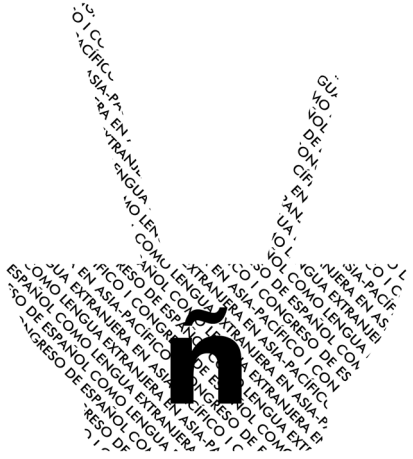
Investigaciones



«Estudiantes chinos de Malasia y China frente a tareas de interacción oral. Una perspectiva sociocultural sobre la aplicación del enfoque comunicativo en Asia»

Omar Rodríguez Esteller
Universiti Sains Malaysia.
School of Languages, Literacies and Translation (Malasia)

1. Introducción

La expansión de la enseñanza del español para extranjeros en los últimos veinte años ha estado acompañada por el desarrollo de una pedagogía basada en el enfoque comunicativo. Los profesionales de la enseñanza del inglés han pasado ya por múltiples experiencias de aplicación de su metodología en instituciones muy diversas, pero en el caso del español el encuentro con marcos pedagógicos alejados de nuestras coordenadas geográficas, sociales y culturales, es de una cierta novedad. Sus características divergen en gran medida de otros contextos de aprendizaje más cercanos, que han posibilitado enfatizar la comunicación como un requisito esencial en el aula de lenguas.

Especialmente en el continente asiático, los docentes se encuentran con tradiciones pedagógicas propias, a las cuales deben adaptarse y que ofrecen un desafío mucho mayor que el de poner en práctica, en el propio país de origen, técnicas que enfatizaban la colaboración entre los estudiantes, la práctica oral de la lengua y la aparente disminución del rol del profesor. Los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera responden a esta oportunidad equipados con una pedagogía de carácter innovadora, que puede ser causa de conflicto en las instituciones que los acogen. La metodología propuesta por el enfoque comunicativo no parece haber sido diseñada para superar este tipo de encuentros y es necesario entender las condiciones por las que se puede llevar a cabo una adaptación del enfoque, sin que éste pierda sus características esenciales. Hay que revisar, por tanto, el ámbito teórico limitado de los fundamentos sobre los que se apoyaba la metodología del enfoque comunicativo, basada en las teorías de la adquisición de segundas lenguas en boga hasta los años noventa –estrictamente psicolingüísticas y alejadas de la consideración de aspectos sociales y culturales.

Éste es un trabajo centrado en Asia, que se ocupa en particular de aprendices chinos, con los que –en general– no se ha tenido mucha experiencia hasta ahora, pero que por razones de desarrollo económico parecen estar entrando con fuerza en el mundo de la enseñanza de español para extranjeros.

2. Objetivos y contexto de la investigación

Ante los desafíos que presenta la aplicación del enfoque comunicativo en Asia, cabe preguntarse por las causas de esta situación. Uno de los motivos es que los docentes de lenguas extranjeras y los investigadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas suelen atribuir las dificultades que viven sus estudiantes, a la hora de practicar la destreza oral y la interacción, a la influencia de la lengua materna. Se argumenta que las diferencias que existen entre la lengua que los aprendices hablan y la que adquieren son tan grandes que se produce un bloqueo lógico en el desarrollo de aquellas destrezas que requieren de mayor fluidez –la expresión oral–, frente a las que se benefician de la planificación –la expresión escrita.

Otra de las razones en las que se suele encontrar una causa del problema es la cultura del estudiante. Cualidades como el respeto a la autoridad de los docentes, el carácter enfocado al colectivo de la actuación individual o la capacidad memorística, se adscriben a la cultura de la que participan los estudiantes, como si ésta fuera una colección de características inmutables y eternas.

También es de destacar aquí el concepto de «cultura de aprendizaje» que, sin poner el acento en la abstracción mencionada en el párrafo anterior, intenta reproducir la idea de que las experiencias pedagógicas por las que han pasado los individuos en su infancia configuran su percepción de lo que tiene que ser el buen aprendizaje. Como veremos en el siguiente apartado, la teoría sociocultural ha puesto de relieve que las prácticas pedagógicas en el aula están vinculadas a contextos culturales particulares donde «the definition of 'good teaching' is socially constructed» (Sullivan, 2000, p.115). La clase de lenguas no sólo se constituye por el modo en que profesores y alumnos interactúan en ella, sino por los contextos culturales e históricos a los que pertenecen.

Siguiendo esta reflexión, parece relevante llevar a cabo una investigación que compare a aprendices que comparten la misma lengua materna, pero en culturas diferentes. Argumento aquí que los chinos de Malasia ofrecen una oportunidad insólita para este tipo de preguntas, puesto que son en su mayoría hablantes de mandarín, o cualquier otro de los dialectos chinos, pero han vivido una cultura de aprendizaje influida por el sistema educativo británico, que se impuso durante la colonización del país. En cambio, la educación en la República Popular de China se basaría en la formidable meta socialista de alfabetizar a la población implantada en el tronco de una pedagogía heredera desde hace siglos del confucianismo.

Por este motivo, he realizado un estudio en el cual se comparan las producciones orales espontáneas de estudiantes chinos de Malasia y de China que están cursando una licenciatura de español. En su mayoría se hallaban al término de

su segundo año de estudios y les presenté tres tareas que debían realizar bajo mi supervisión. Sus conversaciones fueron grabadas y transcritas para analizarlas a la luz de la teoría que presento en el siguiente apartado.

3. La teoría sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas y el enfoque comunicativo

En los últimos quince años, la teoría sociocultural, que el psicólogo y metodólogo ruso Vygotsky desarrolló durante los años veinte y principios de los treinta en la Unión Soviética, ha aportado un nuevo enfoque con conceptos innovadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas (Lantolf, 2000, y Lantolf y Thorne, 2006).

Dentro de estas nuevas aportaciones, el artículo de Sullivan (*op. cit.*) es particularmente significativo para este trabajo, puesto que se centra en la aplicación del enfoque comunicativo en las aulas de Vietnam, en las que la autora llevó a cabo su investigación como observadora, con el objetivo de poner de relieve el modo en que los vietnamitas entienden la clase de lenguas. Sullivan llega a una definición del enfoque que se puede resumir en la siguiente tabla:

Enseñanza no comunicativa	**Enfoque comunicativo**
La lengua se basa en estructuras	La lengua es comunicación
El centro es el profesor	El centro es el aprendiz
El aprendizaje se basa en el resultado	El aprendizaje se basa en el proceso
Se enfatizan los procesos deductivos	Se enfatizan los procesos inductivos
No hay interacción/Predomina el trabajo individual	Se basa en la interacción/Predomina el trabajo en grupo

Tabla 1

Según Sullivan, las propuestas de lingüistas como Halliday, Labov, Hymes y Widdowson ayudaron a promover un concepto determinado de comunicación en las aulas de inglés. En la actualidad, pese a existir diferentes definiciones, el enfoque comprende en su núcleo una noción interactiva de la comunicación, cuyo objetivo es crear oportunidades para la interacción real en la clase:

> «Currently in North America books commonly refer to CLT[1] practices as those, for instance, that use authentic material, link classroom language learning to life outside the classroom, emphasize communication through interaction among students, and have a learner-centered, content-centered focus». (Sullivan, *op. cit.*, p.117).

[1] CLT: abreviatura de *Communicative Language Teaching*, que en español se tradujo como «método o enfoque comunicativo».

A estas características añade también la importancia de que la práctica oral se distribuya de modo equitativo entre los participantes en la clase –incluyendo al profesor, preferiblemente nativo– en pequeños grupos.

En el análisis de Sullivan, juega un papel fundamental la oposición entre los valores que subyacen tras el enfoque comunicativo, propios de una cultura occidental, y los de la cultura confuciana de Vietnam:

> «The terminology that developed to describe classroom activities in CLT, such as 'meaningful communication' and 'interaction', is thus linguistically and historically linked to 'Western', and particularly Anglo-Saxon, nations. I contend that the emphasis on 'communicative purposes', which reflects the 'weak' version of CLT, has been narrowly conceived. (…) I argue that classroom activities espoused by CLT have come to represent Anglocentric culture and Anglocentric goals of communication, and that these cultural values are being exported as part and parcel of CLT methodology». (Sullivan, *op. cit.*, p.118).

Sullivan entiende que la noción de interacción es central en el enfoque comunicativo y llama la atención sobre el hecho de que pertenece a un conjunto de valores determinados por la cultura anglosajona. Argumentará más tarde que es necesario entender cómo otras culturas conciben la comunicación para aplicar el enfoque.

Por otro lado, dada su experiencia como observadora de clases en Vietnam, la autora es especialmente sensible con respecto a la oposición que existe entre la clase centrada en el alumno, que promueve este enfoque, y las prácticas pedagógicas centradas en el profesor, que suelen dominar en la mayoría de los contextos educativos. La noción de grupo supone una reacción contra las clases centradas en el profesor, presentándolas como tradicionales, autoritarias o alejadas de las necesidades de los estudiantes. En esta oposición, el hecho de promover actividades en grupo contiene en sí valores morales que pertenecen a una cultura determinada.

Cuando los estudiantes se ponen a trabajar en grupo, «eligen» (valor de elección) a sus compañeros y, más tarde, son «libres» (libertad) de exponer lo que se ha dicho en el grupo o no (privacidad). Mantienen su autonomía como individuos y con respecto a la autoridad del profesor (independencia). Además, se promueve también la idea de igualdad entre los miembros que lo forman. Según Sullivan, estos valores están determinados socialmente por la cultura occidental.

Nos hallamos también con la noción de *trabajo*, que ella opone a la de *juego*. Las dos, junto con el ámbito de la instrucción, eran paradigmas del concepto de *actividad* en la teoría sociocultural. En su experiencia en Vietnam, Sullivan se hace consciente de que el trabajo no es un concepto que sirva para entender las interacciones que se producen entre profesores y estudiantes en la clase de lenguas, con su connotación de trabajar con los demás (colaborar) y resultado, sino que el juego parece acercarse más a lo que la autora lee en las transcripciones que llevó a cabo.

Con respecto a los valores sociales que acabamos de mencionar, la autora se da cuenta de la impronta que el confucianismo tiene en las clases de Vietnam. Este sistema filosófico, originado en las obras de Confucio y Mencio hace unos dos mil quinientos años, ha procurado cohesión a determinadas sociedades asiáticas, en especial China y Vietnam, en su estructuración a lo largo del tiempo. Su huella pasa tanto por haber sido ideología de Estado, al basarse en ella los exámenes de acceso al cuerpo de funcionariado, como por fundamentar la visión ética de los individuos. Sullivan destaca cómo el confucianismo prioriza los valores de dependencia, jerarquía y obligación mutua entre miembros de un grupo, por encima del individualismo, y concluye que el trabajo en grupo parece ser contrario a los preceptos del confucianismo: «Grouping in a classroom serves to divide up a class, not to bring it together». (Sullivan, *op. cit.*, p.121).

Además de esta contradicción en el ámbito de la ética, la autora habla también de un aspecto ontológico, que se refiere a la visión de la realidad que el enfoque comunicativo promueve en clase y la de los estudiantes vietnamitas. Este aspecto se pone de manifiesto en el concepto de intercambio de información, que se produce en los ejercicios de vacío de información y en las tareas. En ellas se fomenta el hecho de que los estudiantes hablen de información real, de que acumulen datos y conocimiento sobre los demás. Este tipo de ejercicios responde a una tecnología del *input* y el *output*, que para Sullivan no tienen nada que ver con la noción de realidad en esta cultura confuciana:

> «True knowledge is not just a factual record of information, but is an understanding of life that enables one to achieve a more harmonious relationship between nature and society: knowledge is not isolated from individual life or society». (Sullivan *op. cit.*, 122).

Es decir, que en las actividades en pareja o en grupos, en las cuales los estudiantes deben compartir hechos que conciernen a su vida privada, se enfatiza una noción de comunicación que Sullivan entiende como occidental, en la cual los datos se procesan como información. En las clases a las que la autora asistió, se priorizaban

en la comunicación otros aspectos, como las relaciones sociales existentes entre los hablantes más que el mensaje transmitido o, fundamentalmente, el goce por la comunicación en sí, que ella veía reflejado en la gran cantidad de juegos de palabras y risas que encontraba en los dichos del profesor y los estudiantes. Así, concluye la necesidad de entender el envoltorio cultural de las clases donde los profesores ejercen sus prácticas para apropiarse del enfoque comunicativo.

En mi estudio me baso en estos conceptos para entender las diferencias que existen en los participantes de este trabajo –chinos de Malasia y de la República Popular de China– sobre el modo de percepción de la comunicación y de los valores sociales y éticos que deben fundamentar la clase de idiomas.

4. La tarea experimental: una entrevista de trabajo

Patricia N. Sullivan rastrea en las clases de Vietnam un concepto de comunicación diferente al que se promueve en las aulas occidentales. La autora señala cómo el hecho de que en uno de los prototipos de actividad del enfoque comunicativo, los vacíos de información, donde se promueven que los estudiantes intercambien conocimientos sobre sí mismos y acumulen datos sobre sus vidas, resulta incongruente con la realidad vietnamita. Este tipo de tareas también son críticas en el sentido de que sitúan a los sujetos que en ellas participan en planos de realidad susceptibles de causar incomodidad afectiva. Una tarea en la que se discuten abiertamente aspectos de la vida privada del personaje, como las actividades que realiza diariamente o experiencias relacionadas con el pasado, puede crear confusión en el estudiante asiático, no tanto quizás porque éste sienta timidez o se muestre introvertido con respecto a estos temas, sino por la obligación de hacerlo en un contexto de instrucción, considerado como social y colectivo frente a su individualidad. Por otro lado, otras tareas basadas en el intercambio de información que proponen la representación de roles relacionados con ámbitos de la vida real, pueden confundir al estudiante al no poder ver la relación entre el ámbito en el que él estudia, la escuela y la universidad, y el del exigido por su rol. Esto es lo que sucede con la tarea que analizo en este artículo, en la cual uno de los participantes debe asumir el rol de un psicólogo entrevistador para un puesto de trabajo y el otro el del candidato. Se espera que el primero sea capaz de decidir sobre la idoneidad del segundo para el puesto de trabajo, a partir de un análisis sobre su personalidad, para el que se proponen adjetivos de carácter como *comunicativo* o *responsable*. Los datos para tomar esta decisión se basan en las preguntas que el entrevistador tiene que hacer sobre experiencias pasadas del candidato, para las cuales se espera que use el pretérito perfecto, siguiendo el ejemplo: «¿Has perdido algo importante últimamente?».

4.1. El rechazo de la tarea: «Sí/No»

Al contrario de lo que yo había observado al realizar esta actividad con estudiantes de una cultura más cercana a la occidental, la turca, una de las díadas de Tianjin fue protagonista del brevísimo diálogo que presento a continuación:

YOLANDA.—*Mi pregunta es: ¿has conocido a alguien interesante esta semana?*
BEGOÑA. —*No.*
YOLANDA. —*¿Has hecho algún regalo a alguien esta semana?*
BEGOÑA. —*Sí.*
YOLANDA. —*¿A quién?*
BEGOÑA. —*A mi compañera, que vive conmigo.*
YOLANDA. —*¿Has discutido con alguien esta semana?*
BEGOÑA. —*Sí.*
YOLANDA. —*¿Con quién?*
BEGOÑA. —*Con quién. Mmm. Con la misma persona.*
YOLANDA. —*¿Sobre qué?*
BEGOÑA. —*Sobre el estudio (incomprensible) otras cosas. Interesantes.*
YOLANDA. —*¿Has pasado un mal rato esta semana?*
BEGOÑA. —*No.*
YOLANDA. —*¿Has llegado tarde a una cita a esta semana?*
BEGOÑA. —*No.*
YOLANDA. —*¿Has perdido algo importante esta semana?*
BEGOÑA. —*No.*
YOLANDA. —*¿Has gastado demasiado esta semana?*
BEGOÑA. —*No. (Silencio). ¿Más preguntas?*

Los objetivos de la entrevistadora, Yolanda, parecen coincidir con los que la tarea persigue. Sin embargo, la candidata, Begoña, parece encontrarse con mayores dificultades a la hora de hablar de su vida real o ficticia y responde tan solo con monosílabos. Yolanda se ve obligada a mostrar una actitud persistente en su objetivo de obtener datos sobre el candidato al trabajo y no abandona su meta. En dos ocasiones, las únicas en las que recibe una respuesta afirmativa, intenta plantear nuevas preguntas relacionadas con el contexto de la situación que se describe, pero Begoña no parece inclinada a continuar con la conversación. Curiosamente Yolanda utiliza como marcador temporal de todas las preguntas «esta semana», lo cual interpreto como muestra del desconcierto ante el desarrollo de la actividad y las respuestas de su compañera. El final del diálogo termina con la interpelación «¿Más preguntas?» de Begoña que, de modo ostensible, después de siete inicios fallidos de conversación da por cerrada la conversación y, por ende, la actividad.

Hemos hablado en las bases teóricas de las diferencias entre estudiantes occidentales y asiáticos, con respecto a los conceptos de *privacidad* e *individualidad*. Es obvio que estos aprendices se sienten incómodos realizando una actividad que se les presenta como un espacio de realidad indefinido, en el que tienen que actuar de un modo incierto, sin que quede claro qué es lo que se debe mencionar exactamente. Estas dos compañeras podrían haber hablado de su vida privada, tal y como las dos la conocen, la vida en las aulas, en el dormitorio, en las instalaciones de la universidad; podrían haber trasladado al contexto ficticio del mundo del trabajo estas experiencias, con la entrevistadora representando el papel del que desconoce la vida de la candidata o, sencillamente, podrían haber hablado de su vida en una conversación más libre. Si los estudiantes asiáticos, como sugiere Sullivan, tienen un concepto diferente sobre cómo debe ser la relación entre su individualidad y las prácticas colectivas del ámbito educativo, parece normal que una tarea en la que se les pide que hablen de sus experiencias pasadas de un modo ficticio, pero supuestamente formal al mismo tiempo, provoque una reacción de un cierto rechazo. Este tipo de intervención nos hace reflexionar sobre las teorías en boga sobre la adquisición de segundas lenguas que relacionan la negociación del significado con la adquisición, para darnos cuenta de que la actividad real que los dos participantes acaban realizando no involucra a los participantes en ningún tipo de negociación. Con esto, los objetivos pedagógicos planteados por el enfoque comunicativo quedan en entredicho.

4.2. Confusión entre la vida real y la ficción de la tarea: «¿Has perdido el amor?»

En la actuación de una de las parejas malasias, la reacción de los participantes muestra de un modo más claro esta confusión entre el ámbito real, el ficticio y la privacidad individual de los aprendices:

ELENA. —*¿Has hecho algún regalo a alguien?*
VICTORIA. —*No. (Risas. Las dos ríen).*
ELENA. —*¿Por qué?*
VICTORIA. —*No me gusta hacer un regalo. Siempre compro un regalo. Es más conveniente.*
ELENA. —*¿Has perdido algo importante?*
VICTORIA. —*Siempre.*
ELENA. —*¿Cómo? ¿Amor? (Risas)*
VICTORIA. —*No. (Risas). Cosas, cosas, (…).*
ELENA. —*Vivir (…), día a día.*
VICTORIA. —*Día a día (dirigiéndose al investigador).*
INVESTIGADOR. —*¿Cómo? Cosas de (…) ¿viaje?*
VICTORIA. —*Día a día.*
INVESTIGADOR. —*Cosas diarias como, por ejemplo, el teléfono móvil, que lo utilizas cada*

día.
VICTORIA. —*Las llaves.*
INVESTIGADOR. v*Las llaves, el teléfono, el carnet de conducir, cosas así. ¿Has perdido a veces alguna? Las llaves, ¿has perdido las llaves alguna vez, por ejemplo?*
VICTORIA. —*Sí. Siempre.*
VICTORIA Y ELENA. — *(Risas).*
INVESTIGADOR. —*Siempre (risas). A menudo, a menudo (corrigiendo la afirmación anterior).*
ELENA. —*¿Has pasado un mal rato?*

El uso de los recursos comunicativos no verbales de los estudiantes malasios suele basarse en una gran cantidad de carcajadas, hecho que Sullivan también destaca de los vietnamitas. Para el profesor occidental, estas risas tienen un significado diferente de las que él suele oír en las aulas. Si observamos la respuesta de la candidata a la primera pregunta de la entrevistadora, hallamos un buen ejemplo de ellas. Después de la interrogación, la candidata ríe tímidamente, y pasa a ser imitada por la entrevistadora en lo que aparece como una suspensión de su papel ficticio en la tarea. Me encuentro a menudo con estas risas iniciales en las clases de Malasia, que suelen suceder especialmente cuando se hacen actividades en parejas. Parece lógico pensar que marcan una transición desde el contexto formal de la clase, en el cual el profesor lidera el aprendizaje y el acceso al conocimiento, hacia el inicio de una actividad que, según la visión del estudiante, no pertenece ni al contexto de instrucción ni al del juego. Mientras que otros estudiantes probablemente más familiarizados con la inclusión de juegos en actividades pedagógicas pueden haber adquirido una cierta experiencia en la representación de roles ficticios, como el que se propone en esta pretendida entrevista de trabajo, parece que los estudiantes malasios necesitan confirmarse mutuamente que el juego acaba de empezar al unir sus risas. A continuación, empieza la sucesión de preguntas y respuestas, y la entrevistadora se siente más segura para preguntar por las razones de la primera negativa de la cantidad. De hecho, ésta malinterpreta lo que se quiere decir, porque entiende de modo literal la colocación «hacer un regalo», pensando que se trata de elaborarlo, no de obsequiar a alguien con un objeto. Así, responde de modo adecuado según su propio entendimiento: no hace un regalo porque comprarlo es más fácil.

En la segunda pregunta, podemos ver de un modo más claro todavía la incertidumbre que caracteriza el comportamiento de los aprendices cuando se enfrentan a este tipo de tareas. Las dos participantes se conocen como estudiantes y comparten probablemente muchas parcelas de su vida privada. Teniendo en cuenta esto, vemos cómo Elena, la entrevistadora, abandona su papel en la tarea después de preguntar a su compañera si ha perdido algo importante, y sugiere si se trata de

«¿amor?». Esta súbita inclusión de la vida privada en una actividad que tiene lugar en un contexto de instrucción formal provoca una cierta confusión en la candidata, después de la cual reafirma su posición individual como actor en la actividad, ajustando su discurso a los objetivos de la tarea. Busca así en sus pensamientos la palabra «cotidiano», que necesita para explicar que ha perdido algún objeto usado en su vida diaria.

Las siguientes intervenciones parecen acercarse a las metas que se esperan de la negociación del significado, aunque no muestran ninguna producción relevante que se pueda considerar como *output* de calidad. Los aprendices buscan la ayuda del investigador, que les suministra elementos léxicos esperando que los usen en sus intervenciones. No obstante, los objetivos propuestos por la tarea y las expectativas de los estudiantes parecen estar de nuevo en conflicto y, en un momento determinado, intentando presionar al candidato para que continúe la conversación, el investigador adopta el papel del entrevistador y repite dos veces una lista de objetos usados diariamente, para terminar haciendo la pregunta él mismo. Sin embargo, las dos participantes ríen en esta situación, aparentemente incómoda, y la que representa el rol de la entrevistadora decide cambiar el tema de la conversación, empezando un nuevo turno de preguntas. En cualquier caso, estos estudiantes malasios muestran una mayor voluntad de involucrarse en la interacción que los de China.

Aparentemente, este tipo de producciones orales –o su inexistencia– muestran que, incluso cuando una tarea ofrece a los aprendices un buen número de oportunidades para dirigir la conversación por sí mismos y, de este modo, actuar de acuerdo con las expectativas de las bases teóricas del enfoque comunicativo, no siempre se produce la negociación del significado. Según lo que hemos observado hasta ahora, la clave del problema se basa en la idea de comunicación que se propone en la tarea. La confusión entre diferentes ámbitos de actividades, como el de la instrucción, el del trabajo y el del juego, llevan a las situaciones presentadas; pero, como hemos visto, en el caso de los estudiantes de Malasia, el conflicto no parece tan extremo.

4.3. Adopción exitosa de roles ficticios: «Conozco al *boss* de esta empresa»

Esta afirmación se apoya también en la actuación de otra de las parejas de Malasia, que fue capaz de adoptar al principio de la tarea el rol ficticio que se requería, incluso en un cierto tono humorístico. En el caso de Enrique y Mar, desde la primera intervención posterior a la explicación de las instrucciones del investigador, los dos participantes siguen el juego propuesto por la tarea:

MAR. —*(Decide empezar por sí misma)¡Hola!*
ENRIQUE. —*¡Hola!*
MAR. —*Buenos días. (Silencio). ¿Y él contesta? (Dirigiéndose al investigador).*
INVESTIGADOR. —*Le preguntas, por ejemplo, ¿has conocido a alguien interesante este mes?*
MAR. —*¿Cómo te llamas?*
ENRIQUE. —*Guillermo.*
MAR. —*(Risas) Guillermo. (Risas). Cómo, entrevistadora, ¿cómo te llamas?*
ENRIQUE. —*No, no (incomprensible).*
MAR. —*¿Has conocido a alguien interesante en esta empresa?*
ENRIQUE. —*¿En esta empresa?*
MAR. —*Sí. ¿Quieres trabajar en…?*
ENRIQUE. —*Yo conoce, conozco al* boss *de esta empresa.*
MAR. —¿Boss?
INVESTIGADOR. —*El jefe, el jefe.*
MAR. —*El jefe.*
ENRIQUE. —*Se llama…*
MAR. —*Vale, bien.*
ENRIQUE. v*Ayer nosotros vamos a tomar café en el restaurante.*
MAR. —*¡Uaaah! Vale, vale. ¿Has hecho algún regalo a alguien últimamente?*

La voluntad de los dos participantes de hacer suyos los roles que la tarea propone quedan demostrados por dos hechos:

1) Mar toma la iniciativa de ignorar la recomendación del investigador sobre cómo iniciar la tarea y, en vez de indagar sobre alguna experiencia pasada que el candidato haya vivido, hace lo que sería normal en este contexto, es decir, preguntarle el nombre.

2) Su respuesta, ya que Enrique, al adoptar un nombre español muestra su interés por seguir el juego. Sin embargo, la vida privada de los estudiantes acaba invadiendo el ámbito de la actividad y mostrando que la ficción de la entrevista no siempre se puede mantener. Esto queda demostrado en la siguiente intervención final en la que se da por terminada la tarea:

MAR. —*¿Ha llegado tarde a alguna cita? Esta es muy importante.*
ENRIQUE. —*Esta mañana no.*
MAR. —*¡Esta mañana! Antes sí…*
ENRIQUE. —*Antes cuando yo tengo una cita con mis padres.*
MAR. —*Llega tarde cuando…*
ENRIQUE. —*Porque yo necesita preparar regalos.*
MAR. —*Aaaah. Vale. Entonces ya. Cinco preguntas.*

La pregunta de Mar sobre la puntualidad de Enrique, con el comentario referente a la importancia de esta cuestión, es claramente un reproche a algún suceso de la vida de los participantes. Enrique la esquiva apelando al papel ficticio que ha estado representando en la tarea, ya que en una intervención anterior se había referido a los regalos que había hecho a sus padres. Mar parece querer insistir en el tema, pero Enrique se aferra a su papel insistiendo en el asunto de los regalos. Con ello, Mar da por terminada la actividad explicando que ya ha hecho cinco preguntas.

4.4. Representación única del ámbito privado: «Los españoles se quejaron a Zapatero»

En una de las entrevistas en China, se ignora totalmente esta posibilidad de adoptar un rol ficticio, mientras que el ámbito privado y real es el único representado:

BLANCA. —*Vale, vale, y luego, ¿has tenido una conversación interesante?*
INÉS. —*¿Con quién?*
BLANCA. —*Con cualquiera, con cualquiera…*
INÉS. —*Yo creo que sí. El pasado fin de semana conocí a un anciano español que tenía cincuenta y dos años de edad. Y él era muy interesante. Yo creo que sí. No he visto a nadie tan interesante. Y me dijo que su plan es trasladarse a vivir en China el resto de su vida. Y sí, es un hombre muy aficionado a la cultura china. Pero a veces yo creo que es demasiado aficionado. Por ejemplo, ¿sabes que en España hay dos partidos pol… hay dos partidos? Una es PP y otra, otro es PSOE. ¿PSOE?*
INVESTIGADOR. —*Correcto, correcto.*
INÉS. —*Y todos sabemos que ahora hay una crisis financiera y la economía de España cayó gravemente, cayó gravemente y todos los…, y me dijo que todos los españoles se quejaron.*
BLANCA. —*Ah.*
INÉS. —*Se quejaron a Zapatero.*
BLANCA. —*(Risas).*
INÉS. —*Y también él no estaba de acuerdo con los políticos que han ofrecido el P… el PSOE.*
BLANCA. —*PSOE.*
INÉS. —*Y por esto le pregunté: «¿Eres partidario del PP?» Yo creo que en España solo hay dos partidos, entonces si no eres el partidario del PSOE.*
BLANCA. —*PSOE.*
INÉS. —*PSOE, pues tú eres el partido del PP. Y me dijo que no, soy partidario de Hu Jintao.*
BLANCA. —*(Risas).*

La intervención continúa con una explicación al investigador por parte de las estudiantes sobre quién es Hu Jintao y la extravagancia de este español que había tenido esta conversación virtual con una de las participantes. Lo que aquí nos importa es ver cómo Inés se aparta totalmente del rol ficticio planteado por la tarea para explicar esta anécdota. En esta entrevista de trabajo una de las metas de la tarea es la práctica de un tiempo verbal específico. Sin embargo, el nivel de estas dos participantes está muy por encima del nivel en el que se suele llevar a cabo este tipo de ejercicios. Si a ello unimos la falta de oportunidades que cuentan para practicar el español con nativos, nos damos cuenta de que el objetivo de Inés en la tarea es sencillamente hablar, poner a prueba con otros españoles, en este caso con el investigador, y sus compañeros, no sólo su conocimiento del español, sino, probablemente, sus hipótesis sobre la personalidad y cultura de los hablantes de esta lengua que está aprendiendo.

5. Conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido mostrar cómo el poso cultural que los estudiantes llevan consigo al aula influye directamente en su interpretación de las tareas de carácter interactivo, asociadas con el enfoque comunicativo. Desde el punto de vista de la teoría sociocultural vygotskiana, las experiencias de aprendizaje por las que han pasado los individuos conforman su mente, de un modo que se refleja en el posterior estudio de lenguas extranjeras. Hemos visto, por tanto, que en el caso de los participantes malasios, parece mostrarse una menor reticencia a la expresión oral, basada en experiencias individuales, aunque se sigue confundiendo el terreno de la representación de un papel ficticio con la vida real. Los participantes chinos, en cambio, aparecen en los dos extremos de una línea continua, que iría desde el rechazo total de la tarea hasta la expresión libre –que crea una actividad totalmente desligada de las intenciones pedagógicas que el docente y sus materiales persiguen–. Los datos obtenidos con este tipo de metodología ofrecen una gran riqueza al podernos detener en un contexto que recoge los mejores aspectos de la investigación, basada en el laboratorio, con lo más parecido al aula de lenguas. Sin embargo, es necesario contextualizar estos resultados en una investigación más amplia para comprender que la cultura de los estudiantes no es una entidad inmutable que paraliza la actuación de individuos e instituciones. Es posible pasar por nuevos procesos que den nuevas formas a la psicología de los aprendices de lenguas de cualquier cultura.

8.1.

¿Ha/s ... esta semana?
Sí, una vez/varias veces/X veces.
Sí, el jueves/el otro día/ayer/...
No, esta semana no.
No, yo nunca...
Por ejemplo,...
Léxico del carácter

Eres psicólogo/a, trabajas para una empresa y tienes que entrevistar a tu compañero/a, que está pasando unas pruebas de selección de personal. Pero, claro está, no puedes hacerle preguntas muy directas. Para obtener información sobre su carácter pregúntale si esta semana ha hecho alguna de estas cosas. Acuérdate de que tienes que formular las preguntas usando el Pretérito Perfecto.

	SÍ	NO	X VECES
conocer a alguien interesante			
hacer algún regalo a alguien			
discutir con alguien			
pasar un mal rato			
ver algún programa horrible en la tele			
perder algo importante			
tomar una buena decisión			
gastar demasiado			
llegar tarde a una cita			
tener una conversación interesante			
pasarle algo divertido			

Ahora, tienes que interpretar la información que te ha dado y explicar al resto de la clase (que va a ser la comisión de contratación de la empresa) cómo crees que es tu compañero/a y por qué. Fíjate especialmente en si:

— tiene buen carácter
— es comunicativo/a
— tiene sentido del humor
— es responsable
— es puntual
— es una persona segura de sí misma
— es generoso/a
— es activo/a
— es ordenado/a
— es sincero/a

Fuente: Miquel, L. y Sans, N. (1996). *De dos en Dos*. Barcelona: Difusión.

Bibliografía

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2a. ed., 1a. ed. 1994). Oxford: Oxford University Press.

Hu Guangwei (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China [versión electrónica]. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105 .

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Rodríguez Esteller, O. (2009). *Estudiantes chinos de Malasia y China frente a tareas de interacción oral. Una perspectiva sociocultural sobre la aplicación del enfoque comunicativo en Asia.* Tesis de maestría presentada en la Universidad de Barcelona.

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [versión electrónica]. Consultada el 15 de julio de 2010, http://www.tesisenred.net/TDR-0731108-134322/index_cs.html

Sullivan, P. (2000). *Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom*. En J. P. Lantolf, Sociocultural Theory and Second Language Learning (pp. 115-132). Oxford: Oxford University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Edición española: Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.