) La observación de clases: desgraciadamente, en muchas ocasiones este aspecto se percibe como una manera de controlar a los profesores, cuando en realidad, es una vía muy útil para potenciar la mejora de la calidad docente. Observando las lecciones de un compañero, un profesor que se sienta desorientado en una nueva institución puede obtener mucha información sobre las expectativas de los estudiantes. Aspectos como la puntualidad, el orden y la disciplina, la intercalación de momentos de descanso, el uso del humor, el trato a los estudiantes y de estos al profesor, pueden influir en la planificación de nuestros cursos. Ver si los estudiantes llaman por el nombre

de pila al profesor o le tratan de usted nos puede hacer pensar en la cantidad de tiempo que debemos dedicar a las formas de cortesía. Darse cuenta de si los estudiantes suelen completar los deberes o la institución es laxa con el nivel de exigencia respecto a este tema nos puede hacer reflexionar sobre la rapidez con que podemos pasar por ciertos temas o si es conveniente tiempo en clase para que los estudiantes terminen los ejercicios.

3.1.3. Análisis de necesidades

El concepto de "necesidades" abarca muchos ámbitos diferentes que dependen de los puntos de vista, a veces opuestos, de profesores, estudiantes, directores, empresas, etc. (Richards 2001: 54). Suelen relacionarse con competencias lingüísticas, pero a menudo pueden incluir también capacidades de desarrollo individual, laboral o social que se transmiten por la educación. En nuestro caso, el de la planificación de cursos en una nueva institución, nos centraremos en el de las necesidades pedagógicas. Este se refiere al tipo de instrucción al que los estudiantes están acostumbrados y sus expectativas sobre los cursos de lengua que les esperan. Los procedimientos para conocer las necesidades de los estudiantes incluyen algunos que se utilizan en la investigación formal, como cuestionarios y entrevistas y otros de carácter más informal como ejemplos de deberes, redacciones de los propios estudiantes sobre sus expectativas. Comentaremos este aspecto en el apartado 3.3.

3.2. La investigación-acción en colaboración

La investigación-acción es una perspectiva metodológica cuya preocupación básica es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y las condiciones de su práctica pedagógica a partir de una comprensión sistemática del ámbito local en el que se enseña:

> (...) action research is conducted by or in cooperation with teachers for the purpose of gaining a better understanding of their educational environment and improving the effectiveness of their teaching. (Dörnyei 2007: 191)

En el ámbito de la educación se puede aplicar en diferentes áreas: la metodología de enseñanza, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, los procedimientos de evaluación, las actitudes y valores de los aprendices, el desarrollo profesional de los docentes y la eficacia de los aspectos administrativos de la institución educativa (Cohen, Manion y Morrison 2011: 344). Su funcionamiento suele

ser cíclico. Así, ante la percepción de la existencia de un problema o un reto a superar, los profesores deciden llevar a cabo una investigación con diferentes componentes. Esta les permite conocer mejor la situación. Una vez terminada, se llega a una serie de conclusiones que fundamentan la toma de decisiones. A la vez que se ponen en la práctica, se sigue investigando si las acciones realizadas llevan a buen puerto y se deben evaluar positiva o negativamente. En este último caso, se vuelve a iniciar el ciclo.

Aunque no debe ser obligatoriamente colaborativa, algunos autores han puesto de relieve este aspecto como parte esencial de la investigación-acción (Burns, 1999: 12). Esta colaboración se puede dar tanto entre colegas docentes como entre profesores de un centro de trabajo y un investigador externo que les asesora. En nuestro caso, el aspecto colaborativo parecía esencial también por nuestras características personales. El profesor extranjero podía aportar sus ideas sobre la enseñanza fundamentadas en una formación académica y experiencia docente en diferentes países, mientras que la profesora local contaba con su bagaje como aprendiz de español en una universidad china, su conocimiento de las tradiciones educativas locales y su competencia nativa en mandarín necesaria para aplicar los procedimientos de obtención de datos. Aportamos así una experiencia creativa y positiva a los trabajos que siguen la línea de la investigación-acción.

3.3. Procedimientos para obtener información de los estudiantes

Los tres procedimientos que decidimos usar y recomendamos a los profesores que quieran planificar con éxito sus cursos son los cuestionarios, una redacción que llamaremos "declaración de intenciones" y una evaluación personal de la labor de los profesores y de los materiales usados al final del semestre.

a) Cuestionarios

El uso de cuestionarios tiene una larga tradición en el ámbito de la educación. Son de fácil administración y análisis, además de no ser especialmente intrusivos en la vida de los estudiantes y el desarrollo de las clases. No tienen por qué ocupar mucho tiempo y los estudiantes están acostumbrados a rellenarlos. Un cuestionario puede aportar información sobre las expectativas de los aprendices de los cursos, el nivel al que esperan llegar, para qué quieren usar la lengua aprendida, sus creencias sobre los métodos de enseñanza, la personalidad del profesor, la naturaleza del aprendizaje de lenguas extranjeras, sus preferencias a la hora de estudiar por su cuenta, etc. Brown, (2001, 2002), Dörnyei (2003) y Richards (2001) ofrecen muchos ejemplos de ítems que se pueden incluir en cuestionarios para conocer mejor a nuestros estudiantes.

En nuestro caso, nos planteamos centrarnos en las creencias que los estudiantes tenían sobre el enfoque comunicativo, ya que queríamos comprobar el impacto que la adopción de metodologías necesarias para cumplir con los niveles del MCER y del PCIC iba a tener en ellos. Debíamos también explorar la posibilidad de aplicar prácticas pedagógicas relacionadas con el enfoque comunicativo, es decir, ver hasta dónde podíamos llegar. Así, nos planteamos dejar que otros aspectos emergieran de la declaración de intenciones que les pedimos redactar.

b) La declaración de intenciones

Al principio del curso, pedimos a los estudiantes que elaboraran una redacción libre en mandarín que siguiera los siguientes puntos:

- Su procedencia geográfica y familiar.
- Sus experiencias en la educación primaria y secundaria.
- Los motivos de la elección de la universidad y la carrera de español o si habían llegado a estos estudios obligados por las circunstancias. Debemos aclarar aquí que en el sistema educativo chino muy pocos universitarios estudian la carrera que les habría gustado seguir como primera opción.
- Expectativas que tienen del curso.
- Sus ideas sobre su futuro después de la universidad.
- Cualquier comentario que quieran hacer y consideren de utilidad.

A continuación analizamos los datos que obtuvimos para ver cómo influyeron en la planificación de nuestros cursos.

c) Informe de evaluación de los profesores y los materiales usados en el curso

Todo proceso de cambio curricular exige una evaluación durante su transcurso. A finales del primer semestre, pedimos a los estudiantes que escribieran una página con sus comentarios sobre el trabajo de los docentes y los materiales usados durante el curso.

4. EL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS Y LAS DECLARACIONES DE INTENCIONES

4.1. Los cuestionarios

El cuestionario se administró a los aproximadamente 450 estudiantes de las licenciaturas y diplomaturas de la facultad de lenguas extranjeras de la universidad. Contenía 45 ítems que condensaban diferentes características atribuidas en la literatura académica a pedagogías asociadas con una visión comunicativa de la lengua. Los estudiantes valoraban su adherencia a las afirmaciones presentadas en una escala del 1 (No estoy nada de acuerdo) al 5 (Estoy totalmente de acuerdo). Los datos se introdujeron en el programa de analísis estadístico SPSS y de ellos se calcularon la mediana, la media, la desviación típica y el sesgo. La investigación forma parte de un trabajo de maestría más amplio (Rodríguez, 2011), pero aquí ofrecemos solo una muestra de los resultados relevante para este informe del taller presentado.

En primer lugar, observamos que los estudiantes otorgaban una gran importancia a la memorización como componente central del proceso de aprendizaje. Los ítems relacionados con este aspecto ofrecían los siguientes resultados:

- *Para aprender una lengua extranjera es muy útil memorizar textos y recitarlos.* La media fue de 3,82 y un 71,3% estaba de acuerdo o muy de acuerdo.
- *Para aprender una lengua extranjera hay que aprender de memoria muchas palabras.* La media fue del 4,35 y un 90% estaba de acuerdo o muy de acuerdo.

En segundo lugar, vimos también que se favorecían algunas ideas que no parecen coincidir con los principios del enfoque comunicativo, en especial las referidas al equilibrio en la práctica de las destrezas y el uso de la lengua meta de modo exclusivo en las actividades de enseñanza:

- *Para aprender una lengua extranjera primero hay que comprender su gramática y dominar el vocabulario antes de usarla.* La media fue de 4 y un 80% se mostró de acuerdo o muy de acuerdo.
- *Para practicar la gramática es muy útil hacer ejercicios de traducción.* La media fue de un 3,86 y un 65% de estudiantes se mostró de acuerdo.
- *Si el profesor no habla en chino durante la clase, los estudiantes pueden perderse información relevante.* La media fue de un 3,48, pero hubo una

mayor divergencia de opiniones. Un 10% no estaba de acuerdo, un 35% se mostró en la opción neutral del 3 y un 43% estaba de acuerdo.

En cambio, algunas prácticas pedagógicas se veían de un modo diferente a lo que se ha dicho a menudo sobre la visión del enfoque comunicativo en la República Popular China. Los estudiantes parecían favorecer el trabajo en parejas o en grupos, las presentaciones gramaticales de carácter inductivo y desfavorecer los ejercicios de rellenado de vacíos:

- *Cuando en clase trabajamos en grupo o en parejas tenemos la oportunidad de practicar la lengua que aprendemos con nuestros compañeros.* La media fue del 4,04 y el 80% de los estudiantes estaba de acuerdo o muy de acuerdo.
- *El profesor debe presentar textos y frases a los estudiantes para que estos sean capaces de deducir la gramática por sí mismos.* La media fue del 4,20 y el 90% estaba de acuerdo o muy de acuerdo.
- *En la clase hay que hacer muchos ejercicios de gramática como rellenar vacíos.* La media fue del 2.84. Un 27,7% no estaba de acuerdo y una gran mayoría del 57,7% eligió la opción neutra, lo que en comparación con otros ítems permite pensar que no hay una visión especialmente positiva de esta práctica.

Como docentes de estos estudiantes, vimos que había un cierto margen para poner en práctica actividades típicas del enfoque comunicativo. No había un rechazo especial al trabajo en grupos y parejas y se podía pensar en ofrecer muestras reales de lengua para que los estudiantes dedujeran reglas gramaticales por sí mismos. El tiempo que se descontase de los inacabables ejercicios de rellenar vacíos se podía dedicar a actividades que potenciasen de manera cautelosa las destrezas, ya que veíamos que los estudiantes preferían tener una buena base gramatical y léxica antes de pasar a la producción lingüística. Finalmente, había que tener en cuenta su visión positiva de una actividad como es la recitación de textos, aunque más importante parecía ser el hecho de que sus estrategias de aprendizaje parecían dominadas por la memorización. Esto suponía un reto para los docentes, ya que se consideraba que se podían modificar estas preferencias, pero siempre con prudencia y de modo gradual.

4.2. La declaración de intenciones

La declaración de intenciones proporcionó informaciones sobre el conocimiento previo de los estudiantes de lenguas extranjeras, casi de modo exclusivo del inglés. Sin embargo, los estudiantes se centraron especialmente en sus expectativas con respecto al aprendizaje del español, que iban desde el deseo de hablar como un nativo hasta comentarios sobre sus posibilidades de encontrar trabajo. Más del 70 por ciento había elegido estudiar español entre las opciones que se eligen antes de hacer el examen de entrada a la universidad, aunque no todos en nuestra universidad. Este dato se puede considerar bastante alto y, junto con sus declaraciones sobre sus expectativas de aprendizaje, constituye una prueba de una motivación alta al inicio de los estudios. El hecho puede parecer bastante obvio, ya que estamos acostumbrados a pensar que todos los aprendices de idiomas disponen de una buena motivación al empezar sus estudios. Con todo, hay que tener en cuenta que en China esto puede no ser así.

4.3. La evaluación de final del semestre

Incluimos los comentarios de los estudiantes en el siguiente apartado. Al situarse cronológicamente después de la aplicación del programa, así resulta más conveniente.

5. CONCLUSIÓN. RETOS, DIFICULTADES Y ÉXITOS DE LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

El reto más importante al que nos enfrentábamos al planificar el curso era la combinación de un manual chino con materiales creados o tomados de manuales que se adhirieran al MCER y al PCIC. El consejo que damos a cualquiera que se enfrente a una situación similar es que cree una tabla de los contenidos que se van a enseñar cada semana, pero cuidando que esta no sea ni demasiado ambiciosa ni tampoco limitada (Ver Tabla 1). Consideramos que, en el ámbito de la planificación de cursos, la manera de salvar las aportaciones del enfoque comunicativo en China pasa por dos aspectos: la inclusión de un apartado dedicado a los contenidos nocio-funcionales y el mantenimiento de una coherencia en el léxico. Los manuales chinos suelen someter las funciones a la progresión gramatical y hacer derivar de esta las palabras que se enseñan en cada lección, de modo que la selección de vocabulario es totalmente caótica. Este último aspecto no se ha comentado con profundidad en los trabajos dedicados al tema, pero las últimas perspectivas de los enfoques léxicos en boga en la adquisición de segundas lenguas no se pueden dejar de lado.

	Contenidos nocio-funcionales	Vocabulario	Gramática
Semana 1			

Tabla 1. Modelo simple de planificación de cursos con preeminencia de las nociones y funciones.

Según los comentarios de los estudiantes transmitidos en sus informes de evaluación del primer curso, se podía ver que percibían una cierta polaridad entre el manual y los materiales propios, que aparecían categorizados de la siguiente manera:

Manual	Materiales propios
Ordenado Aburrido Con gramática Ejercicios teóricos	Desordenado Divertido Sin gramática Ejercicios prácticos

Detectamos, por tanto, un cierto equilibrio entre la visión que los estudiantes tenían de los dos tipos de material pedagógico, aunque se pedía un mayor acento en la pronunciación y algunas explicaciones más explícitas de la gramática. Los profesores deben ser capaces de bascular entre las horas dedicadas al manual y las que incluyen materiales propios.

García (2009) avanzaba la idea de que el currículo puede ser la manera de superar las limitaciones impuestas por la adhesión a una teoría pedagógica concreta. Pensamos que el ejemplo proporcionado en estas páginas conjuga ideas como la capacidad de adaptación y la adecuación metodológica en el ámbito del desarrollo de programas de español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Barcelos, A. M. F. (2003). "Researching Beliefs about SLS: a Critical Review."

Beliefs about SLA: New Research Approaches. Eds. P. Kalaja y A. M. F. Barcelos. Amsterdan: Kluwer. 7-33.

Blanco, J. M. (2011). "Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes." *IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Suplementos SinoELE*: 5. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf].

Brown, A.V. (2009). "Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals." *Modern Language Journal*. 93 1: 46-60.

Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: CUP.

Brown, J. D. y Rodgers, T. S. 2002. *Doing Second Language Research*. Oxford: OUP.

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP.

Clark, R. y Gieve, S. N. (2006). "On the Discursive Construction of 'The Chinese Learner'". *Language, Culture and Curriculum*. 19 1: 54-73.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). "Culture of learning: Language classrooms in China."

Society and the Language Classroom. Ed. H. Coleman. Cambridge: CUP.

169–206.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction,*

Administration and Processing. Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Cambridge: CUP.

Fang, F.-Z.(2001). *Material complementario del manual Español moderno (Pekín,*

1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula. Suplemento de SinoELE 2. Documento disponible en Internet

[http://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf].

García Santa-Cecilia, A. (2009). "La enseñanza de ELE desde la perspectiva del

currículo: logros y retos en la era de la globalización." *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas.

Horwitz, E.K. (1999). "Cultural and situational influences on foreign language

learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies."

System. 27: 557-576.

Hu, Guangwei. (2002). "Potential cultural resistance to pedagogical imports: The

case of communicative language teaching in China." *Language, Culture and*

Curriculum. 15 (2): 93–105.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de*

referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva.

Li, D. y Richards, J.C. (1995). *Cantonese as a second language: A study of learner*

needs and Cantonese course books. Hong Kong: English Department, City University of Hong Kong.

Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: CUP.

Méndez, E. (2005). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. Suplemento de SinoELE 1*. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf].

Mosqueira, M.L. (2011). "Su fama lo precede: Uso del método Español Moderno en el contexto universitario en China en la actualidad." *IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China . Suplementos SinoELE*: 5. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/mosqueira_9-30.pdf].

Phillipson, R.H.L. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press. Richards, J. C. (2000). *Beyond training*. Cambridge: CUP.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Debelopment in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Riutort, A. y Pérez, E. (2010). *Enseñanza del español como lengua extranjera en la R. P. de China: Adaptación al contexto y superación de las metodologías. Sinoele 2*. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/images/Revista/2/toni_esther.pdf].

Rodríguez Esteller, O. (2011). *Profesores y estudiantes chinos frente al proceso de aprendizaje de lenguas extanjeras. Estudio de un cuestionario.* Barcelona: Trabajo de maestría aún no publicado.

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral publicada en "Tesis Doctorales en Red"

Woods, D. (2003). "The social construction of beliefs in the language classroom". Eds. P. Kalaja y A. M. F. Barcelos. Amsterdan: Kluwer: 201-229.

Yang, M. (2004). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. Suplemento de SinoELE 2. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf].

APÉNDICE

Creencias de los estudiantes chinos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras
中国学生关于外语学习的想法

Con el objetivo de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestra universidad, los profesores, los responsables y la administración del departamento de lenguas extranjeras nos proponemos conocer mejor las opiniones de nuestros estudiantes sobre su aprendizaje. Te pedimos que respondas sinceramente este cuestionario. No existen respuestas correctas o incorrectas, solo se te pide que expreses tu opinión. Te garantizamos que tu cuestionario es totalmente anónimo y te agradecemos por adelantado tu colaboración.

此次调研目的在于提高我校外语教学水平，作为教师，负责人和外语学院领导，我们意在更好的了解学生关于外语学习的想法。我们恳请你认真仔细的回答这份调查问卷。答案没有正确和错误之分，我们只是想知道你的意见。我们向你保证这份调查问卷采取匿名的方式。首先在这里感谢你的合作！

第一部分

Escribe una cruz en la casilla que corresponda siguiendo la siguiente escala:
在相对应的答案后面划√：

1 – No estoy nada de acuerdo.	完全不同意。
2 – No estoy de acuerdo.	不同意。
3 – No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo.	既不反对也不赞同
4 – Estoy de acuerdo.	同意。
5 – Estoy totalmente de acuerdo.	完全同意。

Ejemplo:
例子：

		1	2	3	4	5
0	Para aprender una lengua extranjera es muy importante practicar con hablantes nativos. 学习一门外语，和说这门语言的本土人练习，是很有重要的。			√		

APLICACIONES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Responde en la siguiente tabla:
在下面的表格中作答：

		1	2	3	4	5
1	学习一门外语，背诵课文是很有用的。 Para aprender una lengua extranjera es muy útil memorizar textos y recitarlos.					
2	教师必须在学生做练习之前，为学生讲解语法规则。 El profesor tiene que explicar las reglas gramaticales a los estudiantes para que estos puedan practicarlas después.					
3	应该在第一时间纠正学生的错误以免再次重复。 Es conveniente corregir los errores de los estudiantes desde el primer momento para que no se repitan.					
4	学习一门外语，必须背诵记忆很多单词。 Para aprender una lengua extranjera hay que aprender de memoria muchas palabras.					
5	教师在课堂上为了使学生可以理解他所说的全部内容，应该使用中文授课。 El profesor debe hablar en chino durante la clase para que los estudiantes entiendan todo lo que dice.					
6	课堂上进行两人或者小组活动是浪费时间。 Trabajar en grupo o en parejas durante la clase es una pérdida de tiempo.					
7	课堂上我们应该使用所学的语言做活动，好像身临其境，拥有语言环境。 En clase es conveniente realizar actividades en las cuales usamos la lengua como si estuviéramos en el mundo real.					
8	教师在课堂中应该时刻发挥主导的作用。 El profesor debe dirigir en todo momento el desarrollo de la clase.					

9	语言，词汇和说，写的能力一样重要。 La gramática y el vocabulario de una lengua son tan importantes como la capacidad de hablar o escribir en esa lengua.					
10	在课堂上应该做大量的关于中文和外文互译的练习。 En la clase hay que hacer muchos ejercicios de traducción entre el chino y la lengua que aprendemos.					
11	为了让学生理解语法知识，教师应该列举相关的例子。 El profesor debe dar muchos ejemplos de las reglas gramaticales para que los estudiantes las entiendan.					
12	教师应该通过举例的方式讲解词汇。 El profesor debe explicar el vocabulario de la lengua que aprendemos mediante ejemplos.					
13	当我们在课堂上进行两人或者小组活动时，我们有机会和同学练习我们所学习的语言。 Cuando en clase trabajamos en grupo o en parejas tenemos la oportunidad de practicar la lengua que aprendemos con nuestros compañeros.					
14	如果教师允许学生在一开始的时候犯错误，以后学生可能会重复同样的错误。 Si el profesor permite que los estudiantes cometan errores desde el principio, los estudiantes los repetirán en el futuro.					
15	教师在课堂大部分时间中必须讲解。 El profesor tiene que ser el que hable la mayor parte del tiempo.					
16	学生为了学好一门外语，应该背诵课文。 Los estudiantes deben memorizar y recitar textos para aprender con éxito una lengua extranjera.					
17	教师在课堂上为了使学生适应外语，应该使用外语授课。 El profesor debe hablar en la lengua que aprendemos durante la clase para que los estudiantes se acostumbren a entenderla.					

18	教师讲解语法知识的时候，应该和中文作比较讲解外语。 Cuando el profesor explica la gramática debe comparar el chino con la lengua que aprendemos.					
19	教师应该通过文章和句子，引导学生培养自主推断语法知识的能力。 El profesor debe presentar textos y frases a los estudiantes para que estos sean capaces de deducir la gramática por sí mismos.					
20	掌握一门外语，首先必须要了解语法，掌握词汇。 Para aprender una lengua extranjera primero hay que comprender su gramática y dominar el vocabulario antes de usarla.					
21	学习一门外语，教师必须讲解说这一语言的人的文化。 Para aprender una lengua extranjera hay que comprender también la cultura de sus hablantes.					
22	必须引导学生直接用外语思考。 Hay que guiar a los estudiantes para que puedan pensar en la lengua que aprenden sin necesidad de recurrir al chino.					
23	教师应该引导学生学习。 El profesor debe guiar a los estudiantes en su aprendizaje.					
24	为了提高我们的理解能力，教师一直说外语是有用的。 Es útil que el profesor hable todo el tiempo posible en la lengua que aprendemos para desarrollar nuestra capacidad de comprensión.					
25	分组活动或者两人活动对外语的学习是很有用的。 Trabajar en grupo o en parejas es útil para el aprendizaje de una lengua extranjera.					
26	对于语言的学习，错误是很重要的。通过错误，可以更好的掌握语言。 Los errores son importantes para el aprendizaje de una lengua extranjera porque se puede aprender de ellos.					

27	课堂上我们应该学习和所学语言相关的文化。 Debemos aprender en clase la cultura de los hablantes de la lengua que aprendemos.					
28	必须将单词放到上下文中来学习。 Para aprender palabras hay que usarlas en su contexto.					
29	外语课程中，阅读理解，听力理解和书面表达，口语表达同等重要。 En un curso de lengua extranjera hay que dar la misma importancia a la comprensión lectora y oral que a la expresión escrita y oral.					
30	如果在课堂上，教师不说汉语，学生会丢失重要的信息。 Si el profesor no habla en chino durante la clase, los estudiantes pueden perderse información relevante.					
31	在课堂上，必须创造语言环境，给学生练习的机会。 Hay que dar oportunidades a los estudiantes para que usen la lengua en clase en situaciones reales.					
32	学生应该就所学语言进行思考，以此自己领会语法知识。 Los estudiantes deben reflexionar sobre la lengua que aprenden para entender por sí mismos las reglas gramaticales.					
33	外语课程中，说，写同听，读一样重要。 En un curso de lengua extranjera hablar y escribir son tan importantes como leer y escuchar.					
34	在课堂上必须做大量的语法填空练习题。 En la clase hay que hacer muchos ejercicios de gramática como rellenar vacíos.					
35	在制定课程计划时，教师应该考虑学生的需要。 En la elaboración de los programas de los cursos los profesores deben tener en cuenta las necesidades de los estudiantes.					

36	学生之间，利用所学语言，加强互动和交流对语言的学习是很有用的。 Es muy útil que en clase se fomente la comunicación en la lengua que aprendemos entre los estudiantes.					
37	如果你已经记住了一个单词，可是由于没有机会用它，会很容易忘记这个单词。 Si memorizas una palabra pero luego no tienes oportunidad de practicarla es fácil olvidarla pronto.					
38	可以不通过汉语，外语的对比，讲解语法规律。 Se pueden explicar las reglas gramaticales de la lengua extranjera sin compararlas con el chino.					
39	学生通过在说和写的过程中犯的错误，掌握领会语言。 Los estudiantes pueden aprender de los errores cometidos cuando escriben o hablan.					
40	当我们进行小组活动的时候，会错失教师讲解的机会。 Cuando trabajamos en grupo o en parejas desaprovechamos la oportunidad de aprender mediante las explicaciones del profesor.					
41	学生应该有机会参与课堂。 Los estudiantes deben tener oportunidades para participar en el desarrollo de la lección.					
42	为了练习语法知识，做翻译的练习题很有用。 Para practicar la gramática es muy útil hacer ejercicios de traducción.					
43	教师和学生之间，利用所学语言，加强互动和交流对语言的学习是很有用的。 Es muy útil que en clase se fomente la comunicación en la lengua que aprendemos entre el profesor y los estudiantes.					
44	课堂上必须大声朗读课文和对话。 En clase hay que leer textos y diálogos en voz alta.					

45	背诵课文是一种时间的浪费。 Recitar y memorizar textos es una pérdida de tiempo.					

Finalmente, rellena la siguiente información:
最后填写以下信息：

¿Qué estudios estás realizando? 你的专业是什么？	Inglés 英语	Japonés 日本	Coreano 韩语	Español 西班牙语	Ruso 俄语

¿En qué curso estás actualmente? 你几年级了？

1 2 3 4

¡Muchas gracias por tu colaboración!
十分感谢你的合作！