

Creencias de profesores chinos respecto a la enseñanza
del español como lengua extranjera en China

(Volumen I)

Zhiying Li

TESIS DOCTORAL UPF / 2018

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Encarna Atienza

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



Agradecimientos

Una tesis doctoral es un largo proceso de investigación que requiere una dedicación continua tanto profesional como personal. No hubiera podido seguir trabajando para terminar esta difícil trayectoria sin el apoyo de algunas personas e instituciones. Por lo tanto, quiero expresar mi agradecimiento:

A mi directora Dra. Encarna Atienza, por su disposición y apoyo incondicional en todos los momentos. Gracias al rigor intelectual y los sabios consejos suyos, se han desarrollado mucho mis propias capacidades profesionales y calidad personal en este proceso formativo de investigación.

A las seis participantes de esta investigación, por haber colaborado en esta investigación ofreciéndome información muy valiosa sobre sus experiencias de enseñanza del español; así como a las facultades que aceptaron mi solicitud de recoger datos con mucho entusiasmo, pero para proteger su privacidad, no puedo hacer patente sus nombres aquí.

Al Consejo Nacional de Becas de China por conceder una beca al proyecto doctoral de esta tesis. Es un honor haber contado con la ayuda de la beca del gobierno chino.

A los profesores del programa de doctorado del Departamento de Traducción y Ciencias de Lenguaje y, especialmente, al grupos de investigación GRAEL: Ernesto Martín Peris, Carmen López y Daniel Cassany, etc. Me proporcionaron mucha información en las reuniones organizadas, que me resultó necesaria en la redacción del marco teórico y me facilitaron oportunidades para intercambiar opiniones con otros doctorandos y para presentar mi estudio.

A mis padres, por su confianza, su estímulo y su apoyo espiritual. Se han preocupado en todo momento desde otro país, muy lejos, sin censurar mi ausencia durante muchos años.

A los usuarios de Weibo: familia de Jiugui, familia de Leo y Ipanda Chanel, cuyos vídeos de gatos, perros y osos pandas me han ayudado a mantenerme energética en los últimos dos años cuando redactaba la tesis.

Doy mis sinceras gracias a todas las personas que me han transmitido apoyo durante los tres años de mi estudio doctoral.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo fundamental estudiar las creencias de profesores chinos de ELE respecto a la metodología de enseñanza y contrastarlas con su actuación docente (Williams y Burden, 1999). Centramos la atención en explorar cómo los profesores universitarios de ELE en China conceptualizan los diferentes aspectos de enseñanza en su práctica docente (programación de la clase, actividades utilizadas, la forma de evaluación, las expectativas, etc) en contraste con su actuación docente. Partiendo de un enfoque etnográfico, se lleva a cabo una entrevista semiestructurada y la observación no participante de sesiones de clase de cuatro docentes. En esta comunicación analizaremos los resultados de cuatro docentes ante un curso de ELE de nivel intermedio (B1-B2). El análisis relacional (Ballesteros, 2000) de la entrevista junto con el análisis interpretativo y discursivo de la sesión de clase (Li, 2014; Ramos, 2005) revela que existe cierta discrepancia entre las creencias de las participantes y sus prácticas en el aula. A pesar de unas reflexiones sobre la programación conservadora y la falta de oportunidades de interacción, las clases todavía se centran en los contenidos lingüísticos mediante las instrucciones deductivas y actividades de traducción sin tener en cuenta los factores afectivos de los alumnos ni las estrategias de aprendizaje que utilizan. Este problema se debe al plan curricular oficial de China y la experiencia académica y pedagógica de las profesoras. La triangulación de los datos permite ofrecer posibles interpretaciones de dicho hiato.

Abstract

The main objective of this research is to study the beliefs of Chinese ELE teachers regarding the teaching methodology and contrast them with their teaching performance (Williams y Burden, 1999). We focus on exploring how ELE university professors in China conceptualize the different aspects of teaching in their teaching practice (class programming, activities used, the form of evaluation, expectations, etc.) in contrast to their teaching performance. Based on an ethnographic approach, a semi-structured interview and non-participant observation of class sessions of four teachers is carried out. In this communication, we will analyze the results of four teachers in an intermediate level ELE course (B1-B2). The relational analysis (Ballesteros, 2000) of the interview along with the interpretative and discursive analysis of the class session (Li, 2014; Ramos, 2005) reveals that there is a certain discrepancy between the beliefs of the participants and their classroom practices. Despite some reflections on conservative programming and the lack of opportunities for interaction, classes still focus on linguistic content through deductive instructions and translation activities without considering the affective factors of the students or the learning strategies they use. This problem is due to the official curriculum of China and the academic and pedagogical experience of the teachers. The

triangulation of the data allows to offer possible interpretations of said hiatus.

Índice

Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	v
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Justificación y estructura.....	1
1.2. Relevancia del tema.....	4
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Conceptos clave de la enseñanza de lenguas.....	7
2.1.1. Términos referidos a las lenguas	7
2.1.2. Aprendizaje y adquisición	8
2.1.3. Enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas	10
2.2. Corrientes metodológicas.....	11
2.2.1. Métodos anteriores al siglo XX.....	12
2.2.2. Método audio-oral y método situacional	13
2.2.3. Innovaciones entre 1970 y 1980.....	15
2.2.4. Enfoque comunicativo.....	17
2.2.5. Evoluciones del enfoque comunicativo.....	19
2.2.6. La era postmétodo	21
2.3. Aspectos de la enseñanza centrada en la comunicación.....	23
2.3.1. Competencias comunicativas	23
2.3.2. Interacción en la clase – la teoría sociocultural.....	26
2.3.2.1. Las influencias sociales en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje	26
2.3.2.2. Zona de desarrollo próximo.....	27
2.3.2.3. Agencia y affordances	28
2.3.3.4. Aplicación de la teoría sociocultural en la enseñanza: el andamiaje.....	29
2.3.3. Aprendizaje de la gramática	30
2.3.3.1. El lugar de la gramática.....	30
2.3.3.2. Los contenidos gramaticales: gramática pedagógica.....	31
2.3.3.3. Las formas para enseñar la gramática: atención a la forma y tratamiento de errores.....	32

2.3.4.	Programación y organización de la clase.....	33
2.3.4.1.	Actividades comunicativas y tareas.....	35
2.3.5.	Diferencias individuales	37
2.3.6.	Roles de profesor y estudiante.....	39
2.3.7.	La evaluación del aprendizaje	41
2.4.	Naturaleza de las creencias de los profesores	43
2.4.1.	Concepto y características de las creencias	44
2.4.2.	Otros términos relacionados con las creencias y modelos de los elementos cognitivos	47
2.4.3.	Creencias individuales en contextos sociales	51
2.4.4.	Formación de creencias	53
2.5.	Creencias sobre enseñanza y aprendizaje.....	54
2.5.1.	Papel de las creencias de los profesores	54
2.5.2.	Creencias y la actuación de un profesor	56
2.5.3.	Análisis de necesidad y creencias de los estudiantes.....	58
2.6.	Evolución de las creencias de los profesores	60
2.7.	Discrepancia entre creencias y práctica docente	61
2.8.	Síntesis del apartado.....	62
3.	OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	63
4.	CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	65
4.1.	Situación institucional de ELE en China.....	65
4.2.	Metodología de la enseñanza del español como LE y cultura de la enseñanza y del aprendizaje en China.....	67
4.3.	Manual centrado en las competencias lingüísticas y cambios didácticos	70
5.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	72
5.1.	Metodología cualitativa y etnográfica	72
5.2.	Corpus de los datos	74
5.2.1.	Sujetos participantes.....	75
5.2.2.	Recogida de datos.....	77
5.3.	Instrumentos de recogida de datos y métodos de análisis	78
5.3.1.	Entrevista semiestructurada	78

5.3.1.1.	Descripción del instrumento de la entrevista	78
5.3.1.2.	Diseño de la entrevista	80
5.3.1.3.	Transcripción y traducción de las entrevistas	81
5.3.1.4.	Método y proceso de análisis de las entrevistas	82
5.3.2.	Observación.....	84
5.3.2.1.	Descripción del instrumento de observación.....	84
5.3.2.2.	Instrumento para hacer la observación	85
5.3.2.3.	Transcripción y traducción de las clases observadas.....	85
5.3.2.4.	Métodos y proceso de análisis de las observaciones	86
5.4.	Fiabilidad y validez	91
5.5.	Resumen	94
6.	ANÁLISIS DE DATOS.....	95
6.1.	Análisis de los datos de la profesora Ana	95
6.1.1.	Análisis de la entrevista de Ana.....	95
6.1.1.1.	Estudiante	95
6.1.1.2.	Clase	100
6.1.1.3.	Expresión.....	102
6.1.1.4.	Profesor	107
6.1.2.	Síntesis de creencias de Ana por temas y su mapa conceptual.....	108
6.1.3.	Análisis de la primera sesión de clase de Ana	112
6.1.3.1.	Contexto de la sesión	112
6.1.3.2.	Análisis interpretativo	113
6.1.3.3.	Análisis discursivo de la sesión.....	117
6.1.4.	Análisis de la segunda sesión de clase de Ana	122
6.1.4.1.	Contexto de la sesión.....	122
6.1.4.2.	Análisis interpretativo	123
6.1.4.3.	Análisis discursivo de la sesión.....	127
6.1.5.	Resultado de datos analizados de Ana.....	131
6.2.	Análisis de los datos de la profesora Bella.....	136
6.2.1.	Análisis de la entrevista de la profesora Bella.....	136
6.2.1.1.	Estudiante	137
6.2.1.2.	Profesor	141
6.2.1.3.	Competencia.....	143

6.2.1.4. Clase	146
6.2.1.5. Método	150
6.2.1.6. Lectura.....	152
6.2.2. Síntesis de creencias de Bella por temas y su mapa conceptual.....	154
6.2.3. Análisis de la sesión de clase de Bella.....	157
6.2.3.1. Contexto de la sesión.....	157
6.2.3.2. Análisis interpretativo de la sesión.....	158
6.2.3.3. Análisis discursivo de la sesión.....	163
6.2.4. Resultado de datos analizados	168
6.3. Análisis de datos de profesora Cora	176
6.3.1. Análisis de entrevista de Cora	177
6.3.1.1. Estudiante	177
6.3.1.2. Clase	182
6.3.1.3. Práctica.....	183
6.3.1.4. Profesor	187
6.3.1.5. Gramática	189
6.3.1.6. Interacción.....	191
6.3.2. Síntesis de creencias de Cora por temas y su mapa conceptual.....	192
6.3.3. Análisis de la primera sesión de clase de Cora.....	195
6.3.3.1. Contexto de la sesión.....	195
6.3.3.2. Análisis interpretativo de la sesión.....	195
6.3.3.3. Análisis discursivo de la sesión.....	200
6.3.4. Análisis de la segunda sesión de clase de Cora	204
6.3.4.1. Contexto de la sesión.....	204
6.3.4.2. Análisis interpretativo de la sesión.....	205
6.3.4.3. Análisis discursivo de la sesión.....	208
6.3.5. Resultado de datos analizados de Cora.....	210
6.4. Análisis de los datos de la profesora Emma.....	219
6.4.1. Análisis de la entrevista.....	219
6.4.1.1. Clase.....	219
6.4.1.2. Estudiante	220
6.4.1.3. Frase	225
6.4.1.4. Gramática	227

6.4.1.5. Lectura.....	231
6.4.1.6. Método	232
6.4.2. Síntesis de creencias de Emma por temas y su mapa conceptual.....	233
6.4.3. Análisis de la primera clase observada.....	237
6.4.3.1. Contexto de la clase.....	237
6.4.3.2. Análisis interpretativo de la clase.....	237
6.4.3.3. Análisis discursivo de la clase.....	243
6.4.4. Análisis de la segunda clase observada	245
6.4.4.1. Contexto de la clase.....	245
6.4.4.2. Análisis interpretativo de la sesión.....	246
6.4.4.3. Análisis discursivo de la sesión.....	249
6.4.5. Resultado de los datos analizados de Emma	251
7. DISCUSIÓN GENERAL	261
7.1. Consideración general sobre los resultados.....	261
7.1.1. Pensamiento de las profesoras respecto a diferentes aspectos de la enseñanza....	262
7.1.1.1. Metodología y manual.....	262
7.1.1.2. Objetivo de la enseñanza y competencias necesarias	263
7.1.1.3. Enseñanza de conocimientos lingüísticos.....	263
7.1.1.4. Autonomía de los alumnos	266
7.1.1.5. Factores afectivos del alumno	267
7.1.1.6. Papel del profesor y papel del alumno.....	268
7.1.1.7. Comunicación oral	270
7.1.1.8. Evaluación.....	271
7.1.2. El punto candente: entrenamiento específico para estrategias de aprendizaje	272
7.2. Reflexiones sobre el diseño y el proceso de la investigación	273
8. CONCLUSIONES.....	278
8.1. Respuestas a preguntas de investigación.....	278
8.2. Renovación de los métodos del ELE en China	285
8.3. Limitaciones de esta investigación y expectativas para la futura investigación	286
BIBLIOGRAFÍA	289

Lista de figuras

Figura 2-1 Elementos y subelementos que constituyen un método. Figura adaptada de Richards y Rodgers, 2001.	11
Figura 2-2 Modelo de competencias comunicativas de Celce-Murcia et al (1995).....	25
Figura 2-3 Zona de Desarrollo Próximo.....	27
Figura 2-4 Actividades comunicativas (Modelo de Littlewood, 1996).....	35
Figura 2-5 Características de los elementos cognitivos.....	50
Figura 2-6 Sistema de creencias, formación escolar, formación profesional, factores contextuales y práctica en el aula de Borg (2003: 87)	56
Figura 5-1 Diferentes posturas del observador (Gold, 1958, citado en Woods, 1987)...	84
Figura 5-2 Resumen de la metodología de la investigación.....	94
Figura 6-1 Mapa conceptual de Ana.....	111
Figura 6-2 Mapa conceptual de Bella.....	156
Figura 6-3 Mapa conceptual de Cora	194
Figura 6-4 Mapa conceptual de Emma.....	236

Lista de tablas

Tabla 5-1 Corpus de la investigación presente.	74
Tabla 5-2 Perfiles profesionales de las participantes.	76
Tabla 5-3 Clases observadas en la recogida de datos	77
Tabla 5-4 Tabla de cita textual de fragmento de la entrevista	84
Tabla 5-5 Instrumento de análisis de contenidos de las clases observadas. Tabla adaptada de Li (2013).....	87
Tabla 5-6 Transcripción y traducción de la cita de los fragmentos de las sesiones observadas	91
Tabla 6-1 Lista de palabras más recurrentes en la entrevista de Ana	95
Tabla 6-2 Cuadro esquemático de la primera sesión de Ana.....	113
Tabla 6-3 Cuadro esquemático de la segunda sesión de Ana	123
Tabla 6-4 Lista de palabras más recurrentes en la entrevista de Bella	137
Tabla 6-5 Cuadro esquemático de la primera sesión de Bella.....	158
Tabla 6-6 Lista de palabras más ocurrentes en la entrevista de Cora	177
Tabla 6-7 Cuadro esquemático de la primera sesión de Cora.....	195
Tabla 6-8 Cuadro esquemático de la segunda secuencia de Cora	205
Tabla 6-9 Lista de palabras más ocurrentes en la entrevista de Emma	219

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y estructura

El presente trabajo es fruto de la investigación llevada a cabo en torno a las creencias de profesores chinos de español como lengua extranjera (ELE en adelante) acerca de aspectos relativos a la lengua y a su enseñanza. A través del análisis de las distintas formas en las que los profesores participantes en el estudio perciben la enseñanza del español y actúan en las clases, se pueden detectar y perfilar sus creencias en cuanto a la metodología que se aplica para enseñar español en el contexto chino. Los resultados que se deriven de esta investigación pueden permitir lograr una mejor comprensión del pensamiento y la actuación del profesor, con el fin último de estimular las reflexiones críticas del cuerpo docente, repercutir en los programas de formación del profesorado y explorar la posibilidad de renovación de la metodología.

La génesis de este estudio se desprende, principalmente, de los problemas en la enseñanza del ELE que la propia investigadora, como sujeto activo y pasivo, ha observado durante su etapa como estudiante de una lengua extranjera, donde percibe la amalgama del método de gramática-traducción y del audio-oral. Trata a los alumnos de manera uniforme, sirviéndose de un único manual que fomenta fundamentalmente la ejercitación gramatical. La atención se focaliza en los contenidos morfosintácticos y léxicos, marginando las competencias discursiva y sociocultural (Sánchez Griñán, 2008). Según la ya referenciada experiencia personal de la investigadora autora del estudio, distintos investigadores y profesores chinos de ELE consideran que, este planteamiento establece el marco metodológico más eficiente y económico para que los alumnos chinos alcancen una competencia de dominio lingüístico en la mayor celeridad posible.

Sin embargo, otros muchos investigadores (Ellis, 1990) han afirmado que las instrucciones formales del sistema gramatical, aunque pueden facilitar un aprendizaje más rápido y con unos resultados de competencia lingüística más altos por parte de los estudiantes, fracasan frecuentemente en la adquisición e interiorización de nuevas estructuras. Silva et al (2014) señalan que los estudiantes chinos carecen de suficiente habilidad para comunicarse fluidamente en español, a pesar de su excelente dominio de las reglas gramaticales.

Por otro lado, la autora de esta investigación, a partir de la adquisición de nuevos conocimientos respecto a la naturaleza de la lengua y la enseñanza durante sus estudios de máster (Máster en Lingüística Teórica y Aplicada de la Universidad de Pompeu Fabra), reconoce la necesidad de aplicación de nuevos enfoques teóricos. Esta renovación implicaría cambios radicales en todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje: los roles de alumnado y profesorado, los materiales de aprendizaje, la concepción de la evaluación, etc. Así pues, la preferencia de la presente investigadora por los nuevos enfoques teóricos centrados en el alumno, su expectativa de que se integre una variación de actividades didácticas en los métodos tradicionales utilizados actualmente

en China, su preocupación por la competencia comunicativa de los alumnos chinos y por la búsqueda de mejores estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, constituyen las cuestiones que han despertado su interés sobre cuáles podrían ser las formas más eficientes para el aprendizaje del español en el contexto chino.

En cuanto al tipo de investigación en que se enmarca este estudio, se hallan en el seno de los estudios sobre la enseñanza diversos tipos de investigación. Al revisar la bibliografía, se puede encontrar que una de las opciones pasa por el planteamiento de una nueva propuesta didáctica y su aplicación a la enseñanza real mediante un proceso de implementación a modo de experimento didáctico. Pero este tipo de trabajo puede causar molestias o perturbar el ritmo natural del proceso de enseñanza y aprendizaje de los participantes. Por esta razón, finalmente, la opción decidida es la de investigar las creencias de los profesores en torno a la metodología de ELE en China y contrastarlas con sus actuaciones en el aula. Sánchez Griñán (2008) señala que los problemas de la didáctica del ELE en China se sitúan, no solo en la falta de inmersión lingüística, la distancia lingüística y la tradición cultural, sino también en las creencias de los profesores, los alumnos y los administradores.

En este estudio el análisis realizado gira en torno a las declaraciones verbales del profesor, las observaciones de sus acciones o desempeño en las clases de la asignatura *Lectura Intensiva*¹ y la descripción del contexto donde estas clases se producen, todo con el propósito de conocer las creencias de los docentes sobre los métodos de la enseñanza y los objetivos de la misma, para poder luego establecer una relación entre las creencias y actuaciones del profesor.

Basándose en los supuestos del paradigma interpretativo en el que se investiga la educación como fenómeno subjetivo inserto en el contexto social, se aplica la metodología cualitativa con un enfoque etnográfico para crear y establecer el corpus de datos. Este corpus de datos es recogido mediante dos instrumentos: entrevista semiestructurada y observación no participante. Dicho corpus se halla compuesto por, por un lado, las transcripciones y traducciones de creencias que cuatro profesoras², de las que hemos logrado autorización mediante la firma de la carta de consentimiento, formulan en una entrevista semiestructurada sobre los diversos aspectos de la enseñanza de la lengua.

1 Esta investigación se centra en analizar las creencias y actuaciones de 4 profesoras de la asignatura *Lectura Intensiva*, que cobra mayor importancia en todas las asignaturas y usa el manual único *Español Moderno*. (véase infra. capítulo 4.1)

2 Nuestra investigación versa sobre “creencias de profesores chinos de ELE”, pero finalmente no participaron profesores del género masculino, no siendo, no obstante, en ningún momento, nuestro propósito llevar a cabo la investigación exclusivamente con participantes femeninas. En la parte de estudio empírico se especifica el género femenino, pero en la introducción general de este estudio, el marco teórico y la presentación de los objetivos y preguntas de investigación se mantiene la forma genérica no marcada.

Por otro lado, el corpus lo conforman también las transcripciones de las sesiones de clase observadas y las descripciones de esas mismas sesiones.

Utilizamos distintos sistemas de análisis para diseccionar los datos obtenidos a través de los dos instrumentos. Al someter los datos a una triangulación, se puede establecer la consistencia y discrepancia entre lo declarado y lo observado, ver los métodos que las participantes seleccionan y esperan y, así, descubrir o vislumbrar el grado de posibilidad de integración de los principios de los enfoques comunicativos.

En cuanto a la estructuración formal de esta tesis, esta se plantea en dos volúmenes, con el fin de facilitar la lectura. El volumen I contiene el cuerpo de la tesis. El volumen II incluye los 6 anexos, que son transcripción de la entrevista, transcripción de las sesiones de clase observada, guía de entrevista, convenciones de transcripción, las notas de campo de la observación y los contenidos de la primera lección del tercer tomo del manual *Español Moderno (Español Moderno III en adelante)* que se utiliza en algunas sesiones observadas. A continuación, se expone la síntesis de la estructura del cuerpo de este trabajo y los contenidos de cada capítulo.

En el capítulo 2 se presenta el marco teórico. Se dividen aquellos fundamentos teóricos pertinentes a los objetivos de nuestra investigación en dos secciones. Por una parte, el estudio se basa en las teorías sobre la naturaleza de la enseñanza: una breve precisión de los conceptos relevantes en las investigaciones en este campo que son susceptibles de frecuente confusión (apartado 2.1), la exposición de la evolución histórica de los enfoques teóricos y los métodos de enseñanza y aprendizaje (2.2) y, finalmente, la descripción de los aspectos indispensables de una enseñanza centrada en el proceso de aprendizaje (2.3). La otra parte se cimenta sobre las teorías relativas a la cognición del profesor: la conceptualización de creencia y su diferencia con otros conceptos relacionados con el pensamiento del docente y que surgen en estudios anteriores de diferentes líneas (apartados 2.4.1, 2.4.2), así como las creencias en el ámbito de la enseñanza de la lengua: su formación, su contexto, su función en la didáctica, su evolución, etc. (2.4.3, 2.4.4, 2.5-2.7).

A partir del capítulo 3, comienza la parte empírica del presente estudio. En esta se plantean los objetivos: el objetivo general y los objetivos específicos, y las correspondientes preguntas de investigación.

En el capítulo 4 facilitamos el contexto donde se desarrolla el estudio objeto de esta investigación. Se describe, en primer lugar, la situación institucional de la enseñanza y del aprendizaje universitario del español en China (4.1). En segundo lugar, se detallan todos los aspectos metodológicos de la enseñanza-aprendizaje y los factores culturales que son decisivos en la determinación de dicha metodología (4.2). En tercer lugar, se presentan los contenidos del manual que se usa en todas las facultades de español y que sirven de fundamento para el diseño de las clases observadas (4.3).

El capítulo 5 se plantea la metodología de la investigación: tras la presentación del paradigma interpretativo, la metodología cualitativa y la tradición etnográfica (5.1), se procede a explicar los perfiles profesionales de las participantes, el corpus de datos de este estudio y el proceso de recogida de datos (5.2). A continuación, se presentan los instrumentos de recogida de datos: entrevista semiestructurada y observación no participante, justificando su uso y describiendo el modelo de cada uno de los instrumentos; también se describen los métodos de análisis de los datos obtenidos a partir de cada instrumento (el análisis relacional de las entrevistas y el análisis interpretativo y el discursivo de las sesiones observadas): su concepto clave y los detalles del proceso de su aplicación (5.3). Además, se proponen los principios para asegurar la fiabilidad y validez de esta investigación (5.4).

El capítulo 6 desarrolla el análisis. Se divide en cuatro apartados y cada uno recoge el análisis de cada una de las participantes. En primer lugar, se lleva a cabo el análisis relacional para agrupar los enunciados de la participante en los bloques temáticos que se encuentran en la entrevista e interpretar su posicionamiento respecto a cada tema, examinando una serie de indicadores. En segundo lugar, se pasa a analizar las sesiones observadas. Después de describir la situación en la que ha sido llevada a cabo la sesión analizada, se hace el análisis interpretativo de la descripción de los contenidos y de los aspectos metodológicos de la clase, mientras el análisis discursivo se lleva a cabo en la exploración de las características de la rutina de la comunicación entre la profesora y sus alumnos. Una vez terminado el análisis de los datos de esa docente en cuestión, se contrastan sus creencias respecto a cada tema suyo con sus reacciones en el desarrollo de la clase.

El capítulo 7 está dedicado a la discusión general. Comparando los resultados de cada docente, se sintetizan los temas de cada profesora en relación con algunos aspectos importantes de ELE en China. De este modo, se puede lograr una visión clara y panorámica de la enseñanza del español en este país y de los problemas existentes. También se reflexiona sobre toda la parte empírica en este capítulo.

El último capítulo recoge las conclusiones a que se ha llegado. Se responden a las preguntas de investigación propuestas en el capítulo 3. También se señalan las limitaciones que pudiera presentar el estudio y se plantean expectativas para futuras investigaciones en el ámbito de las creencias de los profesores.

1.2. Relevancia del tema

Durante las últimas décadas, se ha producido una constante búsqueda de opciones metodológicas en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo occidental (Pastor, 2004). Esto ha supuesto un panorama de sucesivos cambios de teorías lingüísticas y pedagógicas, enfoques de enseñanza y creencias de los docentes y aprendientes. Desde la década de 1970, la enseñanza comunicativa, que se concentra en la adecuación, corrección y fluidez de la transmisión de los significados, ha predominado la enseñanza

de idiomas al ser considerada como la metodología más eficiente para el aprendizaje de una lengua extranjera (Ellis, 1990). En cambio, actualmente en China, la metodología de la enseñanza del ELE todavía sigue con planteamientos metodológicos tradicionales. Su enfoque gira en torno a explicaciones deductivas de las reglas lingüísticas, y la práctica de estas normas y la traducción. Las clases revisten notable disciplina y rutina, y los profesores se presentan como autoridades del conocimiento. Los alumnos, paralelamente, deben memorizar y dominar las listas del vocabulario y de las reglas morfosintácticas (Sánchez Griñán, 2008).

En los últimos años, la relación cada día más estrecha entre China y los países hispanohablantes genera una gran demanda de hablantes de español. Esto se refleja, por ejemplo, en el hecho de que el número de universidades con facultades de español en toda China continental ha aumentado de 12 a aproximadamente 70 desde el año 1999, al mismo tiempo que se están creando centros extraescolares privados que ofrecen cursos de español como LE (Zheng, 2015). También es perceptible un gran aumento del número de profesores de español, que va de los 200 en el año 2008, a más de 500 en el año 2014 (Zheng, op. cit).

Sin embargo, aunque cada día hay más estudiantes aprendiendo español como lengua extranjera, la metodología de enseñanza y aprendizaje es bastante tradicional y precisa de mejora (Sánchez Griñán, 2008; Zheng, 2015). Las investigaciones en torno a los enfoques comunicativos también son escasas. Estas investigaciones basadas en el concepto de los enfoques comunicativos fueron introducidas en China en la última década del siglo pasado. En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se han publicado investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas que pretendían adaptar estos enfoques al contexto de enseñanza en China (Liu, 1995; Shu y Zhuang, 1996; Li y Wu, 1998). Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con el inglés, existe poca reflexión e investigación respecto a la enseñanza de otras lenguas extranjeras (Sánchez Griñán, 2008; Wang, 2014). Así, casi no se han desarrollado investigaciones sobre la pedagogía de español como lengua extranjera en China (Zheng, 2015).

A causa del problema de la falta de competencia comunicativa, algunos profesores y estudiantes comienzan a reflexionar y criticar aquellos métodos centrados en la gramática que continúan empleándose en el presente y emprenden la búsqueda de otros métodos más eficientes (Zheng, 2015). Por lo tanto, en los años 2014-2015, se publicaba una nueva edición del único manual, centrada aparentemente en la competencia comunicativa, así como unas investigaciones de carácter reflexivo sobre la enseñanza del español como LE en China (Dong y Liu, 2014; Zheng, 2015). Por consiguiente, en este momento se puede observar que tanto profesores como estudiantes comienzan a reflexionar sobre el enfoque adoptado por la enseñanza de ELE: objetivo de la enseñanza del español, la importancia de la gramática y la comunicación, las necesidades de los estudiantes, las relaciones entre el profesor y los estudiantes, etc., lo que tendrá, sin duda, efectos sobre sus creencias en

torno a la lengua y a la metodología de su aprendizaje y enseñanza.

Aunque en China sí existen estudios sobre las creencias de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, éstos, generalmente, tal y como ya indicábamos, han sido realizados en el ámbito de la enseñanza universitaria del inglés. Zheng (2015) señala que no se pueden transferir las investigaciones sobre la metodología de la enseñanza en los ámbitos de la enseñanza del inglés a los de la didáctica del español, puesto que en China el aprendizaje del inglés tiene un carácter de obligatoriedad desde la escuela primaria: es decir, los alumnos de inglés ingresan en las facultades con un nivel alto, pero el aprendizaje universitario del español comienza desde un nivel cero y los alumnos se ven obligados a alcanzar un nivel intermedio-avanzado en tan solo tres años y medio. A causa de la popularidad del aprendizaje del español en China y la falta de investigaciones sobre la metodología de su enseñanza, merece la pena, con toda seguridad, ampliar estos estudios al contexto educativo universitario del español como LE.

Además de las creencias, también es menester la recopilación de las actuaciones de los sujetos en la clase, puesto que los comportamientos son decididos por el pensamiento, pero las actuaciones, al mismo tiempo, también reflejan las creencias subyacentes (Richards y Lockhart, 1998). Mediante la comparación entre “lo dicho y lo hecho” o “lo postulado y lo ejecutado”, se puede acceder al conocimiento de la situación real y de los problemas que la enseñanza del ELE presenta en China, junto con la excepcionalidad de los profesores, a fin de encontrar los remedios convenientes que dan lugar a la mejora del paradigma general, de los recursos y materiales, de las capacidades profesionales del profesorado, de la administración de los centros y, como consecuencia, de la calidad de la enseñanza y del rendimiento de los alumnos.

En este estudio no se pretende evaluar, en ningún momento, la metodología de ELE en China desde la perspectiva de la investigadora a la que corresponde la autoría del mismo, ni compararla con la enseñanza comunicativa que es de aplicación común en la mayoría de los países. Nuestro estudio es un estudio cualitativo no generalizable y confeccionado a partir de una muestra reducida en el contexto actual de China. Así pues, mantenemos una perspectiva objetiva, teniendo en cuenta siempre los principios del enfoque etnográfico, a fin de describir y comprender cómo los participantes conceptualizan la lengua y el proceso de enseñanza y aprendizaje desde sus propias creencias y modos de actuación.

2. MARCO TEÓRICO

Como el objetivo de esta investigación es conocer las creencias de los profesores chinos respecto a los métodos de enseñanza de español como LE que se utilizan allí, en este capítulo se presentan primero las teorías sobre la metodología de la enseñanza, los aspectos de enseñanza y aprendizaje, y las creencias de los profesores. Se presentan primero las informaciones fundamentales sobre las corrientes metodológicas y los aspectos más importantes de la enseñanza de idiomas para comprender mejor lo que piensan los profesores sobre qué lengua se debe enseñar y aprender y cómo realizarlo. Seguidamente, se acota la naturaleza de las creencias y la relación entre las creencias de los profesores y sus prácticas docentes.

2.1. Conceptos clave de la enseñanza de lenguas

Antes de pasar a los siguientes aportados, en los que se exponen las corrientes metodológicas y los enfoques comunicativos, queremos realizar unas precisiones conceptuales de los términos importantes que aparecerán en los modelos teóricos y los resultados de la investigación. Dado que los investigadores no se han puesto de acuerdo en cuanto al alcance del significado que les asignan (Martín Peris, 1996), resulta relevante poner en claro el sentido de dichos términos para lograr una mejor comprensión de los aspectos de la enseñanza de idiomas.

2.1.1. Términos referidos a las lenguas

En el aprendizaje de lenguas, se pueden encontrar términos como *lengua materna*, *segunda lengua*, *lengua extranjera*, *lengua meta* y *lengua adicional*, y todos se refieren a las lenguas que se aprenden. De esta manera, la interpretación y selección de unos y otros se establecen en función del tiempo y las situaciones de aprendizaje (Gass y Selinker, 2008; Martín Peris, 1996; Martín Peris et al, 2008; Pastor, 2004).

Desde la perspectiva cronológica, la *lengua materna* o la *primera lengua* (LM o L1) se refiere a la lengua adquirida en primer lugar en la infancia. Con el mismo sentido también se emplea *lengua nativa* y, con menor frecuencia, *lengua natal* (Martín Peris et al, 2008). Conforme a Pastor (2004) y a Martín Peris et al (2008), se puede resumir que la lengua materna es la lengua de los padres que se aprende primero y se utiliza habitualmente en el ámbito familiar que uno conoce mejor y usa con mayor espontaneidad, fluidez y comodidad, y es la lengua que determina la identidad cultural de un individuo. De este modo, se entiende que el concepto de lengua materna no necesariamente es unívoco; los autores señalan que un individuo plurilingüe puede tener más de una lengua materna e incluso la lengua materna puede no coincidir con la lengua de mayor prestigio en la vida diaria, como sucede en el caso de la emigración. Sin embargo, en las comunidades monolingües, la única lengua existente puede identificarse como la lengua materna, que sirve como instrumento natural de pensamiento y comunicación con un menor esfuerzo, y se ha adquirido antes de aprender otras lenguas.

Al contrario del concepto de lengua materna, el término *lengua meta* o *lengua objeto* (LO³) se refieren a cualquier lengua aprendida después de adquirir la lengua materna (Gass y Selinker, 2008; Pastor, 2004) y se componen de *segunda lengua* (L2) y *lengua extranjera* (LE). Los dos últimos términos se distinguen, desde la perspectiva sociolingüística, en función del entorno donde ocurre el aprendizaje. La segunda lengua se aprende en el contexto social donde es utilizada, mientras que la lengua extranjera se limita a aquella que una persona aprende sin demasiado acceso a la inmersión lingüística (Gass y Selinker, 2008; Pastor, 2004).

Algunos autores (Martín Peris, 1996), en cambio, consideran que no hace falta la distinción espacial y señalan que la situación del aprendizaje de las lenguas puede ser compleja. Por ejemplo, los aprendices en un contexto ajeno también pueden ponerse en contacto con la lengua aprendida y cumplir su función social mediante las nuevas tecnologías. Se considera, incluso, que la lengua extranjera tiene connotaciones de *frontera política* (Pastor, 2004). Por lo tanto, en la mayoría de los estudios sobre este tema se puede observar que los términos L2 y LE se utilizan indistintamente.

Otro término que se halla en la bibliografía es *lengua adicional* (*additional language*). Según Judd et al (2001) este término indica todas las lenguas que una persona utiliza excepto la primera lengua. Dado que un aprendiz puede aprender la lengua tercera, cuarta o quinta después de la materna, este término puede evitar la confusión causada por el sentido literal de *segunda lengua*. Además, los autores afirman que una lengua adicional no es necesariamente lengua extranjera.

Como el contexto de nuestra investigación es bastante diferente a las comunidades donde se habla español y los aprendices dependen casi completamente de la enseñanza formal, distinguimos específicamente *lengua extranjera* de otros términos como *segunda lengua* y *lengua adicional*. Pastor (2004) afirma que al precisar L2 y LE se destaca el contexto de aprendizaje de una lengua que da lugar a diferentes métodos de enseñanza. De este modo, se fija el término *lengua extranjera* (LE) para referirnos a la lengua aprendida (en nuestro caso, es la lengua española) en otras partes de esta investigación para subrayar el contexto totalmente distinto en China; y utilizamos indistintamente *primera lengua* (L1) y *lengua materna* para referirnos al chino, lengua vehicular de pensamiento y enseñanza de los sujetos participantes.

2.1.2. Aprendizaje y adquisición

Cuando se realiza la precisión terminológica de L1, L2 y LE, surge otra cuestión importante: una lengua meta como L2 o LE no se aprende del mismo modo. A este respecto, los psicolingüistas señalan que existen dos procesos distintos para dominar una

³ No se utilizan las siglas LM sino las siglas LO, para evitar la confusión entre la lengua meta y la lengua materna.

lengua: *aprendizaje y adquisición*.

Son los trabajos de Krashen (1981, 1985) los que proponen la primera distinción explicativa entre estos dos términos similares mediante la famosa hipótesis de la interfaz. Siguiendo el modelo de Krashen, Gass y Selinker (2008: 7), hacen un resumen de la diferencia entre los dos términos. Según ellos, el *aprendizaje* es el estudio consciente y explícito de una lengua nueva y se centra generalmente en las reglas de la lengua mediante instrucciones formales en el contexto del aula. Se caracteriza por la explicación explícita de la gramática y depende mucho de los docentes y la motivación de los aprendices. Otros autores (Consejo de Europa, 2002; Martín Peris et al, 2008) añaden que el aprendizaje está basado en la memoria a corto plazo para desarrollar conocimientos y destrezas lingüísticas en la lengua meta.

Frente al concepto de aprendizaje, se entiende como opuesto el término *adquisición*. Se trata de un estudio inconsciente e implícito a través del contacto natural con la lengua meta en el contexto donde se habla la lengua. El contexto de la vida diaria facilita infinitos recursos a los aprendices (Gass y Selinker, 2008). Las informaciones tanto lingüísticas como extralingüísticas se interiorizan y se apropian (*intake*) en la memoria a largo plazo (Martín Peris et al, 2008) y se transfieren fácilmente a diferentes situaciones. Además, Krashen (1985) señala que la adquisición de la segunda lengua es similar a la forma natural en que se adquira la lengua materna y, por tanto, la adquisición resulta más importante y contribuye a un mejor producto de enseñanza y a una comunicación más fluida.

De esta manera, puede resumirse que el aprendizaje depende más de los factores externos (el contexto, la enseñanza, etc.), mientras que la adquisición es un proceso mental automático e implícito en la inmersión lingüística. Lyster (2007: 5) afirma que la adquisición de la segunda lengua aumenta la calidad del input mediante más interacción entre alumnos y profesor, más interacción significativa entre los alumnos, menos dependencia de los gestos no verbales y más corrección explícita.

Siguiendo a Krashen, otros autores profundizan en la segmentación de los dos términos. Ellis (1990) usa el término *aprendizaje o enseñanza formal* para destacar la forma guiada e institucional de obtener una lengua nueva. Este autor afirma que:

[...] sería un error equiparar el aprendizaje formal y el del aula, por un lado, y el naturalista y el informal por otro (...) Sin embargo, probablemente es cierto que la situación de clase ofrece más ocasiones para el aprendizaje formal, y las situaciones naturalistas más para el informal. La diferencia de orden psicolingüístico entre aprendizaje de aula y naturalista puede no ser absoluta, pero sí es importante. (Ellis, 1990:2).

A pesar de la diferencia entre los dos procesos, el uso cotidiano de ambos términos no sigue tal distinción. Autores como Larsen-Freeman y Long (1991: 6) usan el término *adquisición* como el de rango superior, que abarca todas las situaciones. Halliday, por su parte, rechaza la separación del aprendizaje formal y otros aspectos del proceso de obtener

una lengua (Halliday, 1993). Aunque los conocimientos de una lengua —fonológicos, léxicos, gramaticales o pragmáticos— se logran de forma consciente, controlada e institucional, se pueden interiorizar mediante la práctica funcional y el uso real (Pastor, 2004). Así, las informaciones memorizadas pueden convertirse en las competencias adquiridas. Es decir, los mecanismos de la enseñanza formal y explícita también pueden ayudar en el desarrollo de los procesos de adquisición (Martín Peris et al, 2008; Villanueva y Navarro, 1997; Williams y Burden, 1999).

Teniendo en cuenta el contexto de nuestra investigación, decidimos usar de forma generalizada el término *aprendizaje/enseñanza*. Pero no es nuestro propósito distinguirlo radicalmente de *adquisición*, puesto que entre los dos procesos hay vasos comunicantes. Además, empleamos los términos de estudiante, alumno y aprendiz para referirnos a las personas que aprenden una lengua nueva.

2.1.3. Enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas

En la introducción de nuestra investigación, cuando se presentan los contenidos de la enseñanza de idiomas en China, hemos utilizado las denominaciones de *enfoque*, *metodología* y *método*, que pueden causar la confusión en el uso de estos conceptos relacionados. Investigadores (Melero Abadía, 2000; Pastor, 2004; Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 2004) señalan que frecuentemente se presentan tales conceptos como equivalentes, pero es conveniente distinguir y relacionar la naturaleza de tales términos. Por consiguiente, también merece la pena exponer la distinción de los conceptos de *enfoques* y *métodos*.

Se empezó a reflexionar sobre los principios y enfoques de la enseñanza de LE como fundamentos teóricos de los programas didácticos en el siglo XIX (Richards y Rodgers, op. cit), pero no existe un estudio científico y sistemático hasta 1963, cuando Anthony (1963) ofreció una clara jerarquización de tres niveles que organiza los elementos de la metodología: *approach*, *method* y *procedure* (*enfoque*, *método* y *técnica*). Entre ellos, el enfoque es el nivel de teorías y principios: se preocupa por la naturaleza de enseñanza y aprendizaje y determina otros elementos; el método es el plan general de la enseñanza basado en el enfoque seleccionado; y la técnica es la aplicación del modelo teórico y el plan decidido en el aula (Anthony, 1963). Desarrollando esta distinción, Richards y Rodgers (op. cit) proponen otro modelo de tres fases de un método: *enfoque*, *diseño* y *procedimiento*, y utilizan la denominación *método* para referirse a todo el proceso de pensamiento y actuación docente.

Según estos autores, la primera fase de un método, el enfoque, consiste en los conocimientos y creencias de la lingüística, pedagogía, psicología, contexto, etc. La fase de diseño es ampliada del nivel de método de Anthony. Señalan que en esta fase se deben determinar y mostrar claramente los objetivos, el programa y los contenidos, así como especificar los papeles de profesores y estudiantes y de los manuales de enseñanza (Richards y Rodgers, op. cit: 29) sobre la base de las teorías de la primera fase. También

desarrollan la fase de la aplicación y la denominan *procedimiento*, que incluye no solo las técnicas concretas para llevar a cabo el diseño de la docencia, sino también las acciones en el aula. Para tener una visión más clara, se expone este modelo en la figura siguiente:

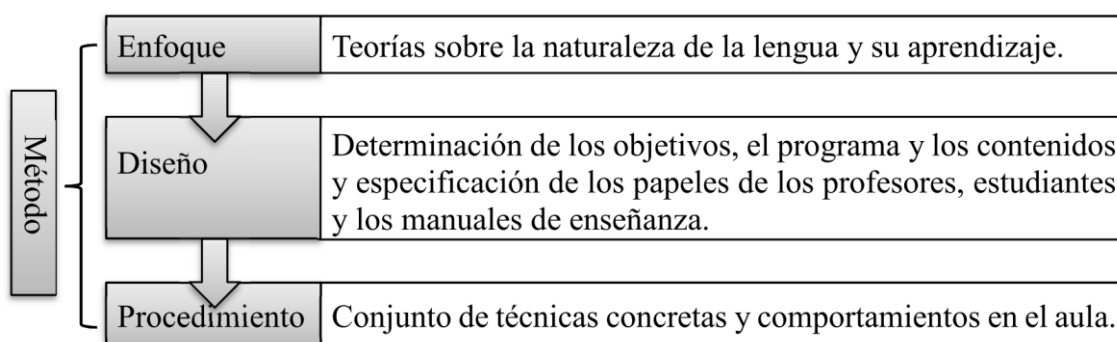


Figura 2-1 Elementos y subelementos que constituyen un método. Figura adaptada de Richards y Rodgers, 2001.

En este modelo de Richards y Rodgers (op. cit), los autores toman como eje el proceso de concreción del enfoque teórico al diseño, y del diseño a las técnicas específicas. De este modo, esta concreción pone de relieve la relación estrecha entre la base teórica, las creencias y conocimientos de los profesores y la forma de enseñanza.

A pesar de que estos autores utilizan el término diseño para asignar la fase de la planificación de la enseñanza a fin de evitar la confusión terminológica, Pastor (2004) señala que en realidad se suele denominar a esta fase como *método* de forma coloquial. En su libro *Aprendizaje de segundas lenguas* (Pastor, op. cit), esta autora utiliza el término *enfoque* como la concepción más amplia, mientras que el término *método* se refiere a los principios pedagógicos sobre la base de los modelos teóricos. En el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al, 2008) también se definen los dos términos en este sentido: “el enfoque es la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica”, y el método es “un conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque”.

En nuestra investigación seguimos la distinción ofrecida por Pastor (op. cit) y el *Diccionario ELE* (2008), puesto que es el uso más habitual en la investigación pedagógica (Sánchez Pérez, 2004). Utilizamos, por tanto, el término *enfoque* para referirnos al conjunto de conocimientos y creencias de la lengua y su proceso de enseñanza y aprendizaje, y el término *método* para tratar de la complejidad de las ideas y actuaciones de la práctica en dicho proceso.

2.2. Corrientes metodológicas

En el apartado 2.1, hemos diferenciado los términos *lengua extranjera* y *enseñanza/aprendizaje* y sus sinónimos. También hemos presentado el esquema de enfoque y método en la enseñanza de lenguas extranjeras. Basándose en este esquema, se hace una descripción tanto de las tendencias metodológicas en la enseñanza de idiomas

en la historia, como de las distintas teorías lingüísticas y psicológicas de las que se alimentan estos paradigmas de enseñanza.

Sánchez Griñán (2008) afirma que los métodos implicados en la enseñanza de español como LE en China tienen características de los paradigmas tradicionales centrados en las formas lingüísticas: el método gramática-traducción y el método audio-oral, mientras que en el mundo occidental se han relegado estos métodos y el diseño actual de los programas se basa en los procesos interactivos de las tareas comunicativas. Así, mediante el recorrido por las distintas formas de entendimiento y diseño de enseñanza y aprendizaje en la historia, se pueden comprender mejor los métodos de enseñanza que se aplican en China.

Muchos autores (Melero Abadía, 2000; Pastor, 2004; Richards y Rodgers, 2001) afirman que explorar las corrientes metodológicas ayuda a comprender la relación estrecha entre la base teórica y los métodos de enseñanza, porque los enfoques (la forma de entendimiento de la enseñanza) y los métodos (el diseño curricular basado en teorías lingüísticas) dependen de las creencias y conocimientos de enseñanza y aprendizaje que se forman, influidos por las teorías sobre la lengua, la enseñanza y el aprendizaje (Richards y Rodgers, op. cit). Por tanto, merece la pena hacer un recorrido primero por los modelos teóricos, así como por los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas basados en ellos más importantes en la historia.

2.2.1. Métodos anteriores al siglo XX

Empezamos por el método tradicional gramática-traducción, que predominó en la enseñanza de lenguas extranjeras antes de principios del siglo XX. El origen de este método se hallaba en la enseñanza de la lengua latina, la más estudiada durante siglos (Richards y Rodgers, 2001). Después de que el latín fuera desplazado por las lenguas vulgares y dejara de ser una lengua viva, la función de su estudio pasó a ser el mantenimiento de la lengua clásica y el análisis de su gramática, que se consideraba favorable para el desarrollo de la capacidad mental e intelectual necesario para el estudio de otras disciplinas (Pastor, 2004).

De este modo, los modelos teóricos del método gramática-tradición siguieron las perspectivas tradicionales de los lingüistas y gramáticos de latín: análisis profundo de las reglas gramaticales (Pastor, 2004; Richards y Rodgers, 2001). Asimismo, Mateo (1999) afirma que el interés de los lingüistas de aquella época “recaía en el análisis de la estructura de la lengua” (Mateo, op. cit: 24); pero también señala que no existe relación directa entre este interés de los lingüistas y las prácticas de los profesores:

“Por un lado, personas de gran altura teórica y escasa de actividad práctica y por otro, profesores con dilatada experiencia y sabedores de los obstáculos ante los que se enfrentaban, pero incapaces de resolverlos en un plano teórico” (Mateo, op. cit: 24).

Pastor (2004) coincide con Mateo en la desunión entre la base teórica y la práctica

docente, pero afirma que los modelos teóricos de aquella época (sobre todo, la importancia que se da a la lengua escrita, culta y correcta) tienen gran influencia en la selección de las técnicas y los contenidos de los currículos escolares. Por lo tanto, el objetivo de este método consistía en el dominio del conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua extranjera para leer y traducir textos de la lengua meta (Melero Abadía, 2000; Richards y Rodgers, 2001). Con este objetivo, la lengua extranjera se imparte a través de la explicación detallada de la gramática de forma deductiva. El proceso de aprendizaje se limita a la memorización de las listas de vocabulario y a reglas para entender y manipular las oraciones. Este método tiene como foco la comprensión lectora y la expresión escrita, y apenas presta atención a hablar y escuchar. Así, los materiales utilizados son textos de lectura; de tales textos salen las listas bilingües para memorizar y la lengua materna del aprendiz es la lengua vehicular para explicarlas y memorizarlas. La práctica trata de actividades de traducción y se requiere un alto grado de corrección en la producción verbal de los aprendices.

Al contrario del método gramática-traducción, el método directo surgió a raíz de la necesidad de una enseñanza más práctica. Algunos especialistas en enseñanza presentan ideas innovadoras para la enseñanza de lenguas después de observar el aprendizaje de la lengua materna en los niños. Por ejemplo, se enfatiza la reproducción oral de la lengua meta en forma de preguntas y respuestas y en condiciones naturales, y deja de lado la necesidad de la traducción y el uso de la lengua materna (Richards y Rodgers, 2001). También surgen las primeras reflexiones psicopedagógicas que destacan el uso activo y espontáneo de la lengua y dejan en segundo plano las reglas gramaticales (Franke, citado en Richards y Rodgers, op. cit: 21). Estos principios naturalistas fundamentan este nuevo método. Se propone un nuevo currículo que enfatiza la lengua oral y el uso exclusivo de la lengua meta. En este currículo se proporcionan unos principios de algunos aspectos de la enseñanza, como, por ejemplo, que se debe usar la lengua meta como lengua vehicular, prestar atención a la pronunciación, practicar mediante conversaciones, rechazar las explicaciones explícitas de las gramáticas, etc. (Melero Abadía, 2000; Pastor, 2004; Richards y Rodgers, 2001).

El método directo supuso una gran evolución del método tradicional gramática-traducción y logró bastante éxito. Las reflexiones lingüísticas y pedagógicas dan lugar a una nueva forma de entender la naturaleza de la enseñanza y favorece el habla de la lengua extranjera. Pese a las ventajas de este método, algunos lingüistas afirman que carecen de estudios lingüísticos científicos para profundizar en el conocimiento de la lengua. Gracias a estas inquietudes, se desarrollan en gran medida los métodos de enseñanza audio-oral y situacional, basados en las teorías estructuralista y conductista, que a continuación se describen.

2.2.2. Método audio-oral y método situacional

El estructuralismo nace a principios del siglo XX, cuando los lingüistas comenzaron a

estudiar la lengua desde un punto de vista científico y descriptivo. Saussure (1916) considera la lengua como un sistema constituido por elementos de diferentes niveles. Este sistema se refiere a la estructura de la lengua, que se construye mediante diferentes niveles lingüísticos: fonemas, morfemas, palabras, reglas sintácticas y oraciones. De este modo, los métodos de su enseñanza también tienen las teorías estructuralistas como punto de partida (Melero Abadía, 2000; Richards y Rodgers, 2001). Se considera que el aprendizaje de la estructura de la lengua debe empezar por el fonema para lograr una pronunciación correcta (Richards y Rodgers, 2001); a continuación, estos sonidos construyen los sistemas morfológicos de morfemas y palabra, y finalmente, en el plano más elevado, los sistemas de oraciones (Saussure, 1916).

Además de la teoría lingüística, dichos métodos de enseñanza se basaron también en la teoría psicológica del conductismo. El aprendizaje se considera como un proceso de formación de hábitos (Pastor, 2004) mediante la conexión de dos elementos importantes: estímulo y respuesta. Después de imitar y repetir el estímulo auditivo, el alumno recibe refuerzos en forma de retroalimentación para saber si las reacciones al estímulo son correctas; y de la retroalimentación favorable resulta la creación de un buen hábito a través de la cadena adecuada entre el estímulo y la respuesta (Gass y Selinker, 2008; Richards y Rodgers, 2001).

Ambas teorías dan prioridad a la lengua oral. Por una parte, muchas lenguas son solo orales y no tienen sistema escrito, y por otra, los niños aprenden a hablar antes que a leer o escribir. Además, la Segunda Guerra Mundial y la relación cada día más estrecha entre los países del mundo aumentaron la demanda de intérpretes y traductores, lo que supuso dar más importancia al uso oral de la lengua meta (Sánchez Pérez, 1992). Sobre la base de estas teorías, surgió, como se ha indicado, el método audio-oral en Estados Unidos para formar a un gran número de inmigrantes y traductores durante la guerra.

Como el estructuralismo americano destaca el sistema jerárquico de la lengua, en este método las destrezas lingüísticas se desarrollan en este orden: la comprensión oral y expresión oral antes que la comprensión y expresión escritas (Richards y Rodgers, 2001). El profesor presentaba oralmente unas nuevas frases y los estudiantes debían imitar y repetir lo que habían oído en forma de diálogos, con el fin de lograr una pronunciación correcta y memorizar las reglas gramaticales. Después de aprender oralmente los nuevos elementos lingüísticos, se introducían la lectura y escritura; así se lograba evitar errores usando la estructura practicada. De este modo, los nuevos currículos de este método establecen unos objetivos inmediatos, que consisten en el dominio de las estructuras; primero la fonética de manera oral y auditiva y luego el sistema escrito de la lengua. A largo plazo, los estudiantes deben “dominar la lengua como los hablantes nativos” (Brooks, 1964:107). Además, este método presta mucha atención al análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua meta. Se considera que los hábitos establecidos en la adquisición de la lengua materna causan mayores dificultades en la formación de nuevos

hábitos de la lengua nueva, por lo que mediante la comparación de las reglas de dos lenguas, sería más fácil el aprendizaje de dicha lengua (Gass y Selinker, 2008; Pastor, 2004).

El enfoque oral o la enseñanza situacional de Gran Bretaña también se fundamenta en la lingüística estructural y el conductismo. Pero las teorías estructuralistas y conductistas que sirven de base se desarrollaron de forma diferente en otro contexto distinto. Este método da prioridad a la lengua hablada y se basa en la práctica oral de estas estructuras básicas de la lengua. De este modo, lingüistas estudiaron la lengua inglesa de forma sistemática, seleccionaron las principales estructuras gramaticales y las clasificaron en función de la importancia y frecuencia de uso. A partir de tales estructuras, los alumnos deben conseguir el uso automático y correcto de la lengua para desarrollar las cuatro destrezas. A esto cabe añadir que los lingüistas británicos, que dan más importancia a la situación y al significado de una lengua. Sostienen que la actividad lingüística, “junto con los participantes y los objetivos relevantes, conforman las situaciones reales” (Halliday, McIntosh, Strevens, 1964: 38). Pero el término *situación* no tiene el mismo sentido que se le da en la actualidad, es decir, el contexto social donde se tratan determinados temas, sino que se refiere al contexto lingüístico para deducir los significados de las nuevas palabras o estructuras:

La forma de palabras y estructuras nuevas se muestra mediante ejemplos y no a través de descripciones o explicaciones gramaticales. El significado de palabras y estructuras nuevas no se ofrece a través de la traducción. Se aclara visualmente (con objetos, dibujos, acciones y mímica). Cuando sea posible se relacionan oraciones modelo, sacándolas de una misma situación. (Davies, Roberts, Rossner, 1975: 3)

En otras palabras, el método oral se enfoca en la enseñanza de las estructuras de la lengua meta. Los currículos son programados de forma científica y los contenidos consisten en listas de palabras y en las estructuras básicas más utilizadas. Las actividades son prácticas mecánicas y controladas, tales como repeticiones y ejercicios de situación. Los estudiantes repiten lo que dice el profesor, que sirve de modelo y estímulo para la producción verbal correcta de los alumnos.

2.2.3. Innovaciones entre 1970 y 1980

Durante esta época, se implantaron numerosas teorías lingüísticas, psicológicas, psicolingüísticas, etc. A raíz de estas teorías renovadoras, surgió una búsqueda constante de nuevas reflexiones de enseñanza, tanto cognitivas como humanistas, para entender mejor la lengua y la enseñanza y encontrar la forma más adecuada de enseñar idiomas (Pastor, 2004; Richards y Rodgers, 2001).

Entre estas teorías, la más llamativa es el *generativismo* de Chomsky. Opuesta al conductismo, en esta teoría la lengua se concibe como un proceso creativo de generación

de oraciones particulares a través de ciertas reglas gramaticales. Según Chomsky (1959, 1965), existen unas reglas limitadas de léxico y sintaxis, pero son suficientes para crear un número ilimitado de oraciones, con las que se comunican las intenciones de los hablantes. Afirma además que todos tienen un mecanismo innato para dominar estas reglas. Cualquier lengua existente en el contexto donde uno vive se puede adquirir, sin importar su grado de complejidad. Lo cierto es que las teorías chomskianas no crean un nuevo método de enseñanza, sino que plantean reflexiones sobre su naturaleza. De este modo, los profesores formulan nuevas creencias basadas en que el aprendizaje de la lengua extranjera no debería ser a partir de la formación de buenos hábitos, sino de la formación de estas reglas gramaticales (Pastor, 2004). Los contenidos gramaticales se enseñan de forma deductiva, pero desde un punto de vista descriptivo. Además, el innatismo inspiró la enseñanza basada en los procesos de cognición creativa para descubrir las reglas léxicas y sintácticas de la lengua meta, interiorizarlas y producir más oraciones gramaticales. Como la lengua es creativa e innovadora, los errores no están prohibidos y su análisis se considera indispensable para resolver los problemas del aprendizaje (Alcaraz Varó et al, 1993).

Otras teorías psicológicas o sociales tienen su enfoque en la potencia humana; así, los métodos o enfoques basados en ella se denominan *métodos humanistas* o *alternativos* (Pastor, 2004). Una de estas teorías que tiene gran influencia es la de Krashen, (1981, 1985) quien estudia profundamente la adquisición de segundas lenguas. Ofrece varias teorías lingüísticas y psicolingüísticas, y, sobre todo, las cinco hipótesis: la hipótesis de adquisición-aprendizaje, la hipótesis de *input*, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor y la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1985). Aplicando tales teorías en el aula, se construye el *método natural*, que se centra en el uso fluido de la lengua en la comunicación real. A partir de estas cinco hipótesis, los principios de este método son, por ejemplo: el aprendiz debe ser expuesto a la lengua meta; hay que evitar las explicaciones y prácticas gramaticales y el uso de la lengua materna; las lenguas recibidas (*input*), orales o escritas, deben ser comprensibles y de nivel inmediatamente superior al que el aprendiz posea en aquel momento, puesto que son fuentes de reglas gramaticales (Gass y Selinker, 2008).

Además, las teorías de adquisición de lenguas promueven nuevas ideas de las técnicas de las clases: uso de materiales auténticos, el trabajo cooperativo, las actividades de comunicación, etc. Estas técnicas continúan teniendo gran influencia en los métodos que se utilizan actualmente. Las teorías de adquisición de segundas lenguas también promueven reflexiones sobre la relación entre el profesor y los alumnos. Por ejemplo, dado que la autonomía se considera un factor importante en el proceso de aprendizaje y relacionado con esta teoría, el método silencioso de Gattegno (1972, citado en Richards y Rodgers, 2001) se basa en el uso activo de la lengua y la cooperación entre estudiantes. Aunque los currículos de este método aún recogen contenidos estructurales, es prescriptivo que los profesores tengan un papel neutro y se mantengan en silencio durante

más tiempo (Pastor, 2004). De esta manera, los alumnos no reciben instrucciones, sino que intentan crear sus propios enunciados a través de la inducción y corrección propias y la colaboración con los compañeros (Mateo, 1999).

Otros métodos, como la sugestopedia, son herederos de teorías psicolingüísticas. Como el cerebro humano posee ciertas reservas por explotar, implanta este método para potenciar la capacidad humana tanto cognitiva como conductual mediante pautas de refuerzo y estimulación psicológica (Mateo, 1999). Así, el profesor debe crear un ambiente relajado en el aula, diseñar currículos placenteros y utilizar diversas actividades como canciones, juegos, lectura en las prácticas, etc., para fomentar la motivación de los estudiantes.

Valga, así, esta breve panorámica del desarrollo de las nuevas teorías y los métodos de enseñanza de idiomas. El florecimiento de investigaciones tanto lingüísticas como psicológicas, especialmente teorías de cognición y psicología, fomentan nuevas reflexiones sobre la naturaleza de la lengua y la enseñanza. Los alumnos tienen el papel de proseguidor activo de conocimientos (Chomsky, 1959), y se acentúan su autonomía y creatividad; en los currículos se incluyen diversas actividades, además de traducción, memorización y repetición de estructuras; se da importancia a los factores afectivos de los aprendices y hay una preocupación por el entorno de aprendizaje, con el fin de minimizar las emociones negativas y mejorar la motivación y la confianza. En efecto, tanto las teorías como los principios de enseñanza sientan las bases de las nuevas concepciones de enseñanza, esto es, la metodología comunicativa, que se presenta seguidamente.

2.2.4. Enfoque comunicativo

Los aspectos funcionales y comunicativos interesaron a distintos lingüistas. Se toma en consideración otro paradigma más práctico que no se limita a los ámbitos tradicionales de la lingüística (la oración, la fonética, etc.), sino que abarca las ciencias sociales y ayuda a formar eficientemente las competencias de los aprendices. Este paradigma es la pragmática y el análisis del discurso, cuyo objetivo es el estudio de la lengua como una actividad social en la vida cotidiana de los hablantes, sobre todo como vehículo de comunicación e interacción entre personas (Escandell, 2013). Desde los años 70, en contra de la separación inadecuada entre la competencia lingüística y la actuación del uso real de la lengua, el sociolingüista Hymes (1972) plantea el concepto de la competencia comunicativa, que incluye conocimientos tanto lingüísticos como contextuales, los cuales permiten una producción verbal correcta y adecuada (véase infra. apartado 2.3.1). La gramática funcional también destaca el análisis funcional de la lengua, porque el lenguaje se produce con ciertas funciones en contextos reales (Halliday, 1978). Estas teorías inspiran la creación de programas de orientación comunicativa, que combinan los aspectos lingüísticos, psicológicos, discursivos, etc., para la comunicación en la lengua meta, quitando importancia al aprendizaje de estructuras (Alcaraz Varó et al, 1993). En

este sentido, se provocan cambios pedagógicos radicales en el objetivo de la enseñanza: el logro de la competencia comunicativa.

El primer currículo de esta orientación es el proyecto de *Nivel Umbral* (Wilkins, 1972), que considera más importante el significado del lenguaje que la estructura correcta. En lugar de los conocimientos estructurales tradicionales, tales como el vocabulario y la gramática, en el currículo se recogen contenidos nocionales (como, por ejemplo, tiempo, lugar, frecuencia, etc.) y funcionales (tales como agradecer, disculpar, pedir información, etc.). De este modo, surge el método nociofuncional.

A partir de este método, se desarrolló el enfoque comunicativo en los años 70 del siglo XX. Es un programa sistemático que incluye no solo los objetivos y contenidos, sino también principios detallados de las técnicas que se deben utilizar, acciones en el aula y evaluación del aprendizaje, etc., principios que no figuran en el método nociofuncional (Ellis, 2003). La función comunicativa de la lengua cimentó la base teórica sólida de este enfoque. Además, ha sido influido por una perspectiva multidisciplinar (perspectiva sociocultural, psicología, investigación educativa, etc.) (Savignon, 2002: 4). Jacobs y Farrell (2003), por su parte, afirman que el enfoque comunicativo se desarrolla a medida que cambian ciertos factores de la enseñanza:

- 1) El aspecto social del aprendizaje que destaca la teoría sociocultural. Esta teoría ejerce una profunda influencia en el enfoque comunicativo. Lantolf (2000) desarrolla las investigaciones sociopsicológicas y afirma que los diálogos colaborativos de la interacción social que ofrecen ayuda para internalizar los recursos de la lengua tienen un papel esencial en el aprendizaje.
- 2) La autonomía del aprendiz, que fomenta la responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje y reflexiones continuas sobre los procesos y contenidos de su estudio de la lengua extranjera. El aprendizaje colaborativo es un ejemplo así como el fomento de la autoevaluación.
- 3) Habilidades de transferencia, que sirven para aplicar los conocimientos y capacidades obtenidos en el aula a diferentes contextos de la vida real. La lengua no se aprende porque sí, sino como vehículo creativo de pensamiento y comunicación.
- 4) Las diferencias individuales que se deben tener en cuenta en la enseñanza, en lugar de forzar a todos los estudiantes a seguir un único patrón.
- 5) Integración curricular, que se refiere a la asociación entre el currículo de la enseñanza de lenguas y los contenidos de otras asignaturas y aspectos de la vida real. El aprendizaje basado en tareas y en contenidos refleja este enfoque.
- 6) Atención al significado y a la forma: la enseñanza que no se basa en instrucciones formales, sino que se integra en los contenidos de las actividades comunicativas. De este modo, los estudiantes deben explorar de forma autónoma las reglas lingüísticas al entender los significados de los contenidos.

- 7) Evaluación alternativa, que facilita nuevas formas de evaluación que reemplacen la forma tradicional mediante elección múltiple de cuándo se evalúa, cómo se evalúa, quién evalúa, etc.
- 8) Profesores como coaprendientes que realizan investigación y reciben retroalimentación de sus propias prácticas docentes para mejorar el proceso de enseñanza.

Aunque los enfoques comunicativos se basan en teorías que se centran en los significados, la función y el contexto de la lengua, no ignoran los conocimientos de las reglas lingüísticas (Melero Abadía, 2000; Richards, 2006). En las diversas actividades en la clase se integran diferentes aspectos de la lengua: gramática, vocabulario, contenidos funcionales, cultura, etc. Widdowson (1990), defensor importante de este enfoque, afirma que esta metodología se preocupa tanto de los conocimientos gramaticales como de las funciones contextualizadas mediante el uso creativo de la lengua en la comunicación, y todos estos conocimientos se planifican en las unidades didácticas según su tema y dificultad.

Las condiciones contextuales también son tenidas en cuenta por los docentes (Alcaraz Varó et al, 1993). Por un lado, el aula en sí misma se construye como una situación social peculiar. Allí, los estudiantes y el profesor toman respectivamente su papel social para la interacción colaborativa. Desde la perspectiva sociocultural, es crucial aprovechar el contexto del aula con el fin de fomentar la colaboración, en la que los estudiantes se ayudan mutuamente e internalizan los conocimientos compartidos. Por otro lado, mediante la imaginación y el uso de materiales auténticos, los estudiantes pueden experimentar contextos ficticios fuera del aula (Littlewood, 1998; Ellis, 2012) para que puedan comunicarse adecuadamente en un contexto cultural distinto que el de su lengua materna.

2.2.5. Evoluciones del enfoque comunicativo

Basadas en el enfoque comunicativo, surgen unas opciones innovadoras que evolucionan a modos más eficientes del aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de los años ochenta del siglo pasado. Giovannini (1996) señala que el objetivo del enfoque comunicativo que hemos presentado es enseñar para la comunicación, mientras que sus revoluciones tratan de enseñanza mediante comunicación. De este modo, Breen y Candlin (1980) denominan la primera propuesta de enfoque comunicativo “enfoque comunicativo clásico” y a este conjunto del modelo clásico y las nuevas propuestas basadas en ello lo llaman “enfoques comunicativos”. Entre ellos, es más exitoso el enfoque por tareas (Ko-Chin, 2016). Es una opinión generalizada que este enfoque complementa el enfoque comunicativo con una concepción más rica de la lengua y con la selección y planificación cuidadosas de las actividades que reflejan la vida real en la clase (Nunan, 2002; Zanón, 1999; Melero Abadía, 2000).

El paradigma de este enfoque se caracteriza por las tareas. Widdowson (1998) considera que la característica decisiva de las tareas consiste en la atención especial prestada a la organización, secuenciación y realización de los diferentes tipos de actividades en la clase. Nunan (2002), por su parte, define las tareas como una parte de trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta en determinados contextos, centrandó su atención más en el significado que en la forma (Nunan, op. cit:10). Asimismo, Willis (1996: 53) define la tarea como "una actividad orientada a una meta, en la que los aprendientes utilizan la lengua para lograr un resultado real".

En otras palabras, las tareas ofrecen a los estudiantes oportunidades de prácticas en el aula con, por ejemplo, juegos de rol, simulaciones, rompecabezas, etc., con el fin de resolver los problemas en diferentes contextos sociales. A través de estas actividades representativas que se llevan a cabo fuera del aula, los estudiantes pueden lograr los mecanismos de comunicación que tienen lugar en la vida diaria: focalización de la intención comunicativa, estrategias de comunicación, negociación de los significados, turno de la interacción, etc. Pero el objetivo de las tareas no se limita a las habilidades de comunicación; durante la comunicación de significados, también hace falta prestar atención a los recursos lingüísticos integrados en las actividades interactivas que los estudiantes deben interiorizar.

Martín Peris (2004: 28) resume las características de las tareas en los siguientes términos:

- Proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua.
- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.
- De esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen.
- Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula.
- Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.
- Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.
- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique.

Martín Peris (op. cit) también afirma que en las tareas se deben integrar tanto los

contenidos como los procesos de la comunicación, los cuales son factores determinantes del aprendizaje de la lengua. De este modo, el enfoque por tareas supone una auténtica renovación de paradigma de la enseñanza que aplica la consideración del significado pragmático como mediador de los procesos de aprendizaje. De este modo, este autor también señala que las tareas se han convertido en una herramienta básica del diseño curricular de hoy en día.

Hay otro enfoque parecido a la enseñanza basada en las tareas, la enseñanza basada en proyectos. Este enfoque da más importancia al papel de los estudiantes: necesitan participar en el planteamiento, redacción y evaluación de sus propios proyectos que tienen función real en la vida, más allá de las tareas en el aula diseñadas por el profesor (Ellis, 2003). El proyecto debe ser analizado previamente por el profesor para asegurarse de que los estudiantes son capaces de resolverlo y de que poseen las competencias que necesitan para desarrollar el proyecto (Maldonado Pérez, 2008). De este modo, los estudiantes pueden colaborar en el ensayo de la resolución de los problemas que surgen en la vida diaria mediante la interacción (Sánchez, 2013).

Otras propuestas didácticas relacionadas a la enseñanza comunicativa son el enfoque basado en competencias y la instrucción basada en contenidos. El primer enfoque acentúa las habilidades de los estudiantes para aplicar las destrezas básicas de la lengua en las situaciones que se van a encontrar en la vida cotidiana. Richards y Rodgers (2001) indican que este enfoque se utiliza frecuentemente en la enseñanza de lenguas con necesidades especiales y se centra en la lengua que los estudiantes producen (*output*) y en el rendimiento del aprendizaje. Auerbach (1986) describe que en este enfoque solo se enseñan habilidades y conocimientos requeridos por los aprendices después del análisis de sus necesidades, y destacan las acciones en diferentes contextos para que los aprendices puedan desenvolverse en el contexto social.

La instrucción basada en contenidos, según Krahnke (1987), se refiere a la forma de aprender una lengua con poco o ningún esfuerzo, de modo que la misma se integra en la enseñanza del contenido o información. Richards y Rodgers (2001:202) señala que “el idioma que enseña se podría utilizar para presentar la materia y los alumnos aprenderían el idioma como un subproducto del aprendizaje sobre unos contenidos del mundo real”. En otras palabras, la lengua también se aprende como herramienta de comunicación; pero se usa como medio del aprendizaje de información, tales como de ciencia o historia, en vez de como un fin en sí misma (Ko-Chin, 2016). Así pues, los textos o discursos son bien seleccionados para integrar las prácticas de las habilidades con el fin de realizar las necesidades del estudiante.

2.2.6. La era postmétodo

Hasta aquí se han presentado diversas formas de entendimiento y diseño de la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde el método gramática-traducción tradicional hasta la enseñanza centrada en la comunicación de hoy, los lingüistas y especialistas en la

enseñanza siguen buscando respuestas a estas preguntas para encontrar el mejor método para enseñar y aprender lenguas (Pastor, 2004; Richards y Rodgers, 2001):

- 1) ¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de las lenguas?
- 2) ¿Cómo se seleccionan y organizan los contenidos lingüísticos?
- 3) ¿Cuáles son las mejores técnicas para enseñar y aprender las lenguas?
- 4) ¿Cuáles son los principios de evaluación?

Los pioneros de los enfoques postmétodo, tales como Prabhu (1990), afirman que en esta era postmetodológica el foco de investigación deja de ser la búsqueda de una teoría o un método perfecto prefabricado en el que predomine la enseñanza, como lo que se ha visto. Los currículos actuales deben ser una variedad de soluciones de aspectos concretos en diferentes contextos, aplicando las diversas ventajas teóricas y técnicas de las diferentes corrientes metodológicas (Mateo, 1999). Richards y Rodgers (2001: 246) resumen unos principios de la enseñanza de lenguas extranjeras, como, por ejemplo:

- Ofrecer a los estudiantes oportunidades de participar y fomentar su participación;
- Convertir a los estudiantes en el centro de la clase y ocuparse de sus necesidades e intereses;
- Desarrollar la responsabilidad y confianza del estudiante;
- Practicar la precisión, adecuación y fluidez;
- Responder a las dificultades de los estudiantes y ser tolerante con los errores;
- Enseñar estrategias de aprendizaje;
- Fomentar la colaboración entre estudiantes;
- Aumentar la diversidad de las actividades.

De este modo, Prabhu (1990) postula que en los currículos de la nueva era hace falta tener en cuenta todas las variaciones aparecidas en la enseñanza, y afirma que entre los aspectos de enseñanza los más importantes son el contexto cultural, institucional y grupal del aprendizaje de las lenguas extranjera, así como las diferencias individuales de los aprendices. Van Lier (1996), por su parte, señala que la enseñanza de lenguas extranjeras de la era postmétodo debe fomentar las reflexiones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, su autonomía y responsabilidad, y el uso real de la lengua.

Richards y Rodgers (2001) afirman que la comunicación aún sirve como la base más plausible para la enseñanza de idiomas, mientras que tanto los profesores como los estudiantes deben prestar atención a los factores contextuales, la selección de métodos y estrategias, la diversidad de las actividades y la reflexión constante sobre sus prácticas. Sobre esta base, el profesor tiene que unir teorías e implicaciones desde diferentes perspectivas y adoptar distintos métodos útiles en determinadas situaciones para los diferentes estudiantes (Ko-Chin, 2016). Los profesores necesitan reflexionar constantemente sobre sus creencias y acciones para ofrecer a los estudiantes la máxima

exposición de información lingüística, pragmática y contextual (Mateo, 1999). Por parte de los estudiantes, como centro del proceso de enseñanza, éstos deben tener conciencia y autonomía en la participación y cooperación para desarrollar sus competencias (Van Lier, 1996).

A pesar de la base comunicativa del futuro de los métodos de enseñanza, lingüistas y especialistas en la enseñanza no paran de buscar las técnicas y estrategias más eficientes para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por ejemplo, Pastor (2004) considera que es una tarea ardua adaptar el enfoque comunicativo en diferentes aulas de distintos contextos y a cada estudiante en concreto. Probablemente se pueda encontrar su respuesta en la historia de lenguas para mejorar los contenidos y aplicación de los métodos en la actual era de postmétodos, como lo que señalan Kelly (1969) y Howatt (1984), porque muchas cuestiones actuales en la enseñanza de idiomas no son particularmente nuevas.

2.3. Aspectos de la enseñanza centrada en la comunicación

En el apartado 2.2 se expone que, después de una constante búsqueda de teorías y métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo ha fomentado la base de los métodos utilizados actualmente. También se han establecido unos principios de enseñanza y aprendizaje: competencia comunicativa como objetivo, interacción y colaboración, los errores como ocasión de aprendizaje y diversidad de actividades y estrategias de aprendizaje, etc.

Por lo tanto, en este apartado ampliamos los principales aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras: las competencias necesarias, la interacción y colaboración, la enseñanza gramatical, los programas y actividades, las diferencias individuales, los roles de los profesores y estudiantes y el proceso de evaluación; en definitiva, los que se han mencionado al presentar los enfoques comunicativos. Describimos estos aspectos desde diferentes perspectivas de la lingüística aplicada. De este modo se puede comprender mejor la naturaleza de la enseñanza de idiomas: qué significa aprender una lengua, qué componentes deben enseñarse y aprenderse, cómo llevar a cabo esta tarea y cómo evaluarla.

2.3.1. Competencias comunicativas

Como hemos visto, desde las últimas décadas del siglo XX los lingüistas han estado en contra de la separación inadecuada de Chomsky entre la competencia de nivel lingüístico y la actuación de nivel social (Hymes, 1972). Los antropólogos, sobre todo, empezaron a reconocer que “la educación constituía un complejo sistema de transmisión cultural, en el que la lengua adquiriría un papel fundamental” (Pastor, 2004: 174). Así pues, destacan el papel indispensable de la lengua en la realidad social y cultural donde se habla.

Insertado en estos estudios antropológicos, Hymes (1972) propuso primero el concepto de la competencia comunicativa, que abarca por un lado la necesidad de la gramaticalidad

de las frases y, por el otro, la importancia del uso de la lengua en su contexto sociocultural. Esta teoría puede resumirse en los criterios de cuatro niveles de los enunciados en la comunicación (Hymes, 1972):

- 1) Algo formalmente posible: los enunciados deben ser gramaticalmente correctos para que otros los entiendan.
- 2) Algo factible en virtud de los medios de actuación disponibles: los enunciados deben corresponderse con las condiciones psicológicas (tales como la memoria, percepción, etc.) para ser emitidos, interpretados y recibidos satisfactoriamente. Por ejemplo, es necesario evitar producir oraciones demasiado largas.
- 3) Algo adecuado en el contexto en el que se utiliza: es indispensable situar la teoría lingüística dentro de una teoría sociocultural más amplia. Por ejemplo, es raro decir “buenos días, caballero” a un compañero del grupo: aunque es gramaticalmente correcto, no se corresponde con la situación de comunicación.
- 4) Algo que se da en la realidad y se efectúa verdaderamente. Es decir, los enunciados deben tener uso real en las comunidades donde la lengua se habla. Este criterio es importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, porque los aprendices crean frecuentemente oraciones correctas y adecuadas, pero poco usadas por los hablantes de L1.

Así pues, Widdowson (1990) afirma que la competencia comunicativa implica conocer no solo el código lingüístico sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Gumperz (1982: 58) también destaca las convenciones contextualizadoras que los hablantes deben poseer “para crear y mantener la cooperación conversacional” con el fin de comunicarnos adecuadamente de forma correcta y fluida en determinados contextos sociales.

Al completar el modelo de Hymes, distintos autores (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1995; Celce-Murcia) plantean modelos de competencias comunicativas más desarrollados y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras y la comunicación diaria. Entre ellos, cabe mostrar el de Celce-Murcia et al (1995) que ofrece una vista bastante completa de las subcompetencias y una explicación novedosa de sus relaciones.

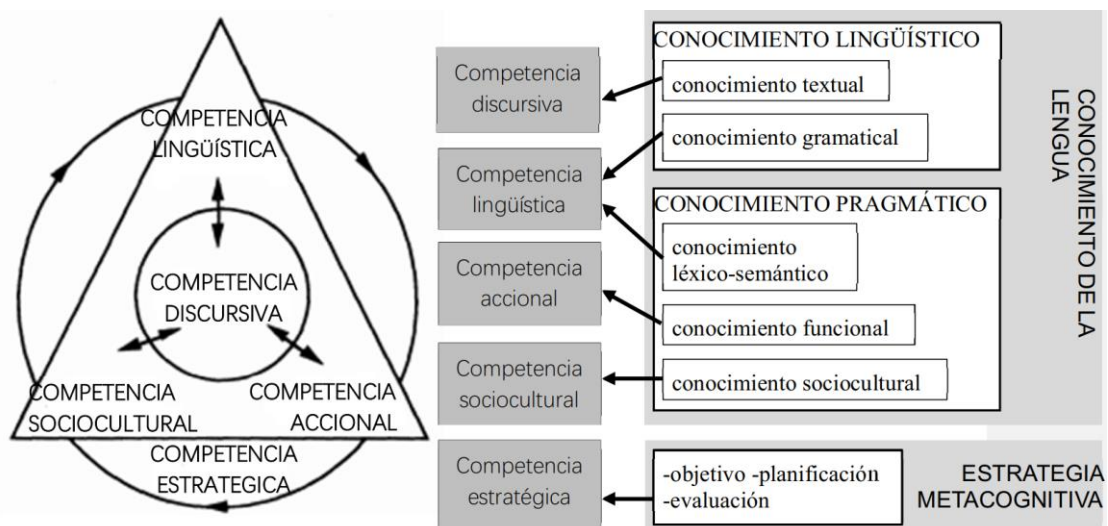


Figura 2-2 Modelo de competencias comunicativas de Celce-Murcia et al (1995)

La competencia lingüística abarca “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale y Swain, 1980:29) para producir oraciones correctas que los demás puedan entender. En cambio, la competencia discursiva se enfoca en el nivel textual y la relación entre oraciones para obtener el pensamiento lógico y rutinas conversacionales (Canale, 1983; Escandell, 2013). La competencia accional (*accional competence*), que se estrena en este modelo, trata de las habilidades y conocimientos nocio-funcionales y las capacidades de control interactivo para interpretar y llevar a cabo las intenciones comunicativas. La competencia sociocultural da prioridad a las habilidades para gestionar diversos factores contextuales de la comunicación, tales como interlocutores, la situación de la conversación, la información compartida, las intenciones, etc. Además, la competencia estratégica está formada por las estrategias de comunicación verbal y no verbal para negociar los significados y resolver problemas en caso existir una competencia insuficiente (Canale y Swain, 1980: 30).

En el modelo de la figura 2-2, los autores sitúan la competencia discursiva dentro del triángulo de competencia lingüística, competencia sociocultural y competencia accional, puesto que el discurso se forma a partir de los conocimientos léxicos y gramaticales, de las estrategias de interacción y acciones y del contexto sociocultural, mientras que las últimas tres competencias se desarrollan mediante la comprensión y producción de discursos en la comunicación. A parte de eso, la competencia estratégica ayuda al hablante a mejorar el proceso comunicativo y a compensar las dificultades en la comunicación debido a la deficiencia de las competencias en el triángulo. La competencia comunicativa no es solamente pues una extensión de la competencia lingüística, a la que se le han añadido las reglas contextuales, sino una ampliación cualitativa de la tradición gramatical de la lingüística y enseñanza de idiomas (Llobera, 1995).

2.3.2. Interacción en la clase – la teoría sociocultural

Como hemos visto, un aspecto crucial del aprendizaje de lenguas son las habilidades socioculturales y estratégicas para usar la lengua de forma adecuada y fluida desde la perspectiva social (Canale, 1983). Lantolf (2000) argumentan que cualquier teoría antropológica se caracteriza por su complejidad, porque los humanos no están aislados, sino que se relacionan en el contexto social y desarrolla las teorías socioculturales de Vygotsky (1978, 1987) que se enfocan en el desarrollo en el contexto sociocultural.

2.3.2.1. Las influencias sociales en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje

Varios investigadores (Van Lier, 1996; Thorne, 2000) coinciden en que el aprendizaje tiene aspectos interpersonales. Durante el aprendizaje, según la teoría sociocultural, el contexto sociocultural estrecha la relación entre la lengua y las funciones mentales (Antón, 2010). Al respecto, Vygotsky (1978) explica que al nacer uno solo tiene funciones mentales de “nivel inferior”, tales como atención, sensación y percepción, pero a través de la interacción verbal en el ambiente social, estas funciones evolucionan hacia memoria intencional, planificación, estrategias y otros procesos mentales más efectivos, a los que Vygotsky llama funciones mentales de “nivel superior”. Según este autor, dichas herramientas mentales de funciones superiores son indispensables para realizar cualquier método durante el proceso de aprendizaje.

Lantolf y Thorne (2006) proponen que para adquirir estas herramientas mentales superiores necesarias para aprender son necesarios cuatro pasos: imitación, mediación, regulación e internalización. De todos ellos, consideran como más importante la mediación cultural. Dichas herramientas se construyen a través de la interacción con los demás y la socialización. En el contexto cultural, el aprendiz observa y asimila intensivamente la forma en la que piensan y aprenden los demás, y así se apropia de las informaciones según su propia necesidad. De este modo, adquiere sus propias rutinas habituales de pensamiento y conocimientos bajo la influencia de las direcciones que le llegan del contexto. Por tanto, Vygotsky (1987) afirma que el aprendizaje debe ser un proceso mediado, y después de la mediación cultural se adquieren recursos cognitivos y se pueden seleccionar las formas adecuadas para comunicarnos con el contexto y lograr los objetivos.

Además de la mediación, la internalización es otro paso esencial para la formación de las herramientas psicológicas (Lantolf y Thorne, 2006). Durante la imitación y mediación, el individuo interactúa con los demás y aplica sus instrucciones en sus prácticas. Con el tiempo, puede internalizar estas informaciones para ser capaz de realizar tareas de forma autónoma sin ayuda de los demás. Winegar (1997: 93) afirma que la internalización se refiere al proceso de reorganización y consolidación de la información del contexto social en el propio sistema cognitivo del aprendiz para utilizarla por sí solo en el futuro. Vygotsky afirma que después de la imitación, la mediación y la apropiación de las habilidades interpersonales, el desarrollo de un aprendiz llega a su plenitud y, por

consiguiente, es capaz de aprender independientemente y asumir la responsabilidad de su propio desempeño.

2.3.2.2. Zona de desarrollo próximo

Después de revisar el papel importante del contexto cultural en el desarrollo cognitivo, se puede ver que el aprendizaje es un proceso colaborativo mediante la interacción y mediación social. En la interacción, tanto los profesores como los compañeros pueden ofrecer apoyo, dirección y organización. Mediante estos apoyos previos, el aprendiz puede ser capaz de aprender autónomamente y realizar las tareas por sí solo. Esta distancia entre lo que ya es capaz de hacer el aprendiz por sí solo y lo que pueda alcanzar en el futuro gracias a la ayuda de los demás es la llamada Zona de Desarrollo Próximo (Lantolf, 2006; Martín Peris et al, 2008). Se muestra este concepto en la siguiente figura:

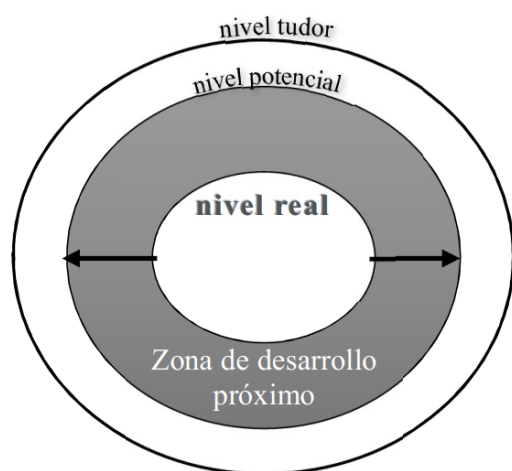


Figura 2-3 Zona de Desarrollo Próximo

Según Lantolf y Thorne (2006), este concepto de ZDP es un aspecto esencial de la teoría de Vygotsky. Cuando los aprendices se encuentran con problemas que escapan a sus capacidades, aún les falta alguna clave de pensamiento para resolverlos exitosamente de forma independiente. No obstante, con el apoyo y la orientación adecuada de los profesores o compañeros, sí son capaces de realizar las tareas por sí solos y desarrollar su ZDP. Lantolf y Appel (1994) afirman que, al principio, el estudiante depende de la ayuda de los profesores y compañeros y es el conocimiento de la lengua de los demás lo que facilita su aprendizaje de la misma. A medida que la colaboración, supervisión y la responsabilidad del aprendizaje son facilitadas durante la interacción cooperativa, los estudiantes progresan gradualmente en la internalización y consolidación de los conocimientos. Al final, el estudiante puede ser capaz de usar independientemente el conocimiento compartido por los demás y realizar la tarea de forma autónoma y, por consiguiente, desarrollar el nivel de sus competencias (Lantolf y Thorne, 2006).

Así pues, la zona de desarrollo próximo indica el nivel que se puede alcanzar en el futuro, y ofrece una nueva comprensión de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo: en lugar

de que solo se examinan aquellas soluciones que pueden realizar sin la ayuda de nadie, es más importante evaluar lo que está a punto de aprenderse mediante la interacción social, qué es lo que el aprendiz ya ha dominado, el nivel real; porque un aprendiz que tiene dificultades para resolver un problema podría captar rápidamente la solución al recibir un poco de guía por parte del profesor o de sus compañeros (Ellis, 1999; He y Young, 1998). La finalidad de esta evaluación dinámica de la ZDP es, según Lantolf y Thorne (2006), el logro de suficiente agencia con el fin de aprovecharse de las oportunidades de colaboración para llegar a las metas de forma autónoma.

2.3.2.3. *Agencia y affordances*

Lantolf (2000) afirma que la colaboración en el aprendizaje de una LE fomenta la participación activa de los aprendices en actividades de interacción social y, consecuentemente, puede facilitar la agencia de los estudiantes. Como los estudiantes son agentes activos, pueden seleccionar, descubrir o construir sus propias oportunidades de aprendizaje (*affordance*) en la interacción para desarrollar sus competencias en el aprendizaje significativo (Arceo, et al, 2002; Van Lier, 2008). Gibson (citado en Withagen et al, 2012) propone primero los conceptos de *affordance* y *agencia* y afirma que los animales no se comportan como máquinas que solo reaccionan a los estímulos, sino que tienen naturalmente agencia activa para percibir, seleccionar y aprovechar las posibilidades que ofrece el entorno. Aplicando esta teoría en la pedagogía, Van Lier (2000, 2008) señala que recibir pasivamente el input no es la causa del aprendizaje de la lengua; en cambio, hace falta proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje y fomentar su agencia para que puedan aplicar las informaciones recibidas durante la expresión de significados.

La agencia y las *affordances*, según la perspectiva sociocultural, inician el proceso de aprendizaje. Ahearn (2001) señala que la agencia se forma en la mediación cultural de las actividades sociales y es esencial para cualquier acción contextualizada. Lantolf y Thorne (2006: 143) explican que la agencia no es solo el control voluntario de las propias acciones, sino también “the ability to assign relevance and significance to things and events” (p. 143). Así, Van Lier (2008: 171-172) afirma que la agencia no es puramente un sinónimo de autonomía o aprendizaje independiente, sino que abarca aspectos más complejos:

- 1) la agencia facilita autonomía o autorregulación a los estudiantes;
- 2) la agencia es social: media y es mediada por el contexto sociocultural;
- 3) la agencia incluye la conciencia de la responsabilidad de una persona de sus acciones en el contexto social, que afectan tanto a sí misma como a los demás.

De este modo, los estudiantes necesitan tomar la iniciativa para percibir y aprovechar las *affordances* que se co-construyen en el contexto de aprendizaje como recursos de aprendizaje. Durante este proceso, la agencia del aprendiz fomenta la negociación e

internalización del *input*, la selección de los recursos, la participación activa en las actividades, el monitor del *output* en la interacción y, como consecuencia, la autorregulación y autoevaluación (Van Lier, 2008). También ayuda a desarrollar las herramientas mentales de nivel superior para percibir el contexto (Van Lier, 2004). Además, puede fomentar nuevos roles más activos de los estudiantes para que tomen conciencia de su responsabilidad social.

2.3.2.4. *Aplicación de la teoría sociocultural en la enseñanza: el andamiaje*

Para fomentar la interacción y la agencia de los estudiantes, Bruner (1978) propone la metáfora del andamiaje (*scaffolding*), que consiste en el conjunto de actividades, herramientas y estrategias que el profesor proporciona al estudiante en la interacción para que este pueda resolver los problemas y desarrollar la ZDP (Donato, 1994; Schumm, 2006; Martín Peris et al, 2008). Es más eficiente el aprendizaje en colaboración, y el andamiaje ofrece oportunidades de trabajo de este tipo para que el aprendiz pueda recibir guías y ayudas para construir mejor su conocimiento y progresar del nivel actual hacia el desarrollo potencial.

El andamiaje se puede realizar no solo entre un participante experto y otro más novato, (por ejemplo, la ayuda del profesor al estudiante), sino que también ocurre entre estudiantes de nivel similar; a esto se lo denomina andamiaje colectivo (Donato, 1994; van Lier, 1996, 2004). Donato (1994), por ejemplo, destaca el andamiaje como un proceso de co-construcción de conocimiento. Este autor explica que el andamiaje no se limita a un proceso en el que un experto con más experiencia ayuda a otros menos capaces, sino que se trata de una situación *win-win* (van Lier, 1995) cuando los aprendices comparten su porción de conocimiento en la interacción social para desarrollarse juntos.

Mercer (2000) argumenta que cuando los aprendices trabajan juntos, no solo interactúan, sino que también “interpiensan”. Es decir, el dispositivo del aprendizaje de las lenguas no se halla en la propia cabeza de cada persona, sino en los diálogos colaborativos entre sí. Por ejemplo, Donato (1994) revela que los estudiantes pueden servir de mutua fuente de información nueva de la lengua aprendida. Por lo tanto, Martín Peris (2004a) afirma que los ejes del paradigma de la perspectiva sociocultural están compuestos por la colaboración de la cognición humana y la interacción social.

De este modo, Kasper (1997) señala que en el andamiaje hay que preparar cuidadosamente suficientes recursos necesarios y oportunidades (*affordance*) para fomentar la colaboración que desarrolla la agencia y llevar a cabo la interacción social en el aula. De este modo, Van Lier (2008) afirma que son indispensables las posibilidades de acción y de interacción en el contexto de aprendizaje para facilitar el acceso al aprendiz. Asimismo, Mercer y Howe (2012) argumentan que hace falta ofrecer diversas actividades, en las que los estudiantes busquen colaboración y tomen decisiones libres durante la interacción.

Además, como hemos visto, el andamiaje ofrece múltiples *affordances*, las cuales los estudiantes deben ser capaces de percibir, interpretar y aprovechar para el crecimiento psicológico y la acomodación cultural (Martín Peris, 2008). Pero Kirschner (2013), quien profundiza en la idea de *affordance* en el campo de la educación, afirma que las habilidades para percibir las “*affordances* educativas” también necesitan ser aprendidas y mediadas por el contexto. Por ejemplo, hoy en día el aprendizaje en línea está siempre disponible; algunos estudiantes de LE lo emplean para tener contacto con más inmersión lingüística de la lengua aprendida, pero también hay peligro de adicción y uso excesivo. Por lo tanto, aparte de destacar las oportunidades para interactuar y compartir conocimiento, la actitud activa como agente de aprendizaje y las estrategias científicas de la selección de las herramientas, así como la forma de aprendizaje, también se deben desarrollar para que los estudiantes puedan sacarles provecho.

2.3.3. Aprendizaje de la gramática

Dado que se considera que lo que los aprendices necesitan para un uso de la lengua correcto y adecuado es la competencia comunicativa, surge el debate entre lingüistas en torno al grado de precisión que los aprendices tienen que alcanzar. En consecuencia, se pueden encontrar diversos estudios sobre la necesidad, la forma y los contenidos de la enseñanza de la gramática (por ejemplo: Ellis, 1998a, 2006b; Long, 1983, 1988; Martín Peris, 1998b; Matte Bon, 1998; etc.).

2.3.3.1. El lugar de la gramática

Como se ha ido indicando en las páginas previas, el método traducción-gramática y el estructuralismo norteamericano dieron prioridad a la gramática deductiva, que tuvo un papel esencial en el aprendizaje y la evaluación (Richards y Rodgers, 2001). El estructuralismo británico también enfatiza la gramática, pero de forma inductiva. En cambio, Krashen (1981) argumenta que no hace falta la instrucción formal de la gramática. Hymes (1972), por su parte, deja el estudio gramatical en un segundo plano.

Para resolver el problema de si es necesario enseñar la gramática, se han llevado a cabo varios estudios empíricos que comparan la instrucción formal con la adquisición natural de la gramática. White et al (1991), por ejemplo, llegan a la conclusión de que los aprendices con instrucción gramatical formal llegan a un nivel lingüístico más alto de forma rápida. Norris y Ortega's (2000) revisan 49 estudios sobre la enseñanza de la gramática y revelan que la mayoría aprecia su eficiencia. En este sentido, Martín Peris (1998b) y Matte Bon (1998) coinciden con Corder (1988) en que, aunque la gramática deja de ser el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras, sirve como base de otras competencias necesarias. La competencia gramatical es la herramienta que se usa en la comprensión y creación del discurso, y un componente indispensable de la competencia comunicativa (Martín Peris, 1998b).

Además, desde la perspectiva de adquisición de lenguas, la enseñanza gramatical se

considera favorable para el desarrollo de la interlengua, la que Long (1988) define como el sistema incompleto de lengua aprendida internalizado por los aprendices extranjeros en el proceso de adquisición de lenguas. La interlengua no es la lengua materna ni la lengua meta, sino un sistema mixto. Gass y Selinker (2008) señalan que este sistema es dinámico y creativo, aunque pueden surgir errores en diferentes etapas. Por lo tanto, según Fernández (1997) la enseñanza de la gramática permite corregir los errores en la interlengua y fomenta el uso creativo de las reglas aprendidas por parte de los aprendices.

Long (1983, 1988), por tanto, argumenta que la enseñanza de la gramática es necesaria y beneficiosa. Al mismo tiempo, destacan que la gramática no se puede enseñar aisladamente, sino que se debe tener en cuenta la referencia a los significados, factores sociales o discursivos, así como las ventajas del proceso natural de adquisición de las reglas gramaticales.

2.3.3.2. Los contenidos gramaticales: gramática pedagógica

Como la enseñanza gramatical es necesaria para aprender lenguas, otra cuestión es qué gramática se debe enseñar para desarrollar la competencia gramatical de los aprendices y cómo realizarlo. Al respecto, Corder (1988) divide la gramática en gramática descriptiva y gramática pedagógica según su función y la audiencia a la que se dirige. La primera se refiere a las teorías que los lingüistas ofrecen después del análisis científico de las estructuras de la lengua (Wilkins, 1976). Como la gramática descriptiva se compone de descripciones lingüísticas descontextualizadas y no tiene nada que ver con la metodología pedagógica (Matte Bon, 1998), la gramática pedagógica surge como una alternativa que se diseña específicamente para las necesidades de los estudiantes de lenguas extranjeras (Odlin, 1994).

Díaz y Hernández (1993) señalan que el objetivo de la gramática pedagógica consta de la mejor comprensión del sistema de la lengua y las reflexiones sobre su uso por parte de los aprendices extranjeros en determinados contextos. Así pues, el criterio de la selección de los contenidos gramaticales es la frecuencia de uso en la vida diaria y la relevancia comunicativa, y aumenta gradualmente su complejidad en función del desarrollo de las destrezas del aprendiz. En este sentido, Kondo (2002) afirma que la gramática pedagógica no pretende que el aprendiz sepa los detalles del sistema de la lengua como los lingüistas, sino que le da recursos gramaticales para que sea capaz de formular su intención comunicativa y dirigirse a diferentes destinatarios. Por su parte, Mateo (1999) y Pastor (2004) destacan que la gramática pedagógica ha de tener claridad expositiva y atracción para que los estudiantes la acepten fácilmente. Matte Pon (1998) argumenta que los contenidos gramaticales que se presentan deben ser seleccionados entre los materiales auténticos. De este modo, este autor afirma que la gramática pedagógica ayuda a conocer la función real de la lengua y permite al estudiante llegar a dominar los usos reales de la lengua en contextos naturales.

2.3.3.3. *Las formas para enseñar la gramática: atención a la forma y tratamiento de errores*

La gramática pedagógica ha logrado la aceptación generalizada por los profesores de lenguas extranjeras (Kondo, 2002). Pero ¿cómo enseñarla? Ellis (2006) resume cuatro formas en las que la enseñanza de la gramática se puede llevar a cabo. En primer lugar, las clases de gramática se pueden impartir mediante presentación explícita y ejercicios (Ur, 1996; Hedge, 2000); en segundo lugar, los aprendices pueden deducir las reglas gramaticales (Halliday et al, 1964); en tercer lugar, se puede adquirir la competencia gramatical de forma natural con aducto (*input*) comprensible (Krashen, 1981); y finalmente, la gramática se puede aprender a través de la retroalimentación (*feedback*) correctiva del aducto (*output*) erróneo en la comunicación (Corder, 1967). Entre estas formas, destacan la gramática inductiva y el *feedback* correctivo. Distintos autores (Ellis, 2006, 2012; Pastor, 2004; Winnitz, 1996) coinciden en que la enseñanza inductiva de la gramática es la forma más eficiente y los aprendices que tienen acceso inductivo del aprendizaje gramatical tienen más éxito que el grupo con instrucción deductiva.

En este sentido, Long (1991: p. 45-46) propone, desde la perspectiva de adquisición de lenguas segundas (ASL en adelante), la instrucción *focus on form* (atención a la forma), que se refiere a la atención prestada a los elementos lingüísticos en el contexto de comunicación de los significados. Por un lado, hemos visto que la enseñanza centrada en la presentación deductiva de las formas lingüísticas no es suficientemente eficiente. Por otro lado, Long (1991) indica que cuando uno recibe un *input*, no basta con la comprensión de su significado, sino que hace falta prestar atención a las formas estructurales utilizadas, deducir su uso e interiorizarlas en el propio sistema de conocimiento. De esta forma, el foco de esta instrucción también se sitúa en la comunicación, pero con más atención a la forma, lo que ayuda a aprovechar mejor el *input* comprendido. Basturkmen et al (2002: 2) afirman que esta instrucción promueve a los estudiantes a darse cuenta de las formas lingüísticas del *input*, lo que ayuda en el desarrollo de su interlengua.

Además, en la interlengua existen varios errores gramaticales. Estos errores, desde la perspectiva del aprendiz, consisten en el problema fundamental en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y su corrección es un trabajo duro (Fernández, 1995, 1997). En la historia, los errores fueron prohibidos y los aprendices debieron imitar perfectamente lo que el profesor había presentado. El generativismo chomskiano, en cambio, aprecia el uso creativo de la lengua meta y analiza los errores de los estudiantes para el desarrollo de sus competencias. En este sentido, Corder (1976) afirma primero que no se deben prohibir los errores, sino que los errores repetitivos reflejan el nivel de conocimiento de la lengua extranjera que el aprendiz posee. Siguiendo a Corder, Vázquez (1998) revela que los aprendices cometen errores porque no son capaces de dominar las reglas gramaticales que han aprendido. Pastor (2004) coincide con Vázquez y resume las

causas de los errores gramaticales en la inferencia de L1 y otras lenguas que se han aprendido, el conocimiento incompleto y los factores afectivos.

Fernández (1995) señala que los errores causados por la influencia de L1 suelen ser colectivos y son difíciles de corregir; los factores afectivos como miedo o nerviosismo, generalmente, causan errores eventuales; y los errores causados por el conocimiento incompleto suelen ser sistemáticos y repetitivos en función del nivel del aprendiz. Este último tipo de errores es el problema más frecuente en el aprendizaje de lenguas y merece la atención especial del profesor y el aprendiz. Así pues, Fernández (1995) comparte la misma opinión con otros investigadores (Chaudron, 1988; Nunan, 2002) de que hace falta resolver estos errores para que no se fosilicen en la interlengua, mediante ejercicios gramaticales para consolidar el conocimiento y la corrección comunicativa en la interacción normal.

Los investigadores de ASL definen la corrección en la conversación por parte del interlocutor como *feedback* correctivo. Spada (1997), por ejemplo, indica que la combinación de instrucción *focus on form* y *feedback* correctivo es más beneficiosa para los aprendices. Se pueden encontrar muchas investigaciones que dan importancia a la retroalimentación para desarrollar las competencias (Lightbrown y Spada, 1990). Sobre todo, el *feedback* correctivo de los errores situados en la Zona de Desarrollo Próximo es más eficiente, como se expone anteriormente (Nassaji y Swain, 2000). Nassaji y Swain (op. cit) consideran que cuando el error se sitúa en la ZDP del aprendiz y es negociada explícitamente entre el profesor y el aprendiz, la corrección ayuda más en el desarrollo de la interlengua y en el nivel de las competencias lingüísticas.

2.3.4. Programación y organización de la clase

Breen (1987a) señala que para desarrollar los contenidos y competencias de la enseñanza de LE que hemos visto (las competencias comunicativas, la interacción social y la gramática pedagógica) en el aula, hace falta subdividirlos y secuenciarlos en las unidades didácticas. Estas unidades consisten en planes de enseñanza que abarcan una serie de conocimientos y habilidades que se pretenden lograr como resultado de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores y estudiantes mediante diversas técnicas diseñadas. De este modo, el profesor puede orientar a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias paso a paso. Después de revisar la bibliografía (Breen, 1987a, 1987b; Ramos, 2004), puede señalarse que hay seis elementos esenciales de los programas de enseñanza de LE:

- objetivo: la meta de aprendizaje de cada secuencia didáctica;
- contenidos: qué recursos lingüísticos, discursivos, funcionales, o socioculturales se deben seleccionar;
- actividades: cómo realizar y desarrollar los contenidos;
- contexto: los factores culturales del entorno de aprendizaje;
- secuenciación: la distribución de contenidos en el proceso de desarrollo temporal;

- evaluación: la comprobación de si se ha logrado la meta.

Así, cabe decir que en los programas de enseñanza de LE se incluyen todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza de aprendizaje. Breen (1987a, 1987b), por tanto, afirma que las diferentes formas de planificación de la programación de la enseñanza de lenguas tienen mucho que ver con el paradigma de enseñanza y creencias respecto a la naturaleza de la lengua, la enseñanza y el aprendizaje en diferentes etapas históricas.

Hemos visto que en las etapas que se centraron en las competencias lingüísticas, se aplicó un programa formal, cuyo objetivo era el dominio de las estructuras lingüísticas mediante listas de gramática y vocabulario y actividades mecánicas. Los programas funcionales del enfoque nociofuncional se derivaron del análisis de las estructuras funcionales y prestaron más atención a la pragmática. Ambos programas son planes proposicionales que se conforman alrededor de los contenidos que se consideren necesarios y del resultado del aprendizaje (Ramos, 2004).

En la era postmétodo, la programación de enseñanza tiene diseños muy variados, entre los cuales son representativos los programas procesuales (Breen, 1987b). Sobre la base de la teoría sociocultural, estos programas dan relevancia al proceso de aprendizaje y a la interacción social. Los programas por tareas siguen las directrices del enfoque basado en tareas, las cuales se ha visto anteriormente (véase apartado 2.2.5). Los programas procesuales, según Breen (1987b), dan pues más importancia al papel de los estudiantes, que también participan en la toma de decisiones a la hora de confeccionar las unidades didácticas en el aula.

En el apartado 2.2.6 se ha visto que actualmente los investigadores no continúan buscando un nuevo método perfecto de enseñanza, sino que fomentan más reflexiones sobre el diseño de los planes de enseñanza. Van Lier (1996), por ejemplo, afirma que la programación de la enseñanza de LE debe ser holística y dinámica. Santa-Cecilia (1995) señala que la planificación e implementación de los programas deben tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y los factores peculiares de cada grupo.

De este modo, varios autores (Santa-Cecilia, 1995; Nunan, 2002; Ramos, 2004) coinciden en que es crucial que haya una diversidad de selección y una secuencia de actividades y tareas que abarquen la combinación de competencias para practicar, contenidos, formas de participación y aspectos culturales etc., con el fin de facilitar a los estudiantes oportunidades de comunicación para desarrollar sus capacidades. Richard y Rodgers (2001: 161) ofrecen tres principios del programa de la enseñanza comunicativa:

- 1) en la enseñanza hacen falta actividades de comunicación real;
- 2) las actividades deben formar tareas reales y significativas;
- 3) en las actividades son más importantes el *input* significativo y el intercambio de significados que la presentación y práctica de las estructuras;

Se puede ver que la metodología de enseñanza y el diseño de los programas tienen relación estrecha con las actividades comunicativas (Clark y Yinger, 1979). Así, se dedica el siguiente apartado a ampliar estas herramientas de enseñanza: actividades y tareas.

2.3.4.1. Actividades comunicativas y tareas

Richard y Rodgers (2001) señalan que las actividades de enseñanza de LE son infinitas y hace falta explorar cómo seleccionar y organizar las actividades que ofrecen oportunidades a los estudiantes para tener más contacto con *input*, desarrollar las competencias o intercambiar información con los compañeros durante el proceso de interacción y negociación de significados. Littlewood (1996), por ejemplo, distingue estas actividades entre las *actividades pre-comunicativas* y las *actividades comunicativas*, como se muestra en la figura siguiente:

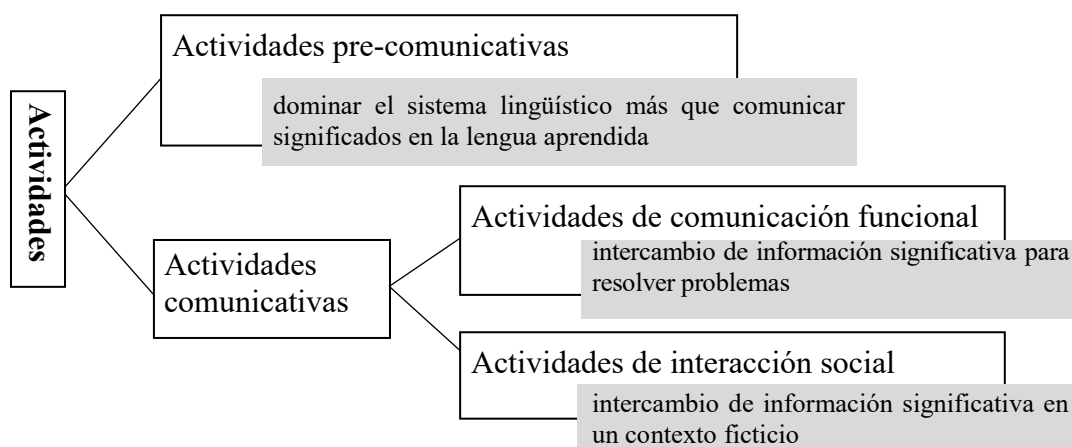


Figura 2-4 Actividades comunicativas (Modelo de Littlewood, 1996)

Las actividades pre-comunicativas son para “dotar al estudiante de algunas de las destrezas necesarias para la comunicación, sin exigirle en realidad que realice actos comunicativos” (Littlewood, op. cit: 7). Es decir, son ejercicios centrados en practicar las destrezas parciales de la comunicación, más que en la práctica de la habilidad completa. De este modo, los conocimientos se adquieren de forma gradual y coherente con ayuda de los profesores y compañeros (Richard y Rodgers, 2001: 167). Este tipo de actividad incluye, por ejemplo, los ejercicios de repetición y la práctica oral de diálogo de preguntas y respuestas.

Las actividades comunicativas motivan a los estudiantes a activar y a integrar creativamente “su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas para la comunicación de significados para desarrollar globalmente las competencias de los alumnos” (Littlewood, op. cit: 82-83). Las actividades de comunicación funcional, tales como vacío de información o actividades para comunicar información o ideas (Littlewood, op. cit; Consejo de Europa, 2002), sirven para comunicar el significado de la forma más eficaz posible con un lenguaje menos previsible que en las actividades pre-comunicativas. Las actividades de interacción social añaden el contexto social ficticio similar a la situación

fuera del aula. En estas actividades, tales como juegos de roles, improvisaciones, simulaciones, etc., los estudiantes pueden interactuar sin ningún control del profesor para acercarse a los elementos socioculturales (Littlewood, op. cit).

En nuestro trabajo también empleamos esta distinción de Littlewood para describir las actividades en el aula en China, porque establece la clasificación en función de las competencias practicadas y el contexto de las actividades. Estas actividades desarrollan diferentes competencias en distintos contextos. Así, pueden construir tareas comunicativas cuando se organizan desde el ejercicio sencillo hasta actividades complejas para alcanzar un objetivo específico en determinados contextos (Breen, 1987b). Por ejemplo, dibujar un mapa, reservar un billete o ir al médico.

Hemos presentado la definición y características de las tareas en el apartado 2.2.5 y aquí hay un ejemplo de Nunan (2002: 203-204) para explotar cómo plantear las actividades y tareas. Para aprender a usar las expresiones para dar direcciones, se ofrece un mapa y un texto con informaciones sobre las direcciones. Los estudiantes deben realizar determinadas actividades: leer el mapa y practicar oralmente las estructuras necesarias para dar direcciones, rellenar el mapa con las informaciones del texto dadas por otro compañero y hacer una simulación con el compañero de preguntar y dar direcciones. A partir de este ejemplo, se puede deducir que en las actividades de esta tarea los estudiantes aprenden, comprenden, manipulan e interactúan en la lengua meta. Primero se familiarizan con las estructuras gramaticales y pragmáticas necesarias; luego prestan más atención al significado e intercambian informaciones en la fase de colaboración; y finalmente, son capaces de resolver el problema de preguntar y dar direcciones en un contexto social ficticio. Por lo tanto, Nunan (op. cit: 60) afirma que las actividades comunicativas tienen tres funciones principales: “ensayo para la vida real, práctica de destrezas y fluidez y corrección”.

En el proceso de la realización de las tareas, Richards y Lockhart (1998: 154) señalan que para la selección y diseño de las tareas también hace falta tener en cuenta sus objetivos, procedimientos, secuencia, complejidad, recursos, agrupamientos, estrategias, lengua vehicular, resultados y evaluación, etc. Al respecto, los dos autores explican que es mejor que el profesor deje claro el objetivo y los beneficios de las actividades, su procedimiento y las estrategias necesarias. Sobre la secuencia y dificultad, hemos visto que la complejidad de las actividades se debe aumentar gradualmente; por ejemplo, las actividades pre-comunicativas que practican conocimiento o destreza parcial preceden a las comunicativas. Las actividades de interacción se realizan principalmente en parejas o grupos pequeños, lo que fomenta la colaboración social para desarrollar el ZDP y permite a los estudiantes tener más oportunidades de interactuar con los compañeros sin miedo de hablar en público. Además, el profesor debe mejorar los materiales, estrategias y destrezas necesarias de la lengua vehicular para hacer las actividades más eficientes. También tiene que proporcionar retroalimentación y evaluación a tiempo. (Richards y

Lockhart, op. cit: 154-158). Además, Nunan (2002) destaca otros dos aspectos de la realización de las actividades: los papeles del profesor y los estudiantes y el contexto de la tarea. Las actividades comunicativas otorgan nuevos papeles a los profesores y estudiantes, los cuales se amplían más adelante. El segundo aspecto, el contexto de las tareas, debe ser, como hemos visto anteriormente, variado para el proceso de desarrollo cognitivo, así como afectivo, moral y social por parte de los estudiantes, puesto que las actividades están ideadas para resolver problemas de la vida real en el aula (William y Burden, 1999).

También se ha presentado que tanto la gramática pedagógica, como la práctica de la interacción se deben realizar mediante interacción colaborativa en contextos sociales. Littlewood (1996: 42), por tanto, argumenta que el aula en sí misma es un contexto peculiar y la interacción social en el aula ayuda al estudiante a desarrollar la competencia comunicativa y su capacidad de transferirla a contextos de la vida cotidiana que son distintos del entorno del aula. Por otro lado, este autor afirma que se debe imaginar una situación ficticia similar al contexto fuera del aula, en la que los estudiantes deben imaginar determinados papeles sociales en el contexto concreto. Así, los estudiantes tienen oportunidades para desarrollar sus competencias estratégicas e interculturales en diferentes situaciones (Littlewood, op. cit: 41).

2.3.5. Diferencias individuales

Después de presentar qué aspectos de la lengua se deben enseñar y aprender y cómo realizarlo, se deben mencionar los factores afectivos que influyen en el aprendizaje. Estos factores forman una parte de las *diferencias individuales* (Dörnyei, 2005). Dado que los estudiantes se han convertido en el centro del proceso de la enseñanza de idiomas, hay que dar más importancia a estas características individuales emotivas y cognitivas de los alumnos, las cuales afectan al aprendizaje de la lengua extranjera de los estudiantes universitarios (Martín Peris, 1993). Se presentan brevemente, por tanto, las diferencias individuales: aptitud y capacidad, motivación y actitud, emoción, autonomía, estilo cognitivo y estrategias de aprendizaje.

Según Skehan (1989), la aptitud consiste en el primer indicador del éxito del aprendizaje de la lengua extranjera, y es la que se refiere a la capacidad y el talento para aprender la lengua adicional. Este autor resume tres componentes de este factor: la habilidad de codificar el fonema, la habilidad de analizar la lengua y la memoria. Entre ellos, el primero es la capacidad de interpretar y producir sonidos de la lengua extranjera, el segundo se refiere a la sensibilidad a la gramática y la habilidad para el aprendizaje inductivo, y el tercero trata sobre formar y recordar asociaciones entre palabras y frases (Skehan, op. cit: 26).

Es evidente que los aprendices con más éxitos tienen una mejor aptitud. Pero los investigadores señalan que la aptitud lingüística no viene determinada por la inteligencia (Gardner, 1983; Sternberg, 2002), sino que se desarrolla en función de la acumulación de

experiencia del aprendizaje (McLaughlin, 1990). Dörnyei (2005), por su parte, afirma que la aptitud también se puede desarrollar en el aprendizaje. Así, se mejoran las estrategias de aprendizaje, la atención prestada a la forma y el significado en el contexto, la memoria de trabajo y las estrategias de interacción (Miyake y Friedman, 1998).

La motivación o actitud es otro indicador del éxito del aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 2005; Gardner, 1983, 2001). Gardner (1983), pionero del estudio de este factor, las usa sin diferencia y las define como el deseo y la preparación del aprendiz para esforzarse con el fin de lograr su objetivo del aprendizaje de la lengua meta. Presenta cuatro aspectos de la motivación: una meta, la conducta de esfuerzo, el deseo de alcanzar la meta y actitudes favorables a las actividades. Ko-Chin (2016) afirma que los estudiantes con más motivación tienen mejor disposición para el conocimiento de la lengua y el contexto cultural diferente. Pritchard y Ashwood (2008) señalan que la motivación de los aprendices aumenta su autonomía de aprendizaje.

La fuente de la motivación puede ser una meta o el apoyo de los demás (Martín Peris, 1992, 1993), mientras que unas influencias negativas pueden destruirla (Gass y Selinker, 2008; Dörnyei, 2005). Varias investigaciones (Williams y Burden, 1999) revelan que la motivación cambia con el tiempo. Por ejemplo, Ushiota (2003, citado en Dörnyei, 2005) propone que los problemas inevitables en la clase y en la vida dan lugar a las emociones negativas, las cuales disminuyen la motivación de los aprendices. Bailey (1983), en su estudio de diarios de los estudiantes, revela que las emociones comunes entre los estudiantes son ansiedad, competitividad, choque cultural, choque ante la dificultad de la lengua, etc. Gass y Selinker (2008) señalan que no está clara la fuente de estas emociones, pero es seguro que tienen efecto en el aprendizaje: un nivel bajo ayuda a fomentar la motivación, mientras que un nivel alto conduce el fracaso (Dörnyei, 2005). Krashen (1985) también afirma que un alto nivel de emociones negativas actúa como un filtro de *input* que obstaculiza la interpretación e internalización de la información de la lengua.

Otro factor indispensable del aprendizaje de la lengua, la autonomía, se refiere a la responsabilidad que el estudiante toma de su propio aprendizaje de la lengua adicional (Bosch, 1996). Hemos visto que la autonomía se usa frecuentemente como sinónimo de agencia. Así, este concepto no significa aprender solo en casa, sino el pensamiento autónomo, la motivación activa y una buena aptitud, así como estrategias de aprendizaje para tomar en cada momento la iniciativa en el aprendizaje (Pastor, 2004). Por ejemplo, si un estudiante es capaz de prestar atención a la forma en la comunicación de significados, entonces puede adquirir las estructuras gramaticales que necesita. Kondo (2002) afirma que la gramática sirve como material de autoayuda y, consecuentemente, fomenta la autonomía del aprendizaje del conocimiento de la lengua. Además, Long y Porter (1985) señalan que la autonomía motiva a los estudiantes a participar en el uso de la lengua en la interacción social.

Desde el punto de vista psicológico, los estilos cognitivos se refieren a las diferentes

formas en las que la mente conoce, piensa y aprende (Ehrman y Leaver, 2003). Por ejemplo, hay estudiantes que dependen más del autoaprendizaje con los libros, mientras que otros prefieren adquirir recursos de la lengua en la interacción; algunos aprendices son más activos y espontáneos en la información con valor inmediato, mientras que a otros les gusta el aprendizaje gradual y rutinario, etc. (Gass y Selinker, 2008; Richards y Lockhart, 1998). Sea el estilo que sea, Gass y Selinker (2008) afirman que no existe uno más correcto; su beneficio depende de la meta y la tarea que necesitan realizar y de la personalidad del aprendiz.

Finalmente, son importantes las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes. Cohen (1998) y Oxford (1999) explican que este término se refiere a las decisiones que los estudiantes toman para aprender la lengua. Por ejemplo, en el aprendizaje del vocabulario, el estudiante necesita identificar qué palabras necesita aprender, las clasifica según su criterio y las asocia con otras palabras y estructuras ya conocidas, las repite en diferentes entornos de aprendizaje y finalmente puede memorizarlas. En todo este proceso, hacen falta acciones y técnicas que se seleccionan cuidadosamente (Oxford, 1999). Investigadores (Cohen, 1998; Gass y Selinker, 2008; etc.) consideran que un buen aprendiz suele seleccionar estrategias más eficientes: es más autónomo en la selección y tiene más ideas reflexivas sobre sus estrategias utilizadas.

2.3.6. Roles de profesor y estudiante

Además de los factores individuales, para fomentar los procesos de interacción y colaboración en la clase, también hace falta tener en cuenta la forma en la que los profesores y estudiantes entienden las tareas y las relaciones sociales, lo que Nunan (2002) define como papel de enseñanza y aprendizaje. Richards y Lockhart (1998) señala que tanto los profesores como los estudiantes deben ser conscientes de su propio rol en el proceso de realizar las tareas interactivas, y los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

En los paradigmas tradicionales que se centran en las reglas lingüísticas, sin embargo, el profesor es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes se limitan a recibir pasivamente los recursos ofrecidos por el profesor y no se contempla su papel en el aprendizaje. Martín Peris (1993) resume que los profesores que siguen estos paradigmas tradicionales desempeñan tres papeles:

- modelo de la lengua aprendida;
- autoridad del conocimiento lingüístico;
- iniciador de secuencias de interacción e interlocutor único de los estudiantes.

Este autor señala que los profesores se comportan de esta forma porque creen que los estudiantes no saben cómo aprender y cometen frecuentemente errores; así pues, su aprendizaje debe depender del control del profesor. No obstante, los investigadores afirman que los estudiantes también tienen su propia comprensión de qué es aprender y

cómo realizarlo, y la dependencia total del profesor ejerce un impacto en la autonomía y motivación de interacción de los estudiantes (Horwitz, 1988; Mantle-Bromley, 1995; Ramos, 2005). Van Ek (1986), por ejemplo, afirma que, si los estudiantes siempre aprendieran controlados por sus profesores desde la escuela primaria, no serían capaces de realizar un trabajo autónomo en la universidad. Por lo tanto, en los enfoques comunicativos centrados en el alumnado, los roles que se asignan a los profesores y estudiantes han cambiado radicalmente, puesto que se subrayan la agencia y la autonomía del aprendizaje, así como la colaboración entre los estudiantes. Nunan (2002) afirma que los ejercicios mecánicos determinan el pleno control del profesor, mientras que las tareas interactivas requieren la agencia real de los estudiantes y el profesor tiene un papel subsidiario para observar y ofrecer ayuda a los que aprenden (Breen y Candlin, 1980; Martín Peris, 1993).

Tébar (2003) argumenta que, para fomentar el andamiaje colectivo, el profesor debe minimizar su papel como transmisor y evaluador de los contenidos lingüísticos, y actuar solo como facilitador de oportunidades y como motivador para fomentar la agencia de los estudiantes; de este modo, éstos pueden compartir recursos de la lengua entre sí y construir su propio sistema de conocimientos. Asimismo, Martín Peris (1998a) afirma que las características de un buen profesor incluyen el hecho de destacar los procesos de aprendizaje y promover la autonomía y colaboración de sus estudiantes. Además, así como hemos visto que los estudiantes necesitan la agencia de reflexiones constantes sobre sus estrategias de aprendizaje y los factores afectivos para aprender a aprender, los profesores también deben guiar y ayudar explícitamente a sus alumnos para que saquen provecho de las actividades interactivas, además de prestar atención a los contenidos de aprendizaje.

El cambio del papel de los profesores conlleva la nueva percepción del papel de los estudiantes. Estos se convierten en el centro de la enseñanza y en agentes activos y racionales de su propio aprendizaje. Los estudiantes deben descubrir y adquirir los recursos tanto lingüísticos como extralingüísticos mediante la interacción colaborativa para integrar la información nueva en su red cognitiva y transferir el conocimiento adquirido a diferentes situaciones de la vida diaria. De este modo, la transformación de los roles de profesores y estudiantes subraya la agencia y la autonomía por parte de los estudiantes, la cual se ha descrito anteriormente. Martín Peris (1993), por su parte, resume que la autonomía de los estudiantes se refleja en tres aspectos del aprendizaje, de los cuales los alumnos deben hacerse responsables:

- 1) Negociación. El MCER (Consejo de Europa, 2002) afirma que las diferencias individuales y las necesidades concretas deben ser respetadas y los estudiantes necesitan atender sus propios objetivos. De este modo, Sánchez (1996) revela que la relación actual entre profesor, estudiante y contenidos de la clase es la siguiente: el alumno interacciona y negocia de forma activa con sus compañeros

y el profesor para decidir los objetivos, recursos, actividades y estrategias de aprendizaje más adecuados según sus necesidades con el fin de buscar el mejor sistema de aprendizaje de la lengua extranjera.

- 2) Autoevaluación. En palabras de Martín Peris (2008), la autoevaluación es el proceso de mediación y regulación de las propias acciones de los estudiantes y de los contenidos y procedimientos de su aprendizaje para mejorar sus capacidades y la eficiencia de su trabajo. Este autor afirma que la autoevaluación es una meta crucial para lograr la autonomía, puesto que los estudiantes deben reflexionar constantemente sobre sus comportamientos y procesos de aprendizaje de la lengua para que puedan controlar por sí mismo sus acciones en este proceso.
- 3) Aprender a aprender. Hemos visto que el aprendizaje no solo se limita a la acomodación de los recursos de la lengua en el propio sistema de conocimiento de los estudiantes, sino que también abarca las técnicas eficientes para llevar a cabo este proceso. De este modo, el alumno debe saber cómo planificar su aprendizaje y cuáles son las estrategias más adecuadas para mejorar su productividad.

Así pues, se puede resumir que el papel del profesor es seleccionar y fomentar las actividades que realmente sean comunicativas y ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje. Mientras tanto, los estudiantes autónomos son motivados a ejercer la comunicación real y buscan las formas adecuadas y eficientes para desarrollar sus competencias con el fin de lograr sus propios objetivos de aprendizaje.

2.3.7. La evaluación del aprendizaje

El último aspecto que se atiende es el proceso de evaluación, que acompaña el proceso de aprendizaje y comprueba si los alumnos han logrado los objetivos del aprendizaje. Al igual que el rol del profesorado y el alumnado, el entendimiento de la evaluación también ha experimentado cambios radicales a medida que la metodología de enseñanza se ha ido renovando.

En los métodos tradicionales la evaluación conductista se limita al examen final para confirmar solo el dominio de los conocimientos del sistema lingüístico de la lengua extranjera (Pastor, 2004). Bortón (2006) describe este tipo de evaluación como pruebas normativas de gramática, traducción, dictado y normas ortográficas, las cuales no atienden de ninguna manera el uso comunicativo de la lengua. Méndez (2008), por su parte, afirma que este tipo de evaluación es solamente una herramienta de calificación y control y trata de una parte separada de la práctica diaria de la enseñanza. Coherente con los enfoques comunicativos, la alternativa de evaluación —la evaluación constructivista— es compleja y amplia (Atienza, 1999), lo que se hace evidente en la diversidad de la denominación: evaluación formativa / auténtica / continua / dinámica

(Fernández, 2017). Valora no solo los resultados finales del dominio de la lengua, sino todo el proceso de aprendizaje (Figueras y Puig, 2013).

La evaluación formativa o formadora destaca el papel central de los alumnos y trata a cada uno de forma unívoca (Atienza, 1999). Los criterios y objetivos de evaluación adaptados a cada alumno, la participación de los alumnos en el proceso de evaluación (la coevaluación entre los compañeros y la autoevaluación) y el respeto hacia las diferencias individuales, fomentan que los alumnos sean capaces de autorregularse, lo que constituye el método más rentable para mejorar el aprendizaje (Clark, 2012). También es continua por la retroalimentación constante durante todo el proceso de aprendizaje; pero no todas las prácticas de evaluación continua se consideran como evaluación formativa. La característica dinámica se deriva de las teorías socioculturales. Como es necesario valorar lo que se puede conseguir en la ZDP y diseñar andamiaje para alcanzarlo (Lantolf, 2000), se utiliza en todos los pasos de la enseñanza, lo que da lugar a un análisis sistemático con un objetivo futuro de diseñar andamiaje para desarrollar la ZDP. Además, es auténtica, porque requiere simulación de situaciones verdaderas de comunicación en la evaluación para que los alumnos puedan transmitir lo aprendido en el aula a la vida real (Kohonen, 2000).

Según las características de las diferentes prácticas de evaluación, se puede ver que el núcleo de la evaluación se sitúa en la interacción, la observación y el análisis constante del proceso de aprendizaje de los alumnos. La gran cantidad de datos cualitativos permiten tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo del estudiante y favorecer el progreso del aprendizaje (Atienza, 1999). Participan tanto los profesores como los alumnos para valorar el aprendizaje y proponer métodos y estrategias oportunas en cada momento para resolver los problemas de aprendizaje y conseguir los objetivos de los alumnos. Así pues, varios autores afirman que la evaluación constituye un proceso primordial del aprendizaje (Gardner, 2006). En lugar de la evaluación para el aprendizaje, es más conveniente la evaluación como aprendizaje.

Fernández (2017) señala que en todo el proceso de aprendizaje mediante interacción se produce naturalmente, de forma mediadora o autónoma, con la negociación, la retroalimentación y la rectificación de lo que se hace o se aprende. Así, la evaluación no se limita a la cualificación inmediata, sino al análisis y a la retroalimentación de las tareas constantes. De esta forma, los estudiantes pueden integrar los nuevos recursos al sistema de conocimiento existente y, al mismo tiempo, pueden ser conscientes de sus dificultades y progresos a tiempo mediante las propias reflexiones o las sugerencias del profesor o los compañeros (Puig, 2008). También estimula la implicación personal y la agencia de los estudiantes en la toma de decisiones y Fernández (2017: 7) expone que la evaluación formativa es "uno de los medios que más ayudan a mantener alta la motivación, el deseo de avanzar, la autoestima y la capacidad de asumir riesgos".

La meta final de la aplicación de la evaluación formativa, según varios autores (Kohonen,

2000; Martín Peris, 2008; Fernández, 1998), es la autoevaluación. Figueras y Puig (2013: 52) la describen como una actividad comunicativa que realiza el estudiante individualmente, como trabajo colaborativo en grupos pequeños o mediante la motivación del profesor para describir lo que puede hacer y no puede hacer a través de diarios, portafolios o parrillas de autoevaluación.

Hemos visto que la evaluación como aprendizaje favorece abundantes oportunidades de interacción, así como el andamiaje que fomenta la agencia de los alumnos. En la comunicación dentro y fuera del aula también se requiere la autoevaluación, que exige la toma de conciencia del lenguaje utilizado, su intención comunicativa y sus competencias comunicativas. James y Pedder (2006: 28) resumen los aspectos sobre los que los estudiantes necesitan reflexionar constantemente:

- los propios objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación;
- las estrategias de aprendizaje: cómo se está aprendiendo;
- los puntos débiles y fuertes del aprendizaje, que dan lugar a los cambios metodológicos del aprendizaje;
- retroalimentación del profesor y sugerencias de los compañeros para mejorar el aprendizaje;
- el progreso actual y las propias acciones, más que la comparación con los demás;
- habilidades de reflexiones críticas y de autoevaluación.

Así pues, la autoevaluación puede mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la atención centrada en el proceso del aprendizaje, la búsqueda de estrategias eficientes, la estimulación de su sentido de responsabilidad, la mejora de los aspectos afectivos que son beneficiosos tanto para el aprendizaje como la vida en general, el aumento de su implicación personal en la toma de decisiones, el desarrollo de actitudes y creencias de los alumnos sobre la propia capacidad, la naturaleza del aprendizaje, que tiene un papel decisivo en su rendimiento final, etc. (Fernández, 1998; Martí Peris, 2008). También facilita la enseñanza del profesor y un ambiente más ecológico en el grupo (Fernández 1998, 2017)

2.4. Naturaleza de las creencias de los profesores

Han sido presentadas las teorías de la lengua y de la enseñanza dirigen la forma de planificación de los contenidos, el comportamiento en la clase y la evaluación. Estas teorías deben usarse en las prácticas pedagógicas. Muchos autores (Borg, 2003; Richards y Lockhart, 1998; Woods, 1996; Woods y Çakır, 2011) afirman que cuando los profesores hablan del método y las técnicas que utilizan en su práctica docente, su punto de partida suele ser sus creencias, a partir de las cuales se adoptan el marco teórico y el conjunto de principios que han aprendido en su formación anterior.

Por lo tanto, en este apartado, pasamos a presentar la naturaleza de las creencias y cómo

las creencias de los profesores afectan a sus prácticas. Comenzamos este capítulo con una aproximación al concepto de las creencias y la distinción de este término de sus sinónimos. También examinamos el contexto sociocultural de las creencias y sus orígenes para encontrar todas las formas posibles que nos permitan acercarnos a este sistema complejo e individual. Tras ver la naturaleza de las creencias, nos centramos en la importancia de las creencias de los profesores y, sobre todo, en cómo sus creencias respecto a la naturaleza de la lengua, la enseñanza, el aprendizaje y sus estudiantes afectan a los contenidos, a los métodos de enseñanza y a las estrategias de interacción en la clase. Además, mencionamos la relación entre sus creencias y las de sus estudiantes, la evolución de las creencias de los profesores y la discrepancia entre sus creencias y sus acciones, puesto que nuestra investigación se realiza en una situación donde se esperan cambios pedagógicos.

2.4.1. Concepto y características de las creencias

Se ha visto que un gran número de estudios revelan que los profesores utilizan constantemente su cognición, que incluye las creencias, los conocimientos teóricos, la metacognición para tomar decisiones en la planificación de la clase, la producción verbal y las acciones antes y durante la clase, e incluso a lo largo de toda su vida profesional (Borg, 2003; Woods, 1996). Entre los elementos cognitivos, enfocamos nuestra investigación en las creencias de los profesores. Nos decidimos por este concepto porque todos tenemos creencias de cualquier aspecto de la vida. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, tanto los profesores como los estudiantes necesitan ideas sobre la lengua y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero, dada la falta de consenso en la definición de este concepto en la bibliografía, es significativo e indispensable comenzar este apartado aclarando en qué consiste la creencia y separándola de otros términos. Diversos autores han proporcionado definiciones y características de este término y queremos destacar los trabajos de Pajares (1992), Richardson (1996), Nespor (1987), Woods (1996), Borg (2003) y Ramos (2005). Esta diversidad de investigaciones da lugar a un estudio profundo de esta línea, pero también provoca confusión entre múltiples definiciones y denominaciones. Así pues, en la bibliografía se pueden encontrar diferentes formas de la conceptualización de las creencias desde diferentes perspectivas: filosófica (Ortega y Gasset, 1959), cognitiva (Abelson, 1979; Woods, 1996, etc.) o didáctica (Richards y Lockhart, 1998). Entre ellas, una definición que consideramos como un buen resumen de los rasgos de las creencias es de la tesis de Ramos (2005: 18):

[Las creencias] son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que le rodea, tomando sus decisiones de acuerdo

con ello.

De este resumen, se pueden extraer algunas características de las creencias que se consideramos esenciales para nuestro trabajo:

- 1) Son ideas evaluativas,
- 2) son individuales y subjetivas,
- 3) pueden ser estables o activas,
- 4) se crean a través de la experiencia personal y son influidas por el proceso de construcción social,
- 5) actúan como filtro de las decisiones.

En primer lugar, las creencias tienen relación con la evaluación subjetiva. Pajares (1992: 313) afirma que las creencias se basan en la evaluación y el juicio. Desde la perspectiva psicológica, Goodenough (1963, citado en Richardson, 1996: 105) describe las creencias como “propositions that are held to be true”. Rokeach (1968) indica que los contenidos de las creencias deben ser descriptivos, evaluativos o preceptivos, describiendo un objeto verdadero o falso, bueno o malo, o bien deseable o indeseable. Abelson (1979) también señala que las creencias dependen en gran medida de los componentes afectivos y evaluativos. Siguiendo a Rokeach y Abelson, Nespor (1987: 320) argumenta que las creencias tienen un valor interpretativo y evaluativo que influye en la forma de interpretar diferentes conceptos. Por ejemplo, la valoración y la emoción de un profesor pueden afectar tanto el modo de tratar a sus alumnos como la forma de presentar los contenidos.

La segunda característica de las creencias consiste en la subjetividad y peculiaridad. Son muy diferentes entre personas y no están consensuadas, a pesar de que comparten temas (Abelson, 1979; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Según Nespor (1987: 321), las creencias no necesitan consenso general o en un grupo para confirmar su validez y pertinencia, sino que son individuales y no tienen una fuerte significación social. Debido a la subjetividad de las creencias, es difícil demostrarlas o medirlas. Varios autores coinciden en que las creencias son inconscientes y están fuera del control de la persona (Kagan, 1992; Nespor, 1987). Pero esta propuesta es rechazada por otros investigadores (Dewey, 1986), que argumentan que algunas creencias son explícitas y conscientes. Pero incluso las creencias explícitas son difíciles de demostrar con palabras precisas o de examinar con experimentos. Ramos (2005: 17), por ejemplo, señala que hay que analizar lo que una persona dice y hace para acercarse a sus creencias.

En tercer lugar, muchos investigadores consideran las creencias relativamente estables y resistentes a los cambios (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Kaypak y Ortaçtepe (2014), por ejemplo, sacan conclusiones en su investigación empírica de que no se ven cambios significativos de las creencias de estos estudiantes respecto al aprendizaje de inglés antes y después del intercambio en países extranjeros. Al contrario, otros autores revelan que las creencias son dinámicas y evolucionan a menudo (Richards et al, 2001; Yang y Kim,

2011). En este sentido, Amuzie y Winke (2009) miden cómo el aprendizaje en el extranjero deja influencia en las creencias de 70 estudiantes y descubren que estos estudiantes cambian sus ideas en torno a la autonomía y el papel del profesor. Así pues, Richardson (1996) considera que algunas creencias de los profesores se pueden cuestionar y cambiar bajo la influencia del contexto o la experiencia, especialmente las creencias que se han formado recientemente y no tienen relación con otros elementos cognitivos. Sin embargo, también existen creencias que son más resistentes a los cambios, como por ejemplo, las creencias adquiridas en la formación académica que se ha utilizado en la práctica durante mucho tiempo (Fives y Buehl, 2012).

En cuarto lugar, las creencias de una persona se crean de forma gradual en función de la acumulación de sus experiencias (Richards y Lockhart, 1998; Ramos, 2005). Borg (2003), por ejemplo, afirma que las creencias de los profesores son construidas en gran medida por sus experiencias como alumnos. Otro factor influyente de las creencias de los profesores y estudiantes consiste en el contexto sociocultural e institucional, en el que las creencias de los participantes interactúan y se afectan mutuamente (Pajares, 1992).

Finalmente, las creencias tienen gran influencia en los pensamientos y decisiones de las personas (Nespor, 1987; Borg, 2003; Pajares, 1992). Después de revisar la bibliografía, se puede observar que la función práctica de las creencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje constituye el foco de las investigaciones (Fives y Buehl, 2012). Muchos autores (Clark y Peterson, 1986; Nespor, 1987; Munby, 1982; etc.) coinciden en la naturaleza de filtro de las creencias. A través de las creencias se establecen todos los aspectos de la enseñanza, tales como la selección y planificación de contenidos, el uso de estrategias, etc. Las creencias incluso se consideran como uno de los indicadores de la eficiencia de enseñanza y aprendizaje (Stanovitch y Jordan, 1998).

Además de las creencias, Pajares (1992), enumera aproximadamente veinte términos relacionados: *attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions*, etc. Este autor señala que es una tarea complicada distinguir todos estos conceptos. Asimismo, en su revisión de unos sesenta trabajos respecto a las creencias y conocimientos de profesores, Borg (2003) también argumenta que es difícil distinguir y dejar en claro los diversos términos. Ballesteros (2000), por su parte, resume los términos más frecuentes de diferentes elementos cognitivos: *creencias, pensamientos, representaciones, conocimientos, teorías sustantivas, concepciones*, etc. Por tanto, a continuación, se diferencian las creencias de otros elementos cognitivos (conocimiento, representación, ideaciones y metacognición) que se ven frecuentemente en las referencias y causan confusiones mediante la presentación respectiva de sus características; también se exponen los modelos de los elementos cognitivos y un mapa conceptual al final para tener una visión más clara de estos conceptos similares (Borg, 2003; Richardson, 1996).

2.4.2. Otros términos relacionados con las creencias y modelos de los elementos cognitivos

Conocimiento

Richardson (1996: 105) argumenta que nuestro proceso cognitivo incluye distintos elementos además de las creencias, los cuales o bien son sinónimos de estas, o bien tienen relaciones estrechas con ellas. Entre dichos elementos, este autor afirma que resulta más difícil aclarar la confusión entre las creencias y el conocimiento en las investigaciones de educación. Al respecto, se puede encontrar un gran número de bibliografía que trata sobre la distinción de los dos términos. Abelson (1979), por ejemplo, ofrece las seis diferencias más relevantes entre el conocimiento y las creencias. Luego Nespor (1987) y Pajares (1992) las desarrollan como:

- 1) Las creencias se basan en las suposiciones subjetivas de la existencia de algo fuera de sus conocimientos; mientras que, en el sistema de conocimientos, la existencia de un objeto concreto es absoluto.
- 2) Según sus creencias, uno intenta cambiar las situaciones para lograr la utopía, mientras que los conocimientos se basan en la realidad.
- 3) Como hemos visto, las creencias son evaluativas e individuales, pero los conocimientos son objetivos e universales.
- 4) Las creencias se organizan según las experiencias personales episódicas; mientras que los conocimientos son listas lógicas.
- 5) También se ha visto que las creencias son indiscutibles, porque son difíciles de demostrar y cambiar; mientras que los conocimientos deben ser aceptados de forma general o por parte de un grupo.
- 6) No hay límite claro de las creencias, ni se necesita relación lógica con la realidad; mientras que los conocimientos son bien definidos y razonados.

En otras palabras, los conocimientos tienen relación con las teorías. De este modo, las diferencias más relevantes entre conocimientos y creencias, son que los conocimientos son objetivos, universales e impersonales, y las creencias son subjetivas e individuales. Woods y Çakır (2011) señalan que uno puede tener contacto con una gran cantidad de teorías ajenas, pero solo selecciona las que le parecen razonables según sus creencias subjetivas y, después de experimentarlas en la práctica, internaliza los conocimientos teóricos que le resultan más útiles y eficientes, adaptándolos como una parte de sus creencias. Esta parte de conocimientos que se internalizan y se usan en la práctica diaria, según Borg (2003) y Woods (1996), se entrelaza con las creencias.

Aunque varios investigadores señalan que es difícil distinguir entre los conocimientos y las creencias (Borg, 2003), sobre todo, los conocimientos internalizados y prácticos, en nuestro trabajo usamos los dos términos de forma diferente. Seguimos la distinción de

Richardson (1996): el conocimiento trata de información y hechos teóricos objetivos, convencionales y demostrables, mientras que las creencias son ideas evaluativas de cada individuo; pero estos dos conceptos se relacionan estrechamente entre sí y los conocimientos teóricos pueden ser adaptados mediante las prácticas y convertirse en una parte de las creencias.

Representaciones

Otro término que se ve frecuentemente en la bibliografía es *representación*. Por ejemplo, Alfa (2011) opta por este término en su tesis para mostrar lo que piensan los estudiantes griegos de español. Esta autora define este concepto como un sistema de ideas colectivamente compartidas, “que se crea y se recrea en el curso de las interacciones sociales, que las personas utilizan para interpretar, para dar sentido a la realidad que les rodea y para tomar posición ante ella”. Esta autora destaca específicamente la “representación social” al presentar este término para subrayar su papel fundamental en la relación entre el pensamiento implícito de una persona y sus enunciados y comportamientos en determinados contextos socioculturales. Cambra (2000) argumenta que, a medida que se comparten estas representaciones y comportamientos mediados durante la socialización, se crea la realidad de un grupo o de un contexto, puesto que cada uno conlleva su propia forma de pensar y de comportarse en el aula. Mientras tanto, tal como afirma Riley (1997), las representaciones tratan sobre el producto de la mediación social durante el proceso de interacción entre personas. El contexto sociocultural fomenta que las representaciones se pongan a prueba mediante las mediaciones evolucionen (Alfa, 2011). Esta función social construye la diferencia entre las representaciones y las creencias. Aquellas también son ideas subjetivas y poco estructuradas, pero deben ser compartidas y aceptadas por los individuos que pertenecen al mismo grupo (Alfa, 2011; Cambra, 2000), mientras que las creencias son indemostrables e indiscutibles.

Modelos de conocimiento, creencias y representaciones

Sobre la base de la distinción de los diferentes términos, Woods (1996) plantea un sistema integrado, más que las definiciones separadas, con el fin de entender mejor los diferentes conceptos. Además de creencias y conocimiento, Woods (op. cit) también utiliza el término de presuposiciones (*assumptions*) para describir el pensamiento de los profesores durante su práctica docente. En palabras de este autor, las presuposiciones constan de aceptación vigente temporal de un hecho que se asume como cierto y puede cambiar después de adquirir un conocimiento convencional, mientras que las creencias son ideas subjetivas que no tienen consenso general y el conocimiento trata de los hechos convencionalmente aceptados.

Este autor argumenta que estos tres conceptos: creencias, presuposiciones y conocimiento, son elementos del sistema cognitivo. Woods (op. cit) denomina BAK a este sistema, y explica que con este uno puede interpretar y reaccionar en diferentes situaciones. Este autor propone este modelo porque afirma que los conocimientos y las

creencias que un profesor utiliza en la clase no se necesitan diferenciar especialmente, y componen un sistema y se afectan mutuamente. De este modo, en lugar de discutir si un elemento cognitivo es creencia o conocimiento, Woods (op. cit) usa BAK como el conjunto de lo que uno conoce y cree. Como un sistema integrado, BAK tiene características tanto de conocimiento como de creencias; por ejemplo, el grado de objetividad y la necesidad del mutuo acuerdo están entre estos dos (Woods, 1996; Woods y Çakır, 2011). Además, el BAK de una persona es dinámico y se desarrolla en la práctica. Woods (op. cit) afirma que pueden surgir conflictos entre el pensamiento y los comportamientos en el momento en que el BAK está a punto de evolucionar.

Adaptando el constructo de Woods, Cambra (2000) desarrolla otro sistema denominado CRS. Está compuesto por creencias, representaciones y saberes. Estos tres componentes se han distinguido anteriormente: las creencias y representaciones son “presuposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas” (Ramos, 2005: 22), pero se diferencian según su dimensión: las primeras son personales, mientras que las segundas son compartidas por el grupo social. El último término, los saberes, es igual que el conocimiento, que trata del conjunto de los hechos convencionales. Al igual que en el modelo de Woods, también se presentan relaciones estrechas entre los elementos de este sistema. Su función en la práctica se refleja en tres niveles. El primer nivel trata del origen de estos elementos: las experiencias; el pensamiento crítico y las reflexiones continuas sobre la realidad configuran el segundo nivel; así pues, pasa al tercer nivel de acciones. Al respecto, Ballesteros (2000) señala que, al investigar las creencias de los profesores y estudiantes, hace falta tener en cuenta estos tres niveles.

Ideaciones

Las creencias, el conocimiento y las representaciones son elementos cognitivos ampliamente investigados: hay diversas definiciones para describir sus características y varios modelos para explicar sus relaciones. A parte de estos conceptos, en su tesis doctoral, Ramos (2005) propone primero otro elemento del sistema cognitivo: las *ideaciones*, que están relacionadas con la formación de ideas y pensamientos sobre diferentes temas. Define, respectivamente, que las ideaciones están construidas por el proceso dinámico de formación de ideas inherentes de un individuo, mientras que las creencias se componen del conjunto de estas ideas formadas en la experiencia previa (Ramos, op. cit). Esta autora afirma que las ideaciones se relacionan estrechamente con la experiencia personal. En la enseñanza de una lengua extranjera, Prabhu (1995) señala que las ideaciones se construyen mediante la formación de los conocimientos de la lengua y los conceptos del modo de aprenderla. Por lo tanto, Ramos (op. cit) destaca los procesos dinámicos de este término, puesto que las ideaciones de uno van evolucionando en función de la acumulación de conocimientos y experiencia. Sin embargo, las creencias no cambian frecuentemente, como hemos visto anteriormente.

Metacognición

Al revisar las referencias, se descubre que también hace falta aclarar el término de *metacognición*. Bruner define este concepto como las reflexiones sobre el sistema cognitivo (creencias, conocimiento teórico, estrategias, etc.) y el sistema afectivo (motivación, emociones) y afirma que “much of the process of education consists of being able to distance oneself in some way from what one knows by being able to reflect on one's own knowledge” (Bruner, 1986: 127).

Wenden (1998, 1999) desarrolla este modelo de metacognición y ofrece varias publicaciones sobre este concepto. Esta autora divide la metacognición en dos elementos: el conocimiento metacognitivo y la estrategia metacognitiva. El primero trata de “all the knowledge and beliefs you have acquired and stored in long-term memory that concern anything pertinent to social cognition” (Flavell, 1981: 273); y el segundo se refiere a las habilidades y técnicas que un estudiante necesita para regular y gestionar el aprendizaje (Wenden, 1998, 1999). Según Wenden (1998), en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, además de internalizar la información de la lengua meta, es indispensable *aprender a aprender*. A través de la observación a distancia del conocimiento y las creencias que tiene y de las estrategias que utiliza, el estudiante puede elaborar más reflexiones críticas y autónomas basándose en las experiencias previas, con el fin de regular su aprendizaje y resolver problemas (Martín Peris, 1993; Wenden, 1998).

Para tener una visión más clara de los conceptos que hemos presentado (creencias, conocimientos, representaciones, ideaciones, presuposiciones del modelo BAK y la metacognición, se pueden resumir sus características en la figura siguiente:

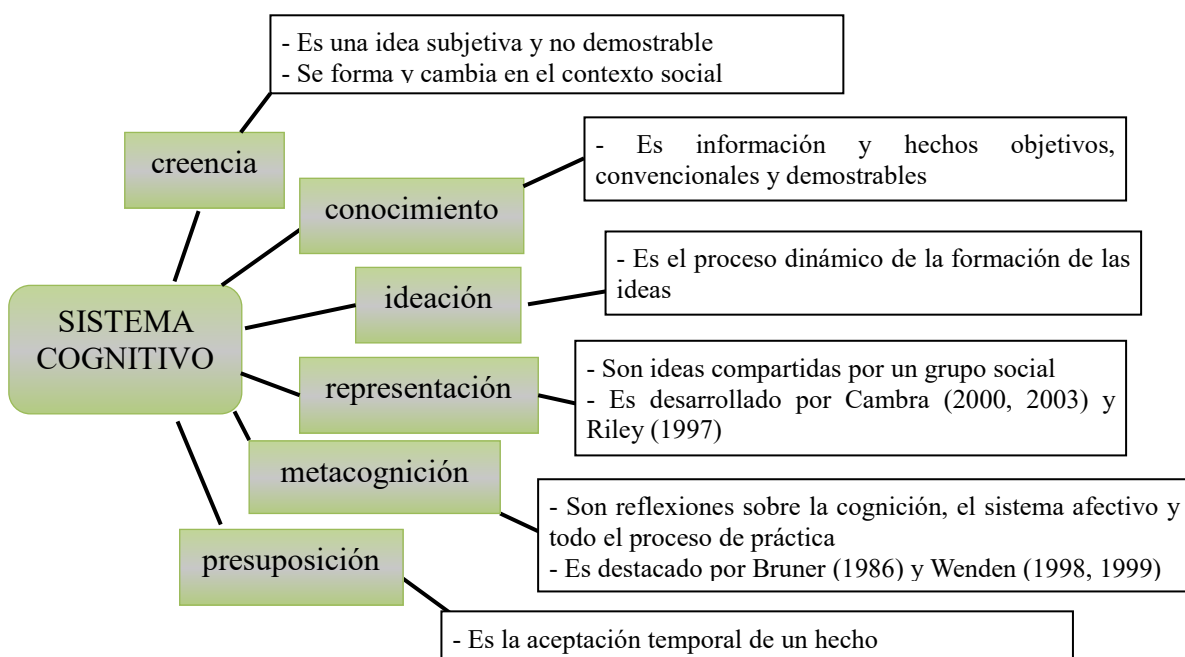


Figura 2-5 Características de los elementos cognitivos

Hasta aquí, se han expuesto diferentes conceptos y términos; el objetivo es recopilar y

analizar las creencias de los profesores y estudiantes. En nuestra investigación, también utilizamos otras expresiones, tales como pensamiento e ideas, al hablar de las creencias evaluativas implícitas (Wenden, 1999) de la enseñanza de español como LE en China.

2.4.3. Creencias individuales en contextos sociales

Aunque hemos dicho que las creencias, al contrario que las representaciones, son ideas evaluativas e interpretativas innegablemente individuales, no se puede ignorar el contexto sociocultural donde los profesores y estudiantes están inmersos. Ramos (2005), por ejemplo, afirma que el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas tiene aspectos individuales, pero no está aislado de la influencia del contexto donde el aprendizaje tiene lugar. En referencia a esto, Cortazzi (1990: 55) señala que “culture serves as a framework for the perception of other and guides the interpretation of classroom interaction and, more broadly, the construction of meaning in the classroom”.

Van Lier (1996), por su parte, señala que el aprendizaje es tanto una actividad intrapersonal que depende de las capacidades individuales como un proceso interpersonal mediante la interacción. También argumenta que las actividades en la clase son muy distintas según las diferencias individuales de los participantes de la enseñanza y el contexto del aula. Por tanto, este autor afirma que la investigación de las creencias no se puede separar del contexto sociocultural donde se recogen. Se ha visto en el apartado anterior (véase apartado 2.3.2) que la perspectiva sociocultural destaca la interacción social que desarrolla la capacidad mental de los estudiantes (Lantolf, 2000); de este modo, los estudiantes pueden mediar y regular los recursos de la lengua surgidos en la comunicación. Además, los investigadores socioculturales afirman que los estudiantes deben ser considerados como agentes activos que pueden utilizar la lengua aprendida como herramienta para realizar actividades creativas e incluso para cambiar el contexto de aprendizaje (Duranti, 1997; Lantolf, 2001).

Por lo tanto, es indispensable relacionar las creencias de los profesores y estudiantes con el contexto del aula. Después de revisar la bibliografía, se puede resumir que esta relación entre las creencias y el contexto es interactiva: el contexto es un origen importante de las creencias, mientras que las creencias formadas en previas experiencias crean y transforman el contexto (Cortazzi, 1990; Tudor, 1996). Varios investigadores (Tumposky, 1991; Puchta, 2000) destacan la relevancia que la cultura o el contexto sociocultural tienen en la formación de las creencias. Pajares (1992: 316), por ejemplo, argumenta que las creencias surgen y se transmiten “mediante un proceso de aculturación y construcción social”. Este proceso de socialización, según Lantolf (2000), se produce en un entorno cultural determinado.

Williams y Burden (1999) afirman que las diferencias culturales influyen en las perspectivas e interpretaciones de la enseñanza y el aprendizaje. Indican que, en un nivel amplio de contexto sociocultural y sistema educativo de un país, el que Halliday (1999: 240) define como *cultura a gran escala*, la cultura y el programa oficial afectan a la

cultura de cada profesor y estudiante y sus creencias respecto a la forma de enseñanza y aprendizaje (Tudor, 1996). Por ejemplo, basado en el contexto diferente, las creencias de los profesores y estudiantes chinos respecto a la metodología de enseñanza y aprendizaje no pueden coincidir con las ideas de los occidentales. Al nivel escolar, diferentes centros educativos expresan sus propias ideas y principios de la enseñanza de lenguas (Richards y Lockhart, 1998). Spada y Massey (1992), por ejemplo, señalan que los centros públicos tienen más principios serios que los centros privados, lo cual puede limitar las creencias y reflexiones flexivas del profesor. A la pequeña escala del aula, según Halliday (1999), el tamaño del grupo, los aspectos psicológicos de cada miembro y el modo en que suceden las interacciones personales también afectan a las creencias de cada participante respecto a otros compañeros y a la forma en la que los trata (Tudor, 1996; Williams y Burden, 1999).

Ramos (2005) afirma que se confirman la identidad y creencias de los aprendices durante el proceso de socialización mediante la información evaluativa sobre ellos mismos (Littlewood, 1996). Williams y Burden (1999) también afirman que se crean nuevas creencias cuando se comparten las experiencias previas, creencias y valores en el grupo. De este modo, cada participante de enseñanza entra en el aula con una identidad y unas creencias influidas por el entorno sociocultural que experimenta en su formación previa. Borg (2003) revela que la formación académica determina las creencias de los profesores y suelen enseñar y tratar a sus alumnos siguiendo la rutina que empleaba su propio profesor. Asimismo, Sánchez Griñán (2008) afirma que actualmente los estudiantes chinos de español utilizan un método bastante tradicional porque desde la escuela primaria estudiaban el inglés de ese modo.

Cortazzi (1990) afirma que las creencias del profesor y los estudiantes se implican entre sí. Es decir, se afectan mutuamente las expectativas, actitudes, valores y creencias sobre en qué consiste en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo realizarlo (Cortazzi y Jin, 1996). Por lo tanto, varios autores (Cortazzi y Jin, 1996; Nunan, 2002) coinciden en que en la clase existe *un currículo oculto* (Nunan, 2002) que está compuesto por la integración del profesor y los estudiantes y que establece una rutina de roles, actitudes, modo de socialización, modelos de acciones y procedimiento de enseñanza y aprendizaje, etc. Así, Tudor (2001: 124) señala que “classrooms are therefore likely to reflect the core belief and value systems of a society as they stand at a given point in time”. Los principios comunes del aula se establecen según la aplicación de las creencias del profesor y de los estudiantes, y dirigen sus hábitos de enseñar, aprender e interactuar. Así pues, es indispensable tener en cuenta el contexto del aula en la investigación para identificar las rutinas que reflejan las creencias de cada miembro (Ramos, 2005).

Además de dicha influencia mutua entre el contexto y las creencias de profesores y estudiantes, el contexto también puede afectar a la investigación de las creencias individuales. Munby (1982) propone el dilema de contexto: resulta problemático analizar

los discursos de los profesores y estudiantes desde el contexto del investigador y no del profesor. Por lo tanto, prestaremos atención a este problema de credibilidad y analizaremos cuidadosamente los datos recogidos en la parte empírica de esta investigación.

2.4.4. Formación de creencias

En este apartado se han presentado el concepto de las creencias, sus sinónimos y su contexto. Se puede observar que la investigación de las creencias es bastante compleja, puesto que las creencias no son únicamente difíciles de declarar intensivamente, sino que solo hace falta inferirlas (Nespor, 1987). De este modo, Pajares (1992) afirma que la demostración e inferencia de las creencias a menudo no son suficientemente informativas. Este autor, por tanto, señala que la investigación de los orígenes de las creencias puede ser una manera eficiente para conocer mejor estas ideas implícitas. Varias investigaciones señalan que los relatos de vida de los profesores y el estudio de los factores socioculturales de las creencias son herramientas importantes para explicar su origen y su transformación (Palou y Fons, 2008; Amuzie y Winke, 2009; Yang y Kim, 2011; Kaypak y Ortaçtepe, 2014). De este modo, antes de terminar esta parte, merece la pena mencionar los orígenes de las creencias de los profesores y los estudiantes respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas para facilitar su explicación.

Al respecto, Richards y Lockhart (1998: 35-36) ofrecen detalladamente 6 orígenes de las creencias de los profesores: la propia experiencia como alumnos de lenguas, el conocimiento sobre la mejor estrategia de enseñanza, la práctica docente en el centro donde se trabaja, la personalidad, los principios basados en la educación o en la investigación y los principios de un enfoque o método, etc. Además, Ramos (2005) coincide con Horwitz (1988, 1999) en que la cultura y la experiencia de educación anterior también tienen un papel esencial en la formación de las creencias de los estudiantes.

De este modo, se pueden resumir cuatro fuentes principales de las creencias tanto de los profesores como de los estudiantes:

- la formación anterior,
- el contexto,
- la personalidad,
- la experiencia de la práctica.

Primero, hemos visto que la experiencia de la educación anterior es un factor decisivo de las creencias educativas. Borg (2003) afirma que la formación escolar es amplia e indispensable para lograr una gran cantidad de conocimiento teórico sobre los diferentes aspectos de la lengua y el proceso de enseñanza y aprendizaje; dicha formación tiene una gran influencia en la selección de la lengua como materia, la decisión del método y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los modelos de comunicación, etc. Por ejemplo,

Farrell (1999) revela que los profesores que recibieron instrucción gramatical deductiva cuando eran estudiantes suelen pensar que este método es más eficiente cuando imparten sus propias clases.

En segundo lugar, como se ha ampliado en el último apartado, los elementos socioculturales también asimilan las creencias de las personas de la misma comunidad mediante la observación, participación e imitación. En el trabajo que resume las investigaciones anteriores, Pajares (1992) afirma que los investigadores están de acuerdo en que las creencias de uno se crean durante el proceso de aculturación y socialización, el que hemos visto anteriormente.

En tercer lugar, Bailey et al (1996) señalan que la personalidad y el estilo de una persona también tiene mucha influencia en sus creencias sobre la selección de métodos y técnicas concretas. Richards y Lockhart (1998: 36), por ejemplo, señala que un profesor extrovertido suele organizar más actividades interactivas, como simulaciones o juegos de rol en la clase, porque cree que es la forma más adecuada y quiere que sus alumnos también estén abiertos a la interacción social.

Finalmente, durante las prácticas de enseñanza y aprendizaje, también se forman creencias nuevas gracias a que los profesores y los estudiantes pueden reconocer cuáles de los recursos que ha adquirido son más útiles y qué método funciona mejor (Richards y Lockhart, 1998). Woods y Çakır (2011), por su parte, destaca la importancia de la experiencia de práctica de los profesores:

[...] theoretical and non-personal teacher knowledge [...] is isolated from the teacher's experience. However, once it is connected to the more fine-grained texture of actual experience, the theoretical concept is deconstructed, personalized and reinterpreted. At the same time, when confronted by this personalized view of theoretical knowledge, experience comes into awareness and is often reanalyzed as a result, resulting in a more overt awareness of its coherence on the part of the teacher (Woods y Çakır, op. cit: 389).

Asimismo, por parte de los estudiantes, la eficacia de su aprendizaje indica si son adecuadas las estrategias utilizadas, las actitudes y sus creencias sobre el aprendizaje y ellos mismos (Ramos, 2005). Por lo tanto, los estudiantes también necesitan aplicar sus creencias en la práctica para confirmar si son correctas y eficientes.

2.5. Creencias sobre enseñanza y aprendizaje

2.5.1. Papel de las creencias de los profesores

Una vez vista la naturaleza de las creencias educativas, se amplían en este apartado las creencias de los profesores examinando su influencia en la práctica, su evolución y la diferencia con la práctica para conocer mejor su función durante el proceso de enseñanza. Al revisar la bibliografía, se puede observar que este tema, la función de las creencias de los profesores en la enseñanza, es uno de los focos en las investigaciones, entre las cuales

queremos destacar Ballesteros (2000); Borg (2003); Nespor (1987); Pajares (1992); Richardson (1996); Woods (1996). Clark y Peterson (1986) afirman que lo que un profesor sabe y cree fundamenta la base de las acciones en el aula. Borg (2003) y Woods y Çakır (2011) coinciden en que las creencias de los profesores tienen un papel esencial para adoptar las teorías sobre la lengua y la enseñanza y aplicarlas en la práctica en un contexto concreto.

Por lo tanto, según Pajares (1992), una respuesta a la pregunta “¿por qué son importantes las creencias de los profesores?” debe ser la influencia que estas creencias ejercen en las decisiones educativas que se hacen durante el proceso de enseñanza. Bailey (1996) afirma que las prácticas de los profesores en el aula son dirigidas por varios factores, entre los cuales las creencias tienen la influencia más destacada. Nespor (1987), por su parte, afirma que las creencias de los profesores afectan en gran medida a la forma en que interpretan la enseñanza, utilizan los conocimientos y recursos y deciden los principios y estrategias. Asimismo, Pajares (1992) argumenta que las creencias del profesor construyen diferentes modos de comprensión en el proceso de práctica docente, los cuales afectan a sus decisiones en el aula y mejoran sus prácticas.

Richards (1996: 286) argumenta que “teachers' belief systems lead to the development of rational principles which serve as a source of how teachers interpret their responsibilities and implement their plans and which motivate teachers' interactive decisions during a lesson”. Así pues, en otra obra suya, afirma que las diferentes ideas de cada profesor sobre la lengua, la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes dan lugar a distintas decisiones sobre los contenidos de clases, objetivo de cada unidad, organización, materiales utilizados, el modelo de comunicación en el aula, la evaluación, etc. (Richards y Lockhart, 1998).

De este modo, Borg (2003: 81) señala que “teachers are active thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalized, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs”. Pajares (1992) destaca el papel de filtro que ejercen las creencias en la selección y planificación de contenidos, las técnicas y estrategias para presentarlos y las estrategias de comunicación en el aula.

Napores (1987) afirma que las creencias también determinan cómo reacciona un profesor ante situaciones difíciles inesperadas y ante la necesidad de resolver problemas imprevistos. Richardson (1996) también destaca la relación causa-efecto entre las creencias de los profesores (causa) y sus acciones en el aula (efecto). De este modo, varios investigadores están de acuerdo en que las creencias de los profesores son un indicador de la eficiencia de su enseñanza (Stanovitch y Jordan, 1998; Richardson, 1996).

Borg (2003: 82), por su parte, argumenta que las creencias de los profesores y sus prácticas son interactivas y se influyen mutuamente: las creencias dirigen las acciones, mientras que las acciones reflejan las creencias, y las experiencias y reflexiones sobre las

prácticas dan lugar a los cambios de las creencias, como se ve en el sistema ofrecido en Borg (op. cit: 87) que se muestra en la figura 2-6. Por lo tanto, para acercarnos a estas ideas de los profesores sobre los aspectos de la enseñanza, además de la declaración de las creencias por parte de los profesores en las entrevistas y el estudio del contexto y sus posibles orígenes, también se observan sus prácticas para conocer sus acciones y creencias.

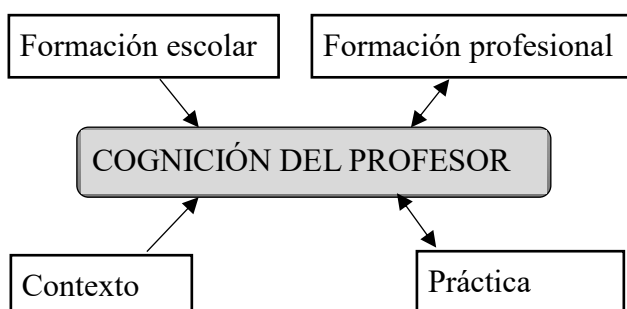


Figura 2-6 Sistema de creencias, formación escolar, formación profesional, factores contextuales y práctica en el aula de Borg (2003: 87)

2.5.2. Creencias y la actuación de un profesor

Hemos visto que las creencias de los profesores dirigen las decisiones que se toman durante el proceso de la enseñanza. Estas decisiones Woods (1996) las clasifica en tres aspectos: la planificación, la reacción interpretativa y los contenidos. Así pues, la planificación trata de los objetivos, procesos y estrategias para llevar a cabo los contenidos en el currículo; la reacción se refiere a las estrategias con las que el profesor se comporta en la clase e interacciona con los estudiantes; los contenidos, además, se refieren a los aspectos de la lengua, objetivo y método de la enseñanza; por ejemplo, competencias necesarias, recursos de la lengua, actividades, intercambios interactivos, estructura de la clase, etc.

Richards y Lockhart (1998) señalan que las creencias del profesor respecto a la lengua, la enseñanza y el aprendizaje determinan el objetivo de la clase, los contenidos seleccionados y la forma de presentarlos. Asimismo, Ballesteros (2000: 25-26) afirma que los profesores tienen “creencias sobre la lengua” y “creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua”, y dichas creencias dirigen su forma de enseñar. A continuación, seguimos esta clasificación de Ballesteros (op. cit) para explorar cómo las creencias de los profesores respecto a la lengua, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes deciden los tres aspectos de la enseñanza: contenidos, la forma de presentar los contenidos y reacción en el aula.

Ballesteros (op. cit) argumentan que las ideas sobre la naturaleza de la lengua afectan al modo en que los profesores deciden los contenidos que se deben enseñar. De este modo, este autor señala que, si un profesor considera que la lengua se compone del sistema lingüístico, su clase estará compuesta por guías formales e intensivas de fonología, morfología, sintaxis, léxico y conocimientos estereotípicos del contexto sociocultural;

estas guías deberán ser aceptadas por los estudiantes pasivamente. Mientras que, si un profesor presta más atención a las estrategias de comunicación de sus alumnos, al uso de la lengua aprendida y a los factores sociales a través de actividades interesantes en diferentes contextos, es porque cree que la lengua es la habilidad para llevar a cabo la comunicación, y se aprende mediante la interacción.

Khader (2012), por ejemplo, revela que algunos profesores creen que la lengua es una herramienta en la vida diaria para resolver los problemas reales con la lengua aprendida; de este modo, integran la realidad social y los temas contemporáneos en la clase de idiomas desde la perspectiva social. Richards y Lockhart (1998: 37) señalan que los profesores deben tener ideas claras sobre la lengua meta, por ejemplo: “¿es difícil aprender la lengua? ¿cuáles son los aspectos más difíciles? ¿hace falta un nivel alto como el de los hablantes de la L1?”, etc. Afirman que estas creencias sobre la lengua influyen en cómo seleccionan los contenidos. Por ejemplo, Richards et al (1991) coinciden con Horwitz (1988) en que cuando el profesor cree que la lengua meta tiene una estructura gramatical más compleja que la lengua materna de los estudiantes, se inclina a prestar más atención a la gramática.

En segundo lugar, las creencias del profesor también incluyen sus ideas subyacentes sobre la naturaleza de la enseñanza. Estas creencias determinan los contenidos seleccionados de la asignatura y su planificación a la hora de presentarlos: gramática deductiva o actividades de comunicación oral; presentación de la teoría por parte del profesor o práctica colaborativa entre los estudiantes (Richards y Lockhart, 1998). Se puede tomar el ejemplo de ELE en China: como los profesores consideran que la enseñanza significa hacer que los estudiantes dominen el sistema lingüístico preciso lo más rápido posible para su profesión, dan prioridad a la enseñanza deductiva de la gramática y el léxico, pensando que la instrucción formal y rigurosa es el método más rápido y más eficiente para lograr el objetivo de los estudiantes (Sánchez Griñán, 2008).

En el estudio de caso de dos profesores chinos de inglés de Wang (2006), también se revela que como los dos profesores están de acuerdo en que en la enseñanza son más importantes el interés y la motivación de los estudiantes para desarrollar su competencia comunicativa, utilizan nuevos materiales centrados en la comunicación, intentan crear un contexto ficticio fuera del aula y fomentan la interacción y la colaboración entre los alumnos. Asimismo, Ballesteros (2000) afirma que algunos profesores optan por mostrar estrategias de aprendizaje a sus estudiantes, porque creen que hace falta ofrecer no solo los aspectos teóricos de la lengua, sino también la forma en la que los alumnos los aprendan por sí mismos. Además, Khader (2012) revela que los profesores que carecen de habilidades para facilitar los contenidos y organizar la clase creen que la enseñanza significa explicar los materiales, de modo que su clase se compone de la presentación cuantitativa de todos los aspectos surgidos en los materiales.

En tercer lugar, las creencias sobre el aprendizaje del estudiante tienen influencia en su

planificación antes de la clase y en su actuación en el aula (Woods, 1996). Mercer y Howe (2012), por ejemplo, señalan que las creencias del profesor afectan a la rutina de interacción en el aula. Rojas-Drummond y Mercer (2003) revelan que los profesores con creencias más desarrolladas sobre el aprendizaje y las estrategias de interacción no piden respuestas correctas, sino que fomentan la explicación y el razonamiento de las ideas de los estudiantes; en consecuencia, sus grupos son más exitosos que los de otros profesores con creencias tradicionales. Asimismo, Ellis (1999) argumenta que los profesores que consideran el aprendizaje como un proceso activo de práctica e interacción no controlan la comunicación en el aula, sino que fomentan la colaboración entre los estudiantes.

2.5.3. Análisis de necesidad y creencias de los estudiantes

Cuando vimos los roles de los profesores y estudiantes, mencionamos que los estudiantes también tienen sus propias creencias y necesidades sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Diversos investigadores afirman que los profesores han de tener en cuenta las creencias y necesidades de los estudiantes a la hora de tomar decisiones sobre la enseñanza (Horwitz, 1988; Mantle-Bromley, 1995; Santa-Cecilia, 2000; Ramos, 2005).

Dado el papel indispensable de las creencias de los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje, han surgido numerosos estudios en las últimas décadas. Después de revisar una variedad de referencias, Wesely (2012) resume tres dimensiones de los componentes de las creencias de estudiantes:

- 1) creencias de ellos mismos,
- 2) creencias del proceso del aprendizaje de la lengua extranjera,
- 3) creencias de la cultura de la lengua meta.

La primera dimensión se refiere a sus propias evaluaciones respecto a sus capacidades e intenciones para obtener y organizar los recursos de la lengua extranjera (Mills et al, 2006). Al respecto, hay abundantes investigaciones de la influencia de las creencias en la motivación, actitud, autonomía, emoción y evaluación de sí mismo (Cotterall, 1999; Mantle-Bromley, 1995; Riley, 1997, etc).

En segundo lugar, las decisiones de los estudiantes sobre qué aspectos de lengua se deben aprender y cómo, se ven influidas por las creencias de sus propias capacidades (Pajares y Schunk, 2001), las creencias sobre el aprendizaje de la lengua (Horwitz, 1988) y las reflexiones sobre sus necesidades, tales como el objetivo del aprendizaje de la lengua y las competencias necesarias, etc. (Pastor, 2004). De este modo, Mills et al (2006: 102) afirman que las creencias de un estudiante afectan a todos los aspectos de su aprendizaje; por ejemplo, sus estrategias y comportamientos de aprendizaje, su disposición para realizar diferentes tipos de actividades, su persistencia para resolver problemas, el esfuerzo que hace, la flexibilidad del uso de estrategias, etc.

La tercera dimensión se refiere tanto al entorno especial de aprendizaje de lenguas en el aula como al contexto cultural de la lengua extranjera. Por una parte, Richards y Lockhart

(1998) señalan que la cultura y la experiencia de formación académica anterior de los estudiantes tienen mucha influencia en sus creencias respecto a los papeles que el profesor y ellos mismos deben asumir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por la otra, Gardner y Lambert (1972) proponen que el interés de los estudiantes en la cultura de la lengua aprendida también afecta su motivación de aprendizaje.

Aunque las creencias de los alumnos tienen suma importancia en todos los aspectos de su aprendizaje, Horwitz (1988) revela que ellas en muchos casos son erróneas, lo cual puede causar una selección de contenidos y estrategias menos eficientes. Por ejemplo, en China, muchos estudiantes perciben que estudiar una lengua extranjera significa dominar la lista de gramática y léxico (Sánchez Griñán, 2008). Estas creencias problemáticas de los estudiantes impactan en su aprendizaje (Mantle-Bromley, 1995), puesto que les impiden la creatividad y participación en las actividades comunicativas, así como también limitan su aprendizaje en el dominio de las presentaciones del profesor y los ejercicios gramaticales.

De este modo, Mantle-Bromley (1995) afirma que los profesores deben evaluar las creencias y necesidades que los estudiantes llevan al aula, y las creencias y comportamientos del profesor pueden cambiar las creencias de sus alumnos (Cephe y Yalcin, 2015; Horwitz, 1988). Richards y Lockhart (1998), por tanto, señalan que los profesores necesitan explorar los siguientes temas del aprendizaje de sus estudiantes:

- 1) Para qué necesitan la lengua extranjera.
- 2) En qué situaciones y con quién van a usar la lengua.
- 3) Qué destrezas preferirán utilizar.
- 4) El nivel que quieren alcanzar.
- 5) Los métodos y estrategias que prefieren.
- 6) Sus expectativas de la enseñanza que ofrece el profesor.

En otras palabras, el profesor debe acercarse a las creencias de sus estudiantes respecto al aprendizaje, sus propios objetivos y el contexto de aprendizaje (Richards y Lockhart, op. cit). De este modo, el profesor puede fomentar la agencia y autonomía de los estudiantes, lo que motiva a los estudiantes a tomar iniciativa en su aprendizaje, tener conciencia a la autoevaluación, buscar las formas más eficientes de aprendizaje, reflexionar sobre sus creencias erróneas y, como consecuencia, desarrollar su productividad.

Además, en la enseñanza centrada en los estudiantes los alumnos pueden evaluar la enseñanza de su profesor para que el profesor conozca cómo mejorar sus programas. Kern (1995) afirma que las creencias de los estudiantes afectan a la enseñanza y a las decisiones de los profesores, además de a su propio aprendizaje. De este modo, Cotterall (1999) afirma que los estudiantes necesitan representar sus creencias mediante diferentes comportamientos en la clase para que su profesor reconozca las diferencias individuales

entre ellos y ofrezca actividades más adecuadas (Wenden, 1987). Mientras tanto, los profesores deben ser conscientes de las creencias y opiniones de sus alumnos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.6. Evolución de las creencias de los profesores

Unas investigaciones demuestran que algunas creencias son activas y cambian a menudo (Amuzie y Winke, 2009; Richards et al, 2001; Thompson, 1992; Yang y Kim, 2011). Como hemos visto, las creencias del profesor están influidas por varios aspectos personales o contextuales, tales como la acumulación de experiencia y conocimiento, su reflexión como investigador de su propia práctica y el entorno donde trabaja, etc. Todos estos aspectos van cambiando cada día. Por lo tanto, los profesores van logrando cada vez nuevas formas de mirar alrededor (Ballesteros, 2000) y sus creencias no son aisladas a la evolución (Razfar, 2012). Ballesteros (2000) afirma que las creencias de los profesores están compuestas de elementos interconectados y que “esta interconexión supone que la alteración de un elemento conlleve el reajuste del sistema entero”, lo que da lugar a nueva forma de interpretar la lengua, la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, varios autores (Bailey, 1992; Richards et al, 2001) coinciden en que la característica dinámica de las creencias de los profesores tiene un papel central en la formación profesional de los profesores de lenguas extranjeras y su desarrollo.

Respecto a las causas de dichos cambios, Bussis et al (1976: 17) señalan que las creencias de los profesores cambian por “exploración personal, experimentación, y reflexión”. Richards et al, (2001) resumen que la evolución tiene lugar a causa tanto de factores internos, tales como reflexiones sobre uno mismo, como a causa de factores externos, como por ejemplo, el cambio del contexto donde el profesor trabaja. Las reflexiones sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes también dan lugar al cambio de las creencias de los profesores (Richards y Lockhart, 1998). En su análisis de cientos de cuestionarios, Richards et al (2001) revelan que cuando los estudiantes no son capaces de lograr suficiente conocimiento de la lengua meta y quieren más instrucciones de gramática, el profesor que sostenía la enseñanza mediante comunicación tiene que cambiar sus ideas sobre la enseñanza.

Además, Richards y Lockhart (1998) argumentan que el cambio del contexto, tales como las investigaciones innovadoras sobre la lengua y la enseñanza y el cambio de principios del centro, facilitan unas creencias alternativas y desarrolladas. Bailey (1992) también revela que, con el desarrollo de la enseñanza basada en las tareas, los profesores comienzan a pensar que los estudiantes son el centro de enseñanza. Guskey (1986), por su parte, no está totalmente acuerdo con este punto de vista y revela que la publicación de un nuevo currículo o unas nuevas teorías sobre la enseñanza no causan necesariamente el cambio de las creencias de los profesores. Este autor afirma que los profesores deben experimentar personalmente y reflexionar sobre el nuevo currículo, cuando notan que son capaces de aplicarlos en el aula y sus alumnos se desarrollarán más, mientras que sus

creencias se evolucionan.

Las creencias de los profesores no son estables, pero según argumentan Garrett y Segall (2013), en el campo de educación el cambio de creencias puede presentar mucha resistencia ante las innovaciones. Clark y Peterson (1986) proponen que las creencias del profesor que se formaban durante su formación académica como estudiante son más resistentes a la alternación, mientras que las creencias construidas en la formación profesional y la práctica diaria son fáciles de evolucionar. Asimismo, Gooya (2007) afirma que los profesores con más experiencia son más resistentes a los cambios de sus creencias sobre la naturaleza de la lengua y la enseñanza que los profesores nuevos, porque sus creencias se consolidan en función de la acumulación de las experiencias (Clark y Peterson, 1986).

Palou y Fons (2008) afirman que la realización del cambio de las creencias da lugar a la alternación de las ideas e incluso a la desconstrucción de las creencias existentes para crear unas nuevas. Durante este proceso el profesor puede estar desorientado y descontento por sí mismo y el contexto. Pajares (1992) también afirma lo siguiente: “beliefs are unlikely to be replaced unless they prove unsatisfactory, and they are unlikely to prove unsatisfactory unless they are challenged, and one is unable to assimilate them into existing conceptions”. Por lo tanto, las investigaciones de la reforma educativa (Ballesteros, 2000) señalan que el cambio no solo necesita condiciones internas, tales como reconocimiento del cambio, actitudes positivas e intención de reducir la resistencia de las creencias existidas, sino que también hacen falta reflexiones sobre el entorno donde se trabaja con el fin de encontrar formas para adaptar el cambio al contexto.

2.7. Discrepancia entre creencias y práctica docente

Hemos visto que la evolución de las creencias puede dar lugar a los cambios en la práctica docente (Bailey, 1992; Richards et al, 2001). Freeman (1989), sin embargo, rechaza esta idea y señala que las evoluciones de determinados aspectos de las creencias de un profesor no causan necesariamente cambios radicales de los comportamientos, sino que se limitan a la alternación de perspectiva y conciencia. Por lo tanto, puede ocurrir que las creencias “permanezcan en el terreno de los deseos” (Ballesteros, 2000: 26) y no se correspondan a los comportamientos. Varios problemas, tales como las limitaciones del contexto, conflictos con las creencias de los estudiantes y los variables intervinientes en el aula, pueden conducir la diferencia entre las acciones didácticas y las creencias del profesor (Richards y Lockhart, 1998). En este sentido, estas discrepancias tienen lugar a causa tanto de reflexiones internas y como de cambios externos.

Por un lado, Richards y Lockhart (op. cit) señalan que el desarrollo de los conocimientos sobre la enseñanza puede provocar que los comportamientos no se correspondan con las creencias, puesto que se renuevan unas creencias del profesor, pero éste tiene condiciones a la hora de utilizarlos en su práctica en el aula. Basturkmen (2012) señala que estos factores internos que conducen la discrepancia entre sus creencias y acciones afectan a la

confianza del profesor y a su reconocimiento de la identidad en la enseñanza. Por otro lado, algunos autores argumentan que las creencias de los profesores son influidas frecuentemente por el contexto cultural y el programa oficial, el contexto y los principios del centro, así como el contexto ecológico del aula (Richards y Lockhart, op. cit).

Incluso en el mismo proceso de investigación puede generarse esta divergencia, puesto que la declaración de las creencias no es siempre informativa (Ramos, 2005). Ballesteros (2000) presenta un ejemplo en que el profesor puede demostrar ideas que considera adecuadas para la investigación a pesar de que no son sus creencias verdaderas. Por lo tanto, en el estudio de las creencias implícitas de los profesores hace falta entender las creencias desde la perspectiva del propio profesor y tener en cuenta el contexto del aula donde trabaja y los orígenes de estas creencias (Woods, 1996). Por otro lado, también se pueden triangular los datos obtenidos en las entrevistas con sus acciones mediante la observación (Basturkmen, 2012)

2.8. Síntesis del apartado

Hasta aquí se ha presentado el marco teórico que consideramos relevante para los objetivos de nuestra investigación. Primero hemos llevado a cabo un repaso de las teorías de la lengua y la enseñanza y los aspectos que se consideran necesarios en la enseñanza actual (apartados 2.2 y 2.3). Durante los procesos de la formación de las creencias de un profesor o un estudiante, estas teorías se internalizan y se convierten en sus creencias (apartado 2.4). Así pues, los profesores y los estudiantes tienen sus propias ideas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras que dirigen sus prácticas (apartado 2.5). En una situación de cambio, puede haber una evolución e incluso conflictos (apartados 2.6 y 2.7).

Mediante este marco teórico construido, podemos tener una visión panorámica de los aspectos a los que hace falta prestar atención durante el proceso de construcción del corpus, analizar los datos obtenidos e interpretar el resultado. En la parte siguiente, por tanto, pasamos a presentar las preguntas de investigación que dirigen nuestra investigación para conocer cuáles son las creencias de los profesores y estudiantes chinos de ELE respecto a la enseñanza comunicativa, lo que ocurre ahora y la metodología ideal.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En los capítulos anteriores, hemos presentado el marco teórico de esta investigación. De forma coherente, aquí presentamos los objetivos del estudio como punto de partida y las preguntas de investigación que intentamos resolver.

Tal como presentamos en la introducción, interesa abordar la enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto de China. La falta de inmersión lingüística y los factores administrativos y culturales establecen la metodología tradicional centrada en las prácticas gramaticales para desarrollar las competencias lingüísticas (Sánchez Griñán, 2008: 398). Zheng (2015) afirma que es indispensable una revolución radical de los currículos para desarrollar globalmente las competencias comunicativas de los estudiantes. Este cambio exige que los profesores evalúen más las habilidades de interacción que las competencias lingüísticas y preparen más oportunidades de comunicación oral y colaboración a los estudiantes.

Distintos investigadores (Ballesteros, 2000; Calderón, 2014) señalan que cualquier cambio educativo debe partir de la renovación de las creencias y actuación de los profesores. Es decir, los profesores necesitan tener nueva comprensión de la naturaleza de enseñanza y aprendizaje, tales como la selección de los métodos, el orden de importancia de las destrezas y competencias, la relación entre el profesor y los estudiantes etc., para establecer nuevos objetivos de enseñanza, encontrar nuevas formas de planificación y organización de las secuencias y formar nuevos principios de evaluación. Así pues, como hemos presentado, interesa analizar las creencias de los profesores como paso previo del posible cambio de metodología.

En consonancia con dicho interés, se propone el **objetivo general del estudio**:

Investigar las creencias de los profesores de ELE en China en torno a los aspectos de la enseñanza de la lengua española.

Desde el objetivo general se pueden derivar **unos objetivos específicos**:

1. Conocer las creencias de los docentes sobre la forma en la que el español se enseña en China y sus expectativas.
2. Explorar las creencias de los docentes sobre los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje y las competencias que los alumnos necesitan.
3. Describir los comportamientos de los profesores en la clase y comparar las creencias con los comportamientos en clase.

Dado que las creencias son difíciles de demostrar y medir, no partimos de hipótesis que deban confirmarse con datos cualitativos. En cambio, pretendemos llevar a cabo una investigación cualitativa y etnográfica, a través de la descripción y análisis de los fenómenos naturales (Goetz y LeCompte, 1988: 35). De este modo, a partir de los objetivos establecidos, se formulan las siguientes preguntas de investigación.

1. Sobre la base del primer objetivo:
 - 1.1 ¿Qué piensan los profesores sobre la metodología tradicional que se utiliza actualmente en China?
 - 1.2 ¿Cuáles son sus expectativas de la enseñanza?
2. Desde el segundo objetivo:
 - 2.1 ¿Cuáles, según los profesores, son las competencias que los estudiantes necesitan para aprender el español?
 - 2.2 ¿Cómo valoran los profesores la relación entre los contenidos lingüísticos y las habilidades para comunicarse con la lengua?
3. En relación con el tercer objetivo:
 - 3.1 ¿Qué y cómo se construyen las secuencias didácticas?
 - 3.2 ¿Existe discrepancia entre las creencias y acciones de los profesores?

Según las sugerencias de LeCompte y Preissle (1993), las preguntas planteadas al principio del estudio pueden ser refinadas y enriquecidas a lo largo del proceso de investigación para adecuarse a los datos empíricos. Pero durante el estudio empírico encontramos que los objetivos planteados aquí son suficientes para dirigir la recogida de datos con el fin de explorar los diferentes aspectos de la metodología de ELE en China. A lo largo de la investigación, solo precisamos la formulación de las preguntas de investigación para hacerlas más finas y adecuadas.

4. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

En la introducción del primer capítulo, hemos visto una breve presentación acerca del contexto del aprendizaje del español como lengua extranjera en China. En este capítulo, desarrollamos este contexto sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE en China, puesto que la ampliación del contexto ayuda a entender mejor las creencias subjetivas de los profesores. Hacemos esta presentación sobre la base de la investigación de Zheng (2015), que ofrece últimos datos sobre las asignaturas, el perfil de los profesores y alumnos, etc. de ELE en China, y la tesis doctoral de Sánchez Griñán (2008), que describe profundamente el panorama de enseñanza del español como LE en China.

4.1. Situación institucional de ELE en China

En China, en el momento en que se presenta esta tesis, se ofrecen cursos de español como lengua extranjera en universidades, centros privados de idiomas y en dos sedes del Instituto Cervantes, en Pekín y Shanghai. En nuestro estudio, optamos por las universidades que tienen facultades de español, porque ofrecen cursos de ELE formales e intensivos y los estudiantes aprenden la lengua española como la especialidad de su carrera.

En las facultades que ofrecen cursos de español como LE, las asignaturas son similares: generalmente, en los primeros tres años se ofrecen las asignaturas de *Lectura intensiva*, *Lectura extensiva*, *Conversación*, *Gramática y Práctica auditiva*, etc. para formar las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir⁴ (Zheng, 2015) y fomentar el dominio de los conocimientos lingüísticos. La asignatura *Lectura intensiva*, que también se llama *Curso de destrezas combinadas*, cuya mayor característica radica en el estudio universitario del español, tiene alrededor de 10 horas lectivas cada semana. El programa de la asignatura consiste en la explicación y la ejercitación de las normas lingüísticas presentadas en el manual *Español Moderno*. Cabe señalar que Sánchez Griñán (2008) pone de manifiesto que en esta asignatura faltan actividades comunicativas y suelen utilizar el chino como lengua vehicular, de manera que no hay muchas oportunidades para practicar las habilidades de la interacción oral.

La oferta académica de las universidades consiste en cursos semestrales de 4 años: el primer semestre empieza en septiembre y finaliza a finales de enero o principios de febrero; mientras que el segundo semestre se cursa entre febrero y julio. En el primer año se ofrecen cursos básicos de nivel inicial; en el segundo año, los cursos del nivel

⁴ Aunque en MCER (Consejo de Europa, 2002) establecen seis procesos lingüísticos: expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, interacción y mediación, que requieren destrezas lingüísticas correspondientes, en China siguen principalmente la clasificación tradicional en la que se incluyen las cuatro primeras actividades. Pero en las entrevistas que analizamos en adelante, las profesoras participantes también mencionan la destreza de traducción (mediación) y las habilidades de interacción (véase infra. apartados 6.1.1, 6.2.1).

intermedio aumentan la dificultad de los contenidos gramaticales y léxicos y la diversidad de actividades en clase, y en los dos últimos años se programan cursos superiores de aplicación de la lengua española en diferentes campos, tales como la traducción, la interpretación, la literatura, el comercio, el periodismo, etc. (Zheng, 2015).

Las asignaturas y los métodos de enseñanza siguen las directrices del plan curricular oficial. Este currículo está dividido en dos partes según los niveles de aprendizaje: *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de la lengua española en escuelas superiores chinas* y *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de la lengua española en escuelas superiores chinas* (Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades sección de español, 1998, 2000), ambos empleados para dirigir los cursos en el aprendizaje del español en las universidades chinas.

Como hemos visto en la introducción, aunque la programación muestra que el objetivo de la enseñanza universitaria del español como LE es desarrollar integralmente las habilidades de los alumnos, los contenidos principales de estos planes consisten en una selección de vocabulario según las competencias lingüísticas correspondientes a los dos niveles. Además, se proporciona una lista de los contenidos fonéticos, gramaticales y funcionales y unas oraciones de ejemplo, los que se consideran necesarios para cada semestre del aprendizaje universitario de la lengua española como LE. Es decir, este currículo se limita a los contenidos gramaticales y nociofuncionales sin tener en cuenta la competencia comunicativa, las habilidades socioculturales, las estrategias de aprendizaje y las consideraciones pedagógicas (Sánchez Griñán, 2008).

En lo que concierne a los profesores, más de la mitad de los docentes de español son jóvenes de entre 26 y 35 años (Zheng, 2015). Este autor también revela que los profesores con Doctorado solo ocupan una décima parte de todo el profesorado de español en China y la mayoría de los profesores están especializados en traducción y literatura. Además, cada universidad también cuenta con profesores que hablan el español como L1 que se encargan de impartir las asignaturas de conversación, audiovisual y panorama cultural etc. (Sánchez Griñán, 2008: 98), en las que tienen la libertad de diseñar programas comunicativos alternativos. Estas clases impartidas por estos profesores ocupan aproximadamente un tercio de todas las horas lectivas y tiene como objetivo desarrollar las habilidades orales y auditivas de los estudiantes.

Hay alrededor de 30 alumnos en cada grupo; se trata de jóvenes entre 18 y 23 años y la mayor parte de ellos comienzan a estudiar español ya en la universidad. Algunos de ellos aprovechan los programas de intercambio para aprender español en países hispanohablantes (España, México, etc.), de manera que tienen mejores habilidades en español y creencias más avanzadas de la lengua y el aprendizaje (Zheng, 2015). Estos alumnos acostumbran a dedicar mucho tiempo al estudio de español y se inclinan laboralmente hacia puestos relacionados con los negocios, la traducción e interpretación,

la educación o como funcionarios después de la graduación (Sánchez Griñán, 2008).

4.2. Metodología de la enseñanza del español como LE y cultura de la enseñanza y del aprendizaje en China

Según el currículo oficial de la enseñanza del español como LE en China, la lengua se concibe como un conjunto de estructuras lingüísticas que se presentan en tres niveles: fonología, morfosintaxis y léxico (Sánchez Griñán, 2008). Pero a diferencia del método audio-oral, la lengua se enseña de forma escrita primero y luego oral, y los modelos gramaticales de la lengua están escritos por personas cultas y ordenados en textos de distinto género: literario, histórico, periodístico, etc., como el método gramática-traducción. Esta teoría lingüística en la que se basa el método chino es básicamente estructural, puesto que, desde los inicios de la enseñanza de los idiomas, el inglés y el ruso se consideraron una herramienta de traducción, que en el pasado servía para la introducción de los textos de la ciencia extranjera y la diplomacia. Hoy en día, la traducción e interpretación de las lenguas extranjeras aún se consideran importantes en el currículo oficial para la profesión futura de los estudiantes (Sánchez Griñán, op. cit).

El proceso de aprendizaje y enseñanza es principalmente mediante la deducción. Gardner (1990) y Sánchez Griñán (2008) explican que dicho proceso incluye la explicación, el análisis y la comparación de las reglas, pero no hace falta memorizar literalmente las reglas gramaticales, sino reiterar continuamente los ejemplos de las estructuras y los textos donde se muestran la lista de vocabulario y usos gramaticales; la presentación explícita sirve como introducción a las prácticas inductivas repetitivas de los ejemplos para internalizar las estructuras. Según Wang (1986), este método tiene lugar porque, en la cultura china, la memorización y la repetición han sido bases importantes en la comprensión y el aprendizaje durante miles de años. Asimismo, Gardner (1990: 138) revela que la memorización, la reiteración y la abstracción son tres pasos del aprendizaje de los chinos y cita las frases del famoso pedagogo chino Zhu Xi (1130-1200): “si recitamos y pensamos, después de recitar el texto será naturalmente significativo para nosotros”. Por lo tanto, los investigadores en esta materia señalan que este hábito de memorización y repetición forma un estilo cognitivo diferente y continua como una característica clave del aprendizaje de la LE de los estudiantes chinos (Cortazzi y Jin, 1996; Wang, 1986).

Otro aspecto de las teorías pedagógicas es el papel de los profesores y estudiantes, también considerado tradicional (Cortazzi y Jin, 1996). El profesor es el protagonista de la clase y el informador de los contenidos lingüísticos, mientras que los estudiantes son los receptores pasivos de la información. Los errores no están permitidos y los profesores ofrecen *feedback* explícito para corregirlos. El contexto del aprendizaje, al que la teoría sociocultural da prioridad, está poco considerado y no hay muchas oportunidades de interacción oral en español en la clase o fuera del aula, ni importa la colaboración entre estudiantes.

La causa de la clase controlada por el profesor y la falta de interacción entre estudiantes se debe a la presunción de que los profesores poseen unos conocimientos más profundos y deben ser los transmisores de nuevas informaciones en la lengua extranjera. En la historia china, los profesores no solo son informantes de conocimientos, sino también modelos morales de la vida; por este motivo, tenían un papel tan importante como los padres de los estudiantes. Así, los alumnos no se pueden mover libremente en la clase ni interrumpir a sus profesores (Cortazzi y Jin, 1996). Estas descripciones de Cortazzi y Jin son criticadas por algunos investigadores dentro y fuera de China. Littlewood (2000: 33) señala que hoy en día no ocurre lo mismo. En su encuesta revela que los estudiantes también cuestionan la autoridad de sus profesores como los alumnos occidentales. Tienen que depender de los conocimientos de su profesor porque el sistema educativo todavía no les ofrece una metodología alternativa para una participación más activa, pero sí se ofrecen oportunidades para fomentar que los estudiantes pregunten libremente o puedan discutir con el profesor, lo que se entiende como la forma más eficaz para encontrar respuestas.

El sistema educativo chino omite también las competencias pragmáticas y discursivas de los estudiantes. No se tienen en cuenta el contexto social donde la lengua extranjera se habla ni las habilidades de transferir conocimientos y capacidades logrados en el aula a las situaciones de la vida cotidiana. La lengua se considera como un objeto de conocimiento y la cultura se concibe como otra parte de los conocimientos de la lengua como, por ejemplo, el panorama de la historia, la economía y la cultura de los países hispanohablantes. Solo en la clase de conversación, los estudiantes pueden participar en las actividades comunicativas. Estos problemas se atribuyen tanto a la dificultad de eliminar la metodología tradicional como a la falta de inmersión lingüística. Por una parte, el contexto social chino es tan lejano y diferente al mundo hispanohablante que es difícil imaginar y crear situaciones auténticas donde el español se habla como L1 en las aulas chinas. Aunque hoy en día el aprendizaje digital ha llamado mucho la atención de los docentes e investigadores, los dispositivos digitales no son ampliamente empleados en las aulas de LE en China (Sánchez Griñán, 2008). Solo los estudiantes autónomos acuden a Internet para tener contacto con más muestras reales. Por otra parte, dado que la mayoría de los profesores son chinos y realizan su aprendizaje de español en China, es probable que quizás ni ellos mismos tengan las suficientes habilidades pragmáticas e interculturales necesarias. Por tanto, no son capaces de ofrecer a los estudiantes situaciones de comunicación para desarrollar las competencias extralingüísticas (Sánchez Griñán, op. cit).

De este modo, el objetivo general de la enseñanza del español como LE en las universidades chinas es dominar correctamente los conocimientos de la lengua, desarrollar las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir y lograr las habilidades de traducción. Consiguientemente, el objetivo específico de cada nivel es ofrecer conocimientos lingüísticos de determinada dificultad. Se tiene en cuenta la comunicación,

pero es para lograr la corrección y fluidez de la expresión oral de las estructuras, en lugar del uso real de la lengua en diferentes contextos culturales.

En la práctica diaria, el diseño del plan de clase depende totalmente de las unidades didácticas del manual utilizado, que se presenta más adelante (véase infra. apartado 4.3) y se centra en actividades tales como la explicación detallada de la lectura, exposición y ejercicios repetitivos de los usos del léxico y la gramática, etc. En estas actividades gramaticales no se muestran los elementos de planificación u organización, tales como el agrupamiento y el factor contextual, ni se tiene en cuenta los factores psicológicos de los estudiantes. En la asignatura de conversación, también tienen que prestar más atención a la corrección durante el proceso interactivo de los estudiantes (Sánchez Griñán, op. cit). Este autor critica que la enseñanza se gestiona de esta forma porque los profesores chinos y administradores que establecen los currículos oficiales dependen más de sus experiencias y creencias que de las teorías científicas. Como aprendieron el español siguiendo el modo tradicional y enseñaron de esta forma durante años, continúan aplicando dicho método y el diseño de los programas está centrado en aprendizaje estructural.

Por lo que respecta a la evaluación, el proceso evaluativo del aprendizaje se limita a exámenes finales al final de cada semestre, para ofrecer la calificación numérica a los estudiantes. Cada asignatura tiene su propia prueba, pero al examen de la asignatura principal, *Lectura intensiva*, se le atribuye más importancia. Según la observación de la investigadora, las pruebas finales intentan abarcar las destrezas de los procesos lingüísticos primarios (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) pero los ejercicios morfosintácticos y la comprensión escrita predominan en las actividades evaluativas, mientras que el resto está ocupado principalmente por la traducción y la expresión escrita. La prueba de expresión oral está diseñada y evaluada por el profesor que habla el español como L1 de la asignatura, pero no tiene tanta importancia como otros exámenes. Antes de los exámenes, los estudiantes dedican todo su tiempo a la memorización del léxico y la comprensión de la gramática para lograr buenas notas.

Aparte de los exámenes finales, el examen más importante en el aprendizaje del español como LE en China es el examen externo dirigido a los estudiantes de especialidad española, conocido bajo la denominación de *Examen nacional para estudiantes de licenciatura de filología española* (EEE), y que consta de dos niveles: el intermedio (EEE-4) y el avanzado (EEE-8). En el examen de nivel intermedio se evalúa sobre todo el conocimiento gramatical y léxico y las habilidades de traducción. Desde el año 2015 se ha prescindido de la parte que correspondía a la expresión oral, y la comprensión oral se ha transformado en la redacción de un dictado corto y la comprensión de un cuento largo. Es decir, la importancia de las habilidades orales y auditivas es mínima en este examen. En el de nivel avanzado, los ejercicios se centran en la traducción y la

interpretación.

Además, en la cultura china, la conciencia reflexiva de uno mismo es un elemento importante en nuestro carácter moral. En la teoría confuciana se destaca la auto-inspección diaria de cada uno (Sánchez Griñán, op. cit), pero en el currículo oficial de ELE no se destaca este papel de la autoevaluación. Aunque los estudiantes autónomos tienen reflexiones críticas, no hay herramientas válidas para mostrar estos pensamientos reflexivos y el profesor no puede ofrecer una retroalimentación apropiada para todos los 30 alumnos del grupo.

Estos criterios cuantitativos de la evaluación de los conocimientos sistemáticos de la lengua determinan que los objetivos del aprendizaje consten de los productos del aprendizaje y la aprobación de los exámenes; y, correspondiente con este modo de evaluación, la metodología de la enseñanza en las aulas sigue ignorando la calidad del proceso comunicativo de aprendizaje, puesto que los estudiantes deben producir la lengua según las formas requeridas por el profesor y el currículo oficial para aprobar los exámenes.

4.3. Manual centrado en las competencias lingüísticas y cambios didácticos

El manual utilizado en la asignatura de *Lectura intensiva* se llama *Español moderno* (Dong, 2005) y está redactado por profesores chinos de ELE reconocidos en el campo de la filología hispánica en China. Este manual contiene 4 tomos de distintos niveles y se usa en todas las universidades donde se ofrecen cursos de español como LE, tanto el libro del estudiante como el libro auxiliar didáctico. Para entender mejor los métodos de enseñanza y la planificación de las clases, se exponen los contenidos de la primera lección del tercer tomo, que es el usado por las profesoras que analizamos, de la nueva edición de este manual en el Anexo 6.

Además, hemos mencionado en la introducción que han ocurrido renovaciones pedagógicas en la enseñanza del inglés como LE en China en más de diez años y se ha logrado una gran mejora en la enseñanza universitaria del inglés. En los últimos años, los profesores y estudiantes de español como LE también comienzan a reflexionar sobre el enfoque de esta enseñanza y de las estrategias utilizadas en el aprendizaje, de manera que han surgido varias investigaciones que tienen como objetivo encontrar una metodología más eficiente. Esta reflexión de los métodos tradicionales centrados en la gramática de ELE también da lugar a la publicación de la nueva edición del manual *Español moderno* (Dong y Liu, 2014). Dicha edición toma en cuenta los principios de los enfoques comunicativos y se añaden elementos interculturales y actividades para potenciar la interacción (Dong y Liu, op. cit: 2).

Aunque la mayoría de los cursos universitarios de español todavía emplean el manual antiguo, tomaremos en cuenta las renovaciones realizadas en esta nueva edición y las reflexiones que se tienen durante las investigaciones cuando se diseñan las preguntas para

la entrevista. Así, se puede explorar profundamente las creencias de los profesores respecto a los enfoques novedosos y los cambios didácticos que se presentan en las clases.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez presentados los objetivos y preguntas de investigación, pasamos a describir los fundamentos en los que nos hemos basado para la elección de la metodología de esta investigación. Después de reflexionar sobre la naturaleza del objeto de investigación, nos hemos inclinado hacia un paradigma interpretativo, la metodología cualitativa y el enfoque etnográfico. En primer lugar, presentamos estos marcos metodológicos y justificamos nuestra decisión (apartado 5.1). A continuación, presentamos el corpus de nuestra investigación: el proceso de recogida de datos, la selección de los sujetos participantes y el corpus final (5.2). Explicamos detalladamente los instrumentos para la recogida de datos, así como los métodos y procesos del análisis de este corpus (5.3). También establecemos los principios para asegurar la fiabilidad y validez de la presente investigación cualitativa (5.4). Al final, para lograr una vista clara de nuestro estudio empírico, resumimos todo el proceso del uso del corpus, la recogida de datos y su análisis en la figura 5-2 de la página 94.

5.1. Metodología cualitativa y etnográfica

Como hemos visto en el apartado anterior, el objetivo principal del presente estudio es conocer las creencias de los profesores respecto a la metodología de la enseñanza en el contexto natural de ELE en China, mediante el análisis del discurso y las acciones de los profesores. Este objetivo determina que no son adecuados los métodos experimentales o psicométricos, puesto que las creencias son subjetivas y dependen mucho del contexto y de la experiencia personal. Así pues, no pueden ser manipuladas por los investigadores, sino que deben ser descritas, interpretadas y relacionadas desde un punto de vista émico, para reflejar las perspectivas de los profesores en la mayor medida posible.

De este modo, en nuestra investigación nos decidimos por aplicar una metodología cualitativa con enfoque etnográfico sobre la base del paradigma interpretativo, con el objetivo de acercarnos a las creencias de los profesores chinos del ELE y realizar un análisis profundo y holístico.

El paradigma interpretativo⁵, según distintos autores (Bisquerra, 2004; Colás y Buendía, 1998, Latorre et al, 1996), conlleva una investigación de la naturaleza de la realidad subjetiva y dinámica, los conocimientos mediados por el contexto y la influencia mutua entre el investigador y el investigado subjetivo de forma cualitativa (Bisquerra, 2004). Así pues, es establecido para estudiar los fenómenos sociales subjetivos.

⁵ Los paradigmas de investigación se entienden como los diferentes modelos para hacer investigaciones científicas de la comunidad científica (Bisquerra, 2004). Además del paradigma interpretativo, en el campo educativo también son frecuentemente utilizados el paradigma positivista, el que utiliza la metodología cualitativa para explicar, predecir y controlar los fenómenos objeto de estudio, y el paradigma sociocrítico, que utiliza metodología preferentemente cualitativa en búsqueda de una transformación social de las prácticas educativas (Bisquerra, op. cit).

Basado en este paradigma, el marco metodológico de esta investigación es el cualitativo. Distintos autores (Colás y Buendía, 1998; Denzin y Lincoln, 1994; Dörnyei, 2007) afirman que esta metodología permite lograr análisis profundos acerca de las ideas subjetivas y las experiencias y sentimientos de los participantes. Según Denzin y Lincoln (1994), la investigación cualitativa abarca una amplia gama de datos recogidos en entornos naturales y analizados fundamentalmente mediante el entendimiento y el juicio de los investigadores. Bisquerra (2004), por su parte, señala que mediante esta metodología se puede llevar a cabo un proceso empírico emergente e interactivo de recogida de datos y el análisis interpretativo minucioso de un tamaño pequeño de muestra para lograr una comprensión profunda de grupos concretos.

A partir de la metodología cualitativa, se selecciona el enfoque etnográfico, lo que permite gestionar los datos desde el contexto donde surgen las creencias y la propia postura de los sujetos participantes (Hymes, 1974; Chaudron, 1988). Concretamente, optamos por la etnografía educativa para describir profundamente la comunicad sociocultural de la clase y las actividades pedagógicas diarias de los participantes, sobre todo, el docente, que es tanto el agente del desarrollo curricular, así como el controlador del evento comunicativo e informante o colaborador en la investigación (Goetz y LeCompte, 1988; Hymes, 1974; Ramos, 2005).

Debido a que la etnografía fue inicialmente utilizada por los antropólogos para conocer los aspectos culturales y patrones de pensamiento de algún grupo de personas mediante un contacto intenso con ellos (Ballesteros, 2000), la característica particular y más importante de la investigación etnográfica consiste en el proceso sistemático de la aproximación de la situación social donde ocurren los fenómenos que son objeto de la investigación. Bisquerra (2004: 298), por tanto, señala que la etnografía destaca diferentes escenarios donde tienen lugar las interacciones, los valores, las actividades y las expectativas de todos sus participantes. Afirma que la cuestión central de las investigaciones con este enfoque trata los aspectos contextualizados y culturales de la situación donde se realiza la investigación, y estos aspectos se deben reflejar en el informe de la investigación etnográfica.

De este modo, Este autor (op. cit: 298-299) destaca que para realizar la investigación etnográfica es relevante una descripción detallada de cualquier “evento educativo” mientras transcurren las prácticas pedagógicas, para poder comprender mejor los detalles complejos de la enseñanza y del aprendizaje, en lugar recopilar la realidad de forma estática. Es decir, como señala Dörnyei (2007), la forma más adecuada es que el etnógrafo entre en el grupo social de los profesores y estudiantes y establezca una relación estrecha y prolongada con los participantes. Este autor afirma que mediante dicha forma se puede conocer cómo surgen, cómo se desarrollan y cómo cambian los “eventos educativos”, para tener una vista panorámica de la comunicación y de las acciones de los sujetos participantes, así como de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, en el proceso de nuestra investigación, la investigadora se sitúa “en el mundo empírico y sabe las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto” (Rodríguez et al, 1999: 61). Para asegurar la fiabilidad y validez del entendimiento e interpretación de las creencias subjetivas de los sujetos participantes, Cambra (1998, 2003, citado en Ramos, 2005: 127) destaca que una investigación cualitativa y etnográfica debe ser flexible y emergente sin ninguna manipulación ni hipótesis preestablecida (naturalidad), y debe centrarse en los fenómenos educativos en el contexto natural, basándose en la empatía y colaboración entre el investigador y los participantes, incluyendo el uso variado y creativo de los métodos y técnicas (credibilidad o validez interna), logrando conclusiones concretas para el grupo estudiado y similares (transferibilidad o validez externa) y siendo confirmada por otros investigadores (confortabilidad) (Ballesteros, 2000).

Asimismo, también es importante incluir una exigencia ética durante todo el proceso de esta investigación cualitativa con enfoque etnográfico, como afirman Arnaus y Contreras (1995). Según estos autores, los profesores y estudiantes participantes son sujetos activos en lugar de meros objetos. El etnógrafo, a su vez, debe asegurar que los participantes conocen y aceptan el proceso social de la etnografía. Así, es necesario acordar con ellos los contenidos y procesos de investigación, y atender la subjetividad de las personas investigadas desde su mundo interior mediante la comprensión de los participantes, la capacidad de empatía y la confianza mutua (Arnaus y Contreras, op. cit).

5.2. Corpus de los datos

Para realizar esta investigación cualitativa, se recoge el corpus de cuatro sujetos participantes ⁶ mediante instrumentos de entrevista etnográfica semiestructurada y observación etnográfica (véase infra. apartados 5.3.1 y 5.3.2):

Procedimiento	Participante	Corpus
Entrevista semiestructurada	4 profesoras (Ana, Bella, Cora, Emma)	4 entrevistas (40-50 minutos)
Observación etnográfica	4 profesoras y 4 grupos de estudiantes	2 clases de Ana 1 clase de Bella 2 clases de Cora 2 clases de Emma

Tabla 5-1 Corpus de la investigación presente.

⁶ En concordancia con la investigación etnográfica que se caracteriza por la construcción de conocimientos subjetivos, no tomamos a los profesores participantes como objetos de investigación, sino como sujetos que tienen un papel activo para que los datos empíricos se generen desde su mundo interior (Arnaus y Contreras, 1995).

5.2.1. Sujetos participantes

Las cuatro profesoras participantes del estudio que seleccionamos tienen perfiles profesionales bastante diversos. Puesto que las creencias de los profesores derivan de sus propias experiencias, he aquí los datos y el contexto profesional de cada una de ellas:

Ana⁷

Ana tiene aproximadamente 45 años y lleva casi 20 años en la docencia.⁸ Cursó sus estudios de Licenciatura y el Máster en Filología Española en China. Desde 1998 es profesora lectora de español como lengua extranjera. Entre los años 2001 y 2002 se formó profesionalmente en Madrid. Ahora es profesora de *Español básico* o *Lectura intensiva* de nivel intermedio y de *Traducción e Interpretación*, pero también da clases de traducción a estudiantes de Posgrado. Trabaja en una de las universidades nacionales más conocidas de Beijing, a la que los estudiantes pueden acceder si sacan notas bastante altas en el examen nacional de acceso a la universidad. También se trata de una de las primeras universidades que ofrecen cursos del ELE en China. Como la universidad se sitúa en Beijing y tiene numerosos estudiantes extranjeros, los estudiantes de español tienen más oportunidad para practicar el idioma con los alumnos que vienen de fuera.

Bella

Bella tiene 33 años y 8 años de experiencia en la enseñanza de ELE. Tras licenciarse en Filología Hispánica y realizar sus estudios de Máster relacionados con la morfosintaxis, empezó a trabajar en una universidad de una capital provincial. Bella comenzó a trabajar como profesora lectora desde el año 2009 y se encuentra actualmente cursando el Doctorado en Literatura Universal y Literatura Comparada en la misma universidad donde trabaja. Ha sido tutora de la asignatura de *Lectura intensiva* de nivel intermedio y da cursos de *Lectura extensiva*, de periodismo y otras asignaturas. Esta profesora es erudita y tiene un especial interés por las últimas tendencias educativas, por lo que es capaz de ofrecer información sobre diferentes disciplinas y noticias actuales en la clase para motivar a los estudiantes.

Cora

Cora comenzó a trabajar a la vez que Bella en la misma universidad. Licenciada en Filología Hispánica, especializada en cultura y turismo, y con un Máster de Economía en América Latina y Estudios Regionales de los Países del Mundo Hispano, también tiene 33 años y 8 años de experiencia como docente. Esta profesora destaca en los contenidos

⁷ Aquí no concretamos el nombre de las universidades donde las participantes trabajan para mantener el anonimato, porque en China cada centro no cuenta con muchos los profesores de español y sería fácil adivinar quiénes son las informantes. Por la misma razón, utilizamos nombres ficticios.

⁸ Para precisar los datos de las edades y los años de docencia de cada participante, hace falta aclarar que todos ellos están en referencia a abril de 2017.

estructurales del español. Por tanto, además de la asignatura de *Lectura intensiva* de nivel inicial e intermedio, también da clases de gramática.

Esta universidad donde trabajan Bella y Cora es una de las mejores universidades de China y los estudiantes son muy diligentes. Su facultad de español se fundó en el año 2007. Como este centro se sitúa en una capital provincial, una ciudad de segundo nivel, y cuenta con menos oportunidades de práctica que las universidades en las ciudades de primer nivel, tales como Beijing y Shanghái, la enseñanza del ELE sigue los métodos tradicionales y da más prioridad a los contenidos estructurales y al desarrollo de las destrezas de la lectura y la escritura.

Emma

Emma es la más menos veterana de las participantes. Desde 2014, ha sido profesora asistente y da las asignaturas de *Lectura intensiva* de nivel inicial e intermedio y de cultura española e hispanoamericana. Después de licenciarse en Filología Hispánica en China, realizó el Máster en Traducción en España y se encuentra actualmente cursando sus estudios de Doctorado en Traducción a distancia en una universidad española. Asimismo, trabaja en la facultad de Filología Española e Inglesa y Traducción en una universidad de segundo nivel, pero en una ciudad de tercer nivel. La enseñanza del ELE en esta facultad también emplea los métodos tradicionales para desarrollar las cuatro destrezas.

Los perfiles profesionales relacionados con esta investigación se resumen en la tabla siguiente:

	Ana	Bella	Cora	Emma
Edad	40	33	34	27
Lugar donde trabaja	Una universidad en Pekín	Una universidad en una capital provincial		Facultad de traducción inglés-español en una ciudad de tercer nivel
Experiencia como docente	20 años	9 años	9 años	3 años
Método que utilizaba cuando era estudiante	Prácticas mediante interacciones libres	Gran cantidad de aprendizaje individual inductivo	Prácticas deductivas de las reglas gramaticales (como fórmulas)	Prácticas deductivas de las reglas gramaticales
Investigaciones sobre la metodología	Lee los planes de clase de los demás	Lee artículos sobre la Enseñanza Basada en Problemas	No lee investigaciones. Participa en conferencias.	Participa en conferencias

Tabla 5-2 Perfiles profesionales de las participantes.

5.2.2. Recogida de datos

Mediante los dos instrumentos: la entrevista grabada y la observación y grabación de las clases, el proceso de recogida de datos se realizó entre el 27 de marzo de 2017 y el 28 de abril de 2017. Siguiendo el orden cronológico de la investigación, observamos primero las clases y realizamos entrevistas a las profesoras participantes después de observar algunas de sus clases, con tal de asociar las preguntas de la entrevista con el contenido educativo que se imparte en las clases. No obstante, siguiendo el orden de la importancia de los procesos en nuestro estudio, consideramos la entrevista el método principal, que muestra directamente las creencias de los participantes.

Observamos la asignatura de *Lectura intensiva*, la más importante en los cursos universitarios de español (véase apartado 4.1). Optamos por recoger datos durante los cursos del nivel intermedio (cursos del segundo semestre de segundo y tercer grado), porque en este nivel los métodos pueden ser muy variados (Richards y Rodgers, 2001). Por lo tanto, nos resulta conveniente observar clases del segundo semestre de segundo curso (nivel B1-B2) y clases de tercer curso (nivel B2).

Además, al principio, intentamos realizar una observación prolongada de una unidad didáctica entera en esta asignatura (Woods, 1996), que trata de una lección entera diseñada en el manual y que necesita 4-5 sesiones con una duración total de 8-10 horas. Sin embargo, como los datos se tuvieron que recoger en China y tuvimos un cronograma considerablemente intensivo, realizamos la recogida de datos necesarios durante un mes, pero no pudimos observar una unidad didáctica entera impartida por cada una de las profesoras. En la siguiente tabla se presentan las clases observadas para ofrecer una visión más clara:

Profesora	Número de clases	Manual utilizado	Nivel
Ana	unidad entera de 5 clases	<i>Español Moderno III</i>	B1 (2º curso)
Bella	3 clases	<i>Español Moderno III</i>	B2 (3º curso)
Cora	unidad entera de 5 clases	<i>Español Moderno III</i>	B1 (2º curso)
Dora	3 clases	<i>Español Moderno III</i>	B2 (3º curso)
Emma	3 clases	<i>Español Moderno III</i>	B1-B2 (3º curso)
Fiona	unidad entera de 4 clases	<i>Español Moderno III</i>	B1 (2º curso)

Tabla 5-3 Clases observadas en la recogida de datos

Las entrevistas con estas profesoras se hicieron después de observar algunas de sus clases. Cada entrevista duró entre 40 y 50 minutos y se realizaron en los despachos de las profesoras o en la sala de descanso de los profesores. El lugar donde se hizo cada entrevista fue elegido por cada profesora, para que las entrevistadas se sintieran cómodas y se lograra un ambiente favorable a la interacción, sin factores que pudieran causar molestias durante las grabaciones en audio. Las entrevistas realizadas se resumen en la

tabla siguiente.

De este modo, recogimos una cantidad considerable de datos:

- Entrevista semiestructurada, con una duración de aproximadamente 45 minutos, a 6 profesoras que imparten español en universidades
- Observación de clases que impartieron las 6 profesoras, con una duración total de 40 horas.

La recopilación de estos datos nos brindó la oportunidad de elegir abundantes y detallados documentos a lo largo de las entrevistas y nos permitió realizar un análisis completo y profundo para sacar conclusiones más consistentes gracias a la observación de las clases. Sin embargo, a causa de la gran riqueza y complejidad discursiva de los datos que habíamos conseguido, era difícil analizarlos todos exhaustivamente. Como la investigación cualitativa usa una muestra pequeña, nos parece adecuado analizar solamente los datos de cuatro de las entrevistadas: su entrevista y una o dos de sus clases.

Puesto que no todas las entrevistas generaron informaciones significativas, decidimos seleccionar los datos de las siguientes cuatro profesoras: Ana (A), Bella (B), Cora (C) y Emma (E), que ofrecieron más claridad y variedad y presentaron abundantes detalles. En nuestra preselección, tuvimos que prescindir de los materiales de Dora y Fiona, ya que su discurso en la entrevista nos pareció menos informativo.

Además, debido a que las clases grabadas duraron un total de 40 horas, resultó imposible transcribirlas y analizarlas todas. Por lo tanto, seleccionamos las clases en las que tuvo lugar más diversidad de intervenciones entre los estudiantes y la profesora. Como consecuencia, en cuanto a las clases observadas de las cuatro profesoras seleccionadas, decidimos analizar dos clases de Ana, Cora y Emma y una clase de Bella (véase tabla 5-1), las que duran un total de 9 horas. Tomamos esta decisión porque después de las primeras interpretaciones de los datos, observamos que las clases de cada profesora tuvieron rutinas interactivas y contenidos similares. Por ejemplo, las tres clases de Bella tratan el léxico de una nueva lección, de manera que elegimos solamente una de las tres clases observadas.

5.3. Instrumentos de recogida de datos y métodos de análisis

A continuación, pasamos a presentar el proceso concreto de nuestra investigación empírica. Explicamos respectivamente los dos instrumentos: la entrevista semiestructurada y la observación no participante: descripción de cada instrumento, transcripción y traducción de los datos recogidos y métodos y proceso de análisis.

5.3.1. Entrevista semiestructurada

5.3.1.1. Descripción del instrumento de la entrevista

Conforme a la metodología cualitativa y etnográfica que hemos fijado para esta

investigación, optamos por realizar una entrevista semiestructurada, que se caracteriza por temas y preguntas flexibles. Este tipo de entrevista se encuentra en un punto intermedio entre la entrevista estructurada, que es controlada por el entrevistado y el patrón de preguntas, y la entrevista no dirigida, que da total libertad al entrevistado. Es decir, durante la interacción, se puede cambiar el orden, introducir más preguntas o pedir aclaraciones y matizaciones para adaptar a los participantes y facilitar el análisis posterior (Dörnyei, 2007).

Este instrumento permite lograr información profunda a partir de la gran riqueza y complejidad discursiva durante la interacción colaborativa en lugar de recopilar datos existentes como ocurre en la encuesta. Varios autores (Cambra, 2000; Kvale, 1996; Woods, 1992) afirman que la entrevista etnográfica es un proceso de “generar” información subjetiva de los participantes. De este modo, el entrevistador puede conocer por qué los participantes tienen ciertas creencias, qué experiencias les han influenciado, qué contexto sociocultural ha mediado su forma de pensar y actuar y cómo valoran sus propias creencias en las entrevistas etnográficas, etc. También se pueden hacer preguntas oportunas, pedir declaración y más explicación a los informantes de sus enunciados. Como consecuencia, se pueden lograr datos de más calidad, entender mejor a los entrevistados y asegurar que las creencias subjetivas de los participantes son interpretadas desde la perspectiva del propio sujeto enunciativo.

Además, Taylor y Bogdan (1984) describen la entrevista semiestructurada como un intercambio interactivo de ideas entre dos partes iguales, más que una conversación muy formal de preguntas y respuestas. Así pues, mediante esta comunicación individual y cómoda, se pueden adaptar mejor las necesidades de la investigación y las características tanto del entrevistador como del entrevistado (Alfa, 2011) y las respuestas serían espontáneas e informales (Del Rincón et al, 1995; Ramos, 2005). De este modo, se puede crear fielmente la realidad del informante.

Dada la importancia de este método, Kvale (1996) muestra detalladamente los aspectos teóricos, metodológicos, técnicos y éticos del método de la entrevista (Ramos, 2005); para realizar una entrevista de calidad, por ejemplo, propone criterios que hemos tenido en cuenta al preparar y realizar las nuestras:

- 1) Que las respuestas de la persona entrevistada sean espontáneas, ricas, específicas y relevantes.
- 2) Cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas del entrevistado, mejor.
- 3) Que el entrevistador siga y clarifique el significado de los aspectos relevantes de las respuestas.
- 4) La entrevista ideal es aquella que va siendo interpretada a lo largo de la propia entrevista.

- 5) El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del entrevistado a lo largo de la entrevista.
- 6) La entrevista habla y se explica por sí misma ("*self-communicating*"), es decir, es un documento integral que se entiende por sí mismo y que apenas precisa de descripciones o aclaraciones adicionales.

Este mismo autor destaca que el papel del entrevistador debe ser el un “minero” y “viajero”. Por una parte, el investigador tiene que descubrir el pensamiento preexistente y “enterrado” en la mente del entrevistado y explicar sus posibles posturas mediante la interpretación de la información ofrecida. Por la otra, el entrevistador “viaja” con los entrevistados en el camino de la generación de nuevos conocimientos. Durante este proceso, según Ballesteros (2000: 105), el entrevistador debe ser consciente de los objetivos de la investigación para evitar que las entrevistas sigan “el capricho de los informantes”. Además, Woods (1987) señala que es indispensable una relación cooperativa y amistosa entre las dos partes para que el entrevistado pueda estar más relajado al expresar sus pensamientos al entrevistador. Siguiendo las opiniones de estos autores, empezamos la entrevista con la descripción de la práctica diaria del mismo entrevistado, o su experiencia, para que el entrevistado pueda reflexionar más y ofrecer más información acerca de sus creencias.

Además de estos criterios, también tenemos en cuenta los aspectos éticos de la entrevista. A lo largo de las entrevistas, hemos sostenido la neutralidad y hemos tenido en cuenta el consentimiento informado con los entrevistados: pedir aceptación de los entrevistados, informarles acerca de los objetivos de nuestra investigación y proteger su privacidad. También respetamos mucho a los participantes de nuestra investigación, profesores del ELE en China, como “expertos” en el ámbito de la enseñanza del español como LE en China (Ramos, 2005).

5.3.1.2. Diseño de la entrevista

Las orientaciones y los criterios para realizar unas entrevistas de calidad como las que hemos presentado han dirigido la planificación y diseño de las entrevistas de nuestra investigación. Sobre todo, hay que destacar el propósito de las entrevistas, que trata de conocer y descubrir las creencias que los profesores participantes tienen sobre la enseñanza de español como LE en China.

Sobre la base de los objetivos y las preguntas de investigación que hemos presentado en el capítulo 4, diseñamos la guía de las entrevistas a partir de las creencias sobre los diferentes aspectos de la enseñanza y del aprendizaje, y sobre las expectativas relacionadas con el cambio didáctico. Después de consultar los trabajos anteriores que utilizan las entrevistas (Ballesteros, 2000; Ramos, 2005; Richards y Lockhart, 1998) y muchas modificaciones, finalmente, utilizamos la guía temática que se muestra en el Anexo 3.

Planteamos la guía de la entrevista en español. Pero, en realidad, las entrevistas se hicieron en chino, la L1 de los profesores entrevistados, puesto que eso era más cómodo para ellos. Las profesoras chinas entrevistadas, que también se preocupan por la situación de la enseñanza del español como LE en China, presentaron mucho entusiasmo en la colaboración antes y durante las entrevistas.

La interacción con cada participante fue grabada con una grabadora de audio, y luego se transcribió el corpus oral de las entrevistas y se tradujo al español para su posterior análisis.

5.3.1.3. *Transcripción y traducción de las entrevistas*

La transcripción, según Van Lier (1988: 242), es una parte muy importante del análisis. Por lo tanto, se escucharon varias veces las grabaciones de las entrevistas para transcribirlas de forma fiel y minuciosa. Al hacer la transcripción, seguimos los criterios generales de Palou (2002) y Camarena (2009: 154):

- La transcripción emplea principalmente la escritura convencional de caracteres de chino, y en cuanto a los sonidos que no tienen correspondencia en los caracteres chinos, se utilizan letras latinas.
- No se han utilizado los signos de puntuación convencionales, salvo los signos de interrogación y de exclamación.
- Se respetan y registran las pausas que hace la persona que habla.
- No se solucionan las palabras, ni las construcciones gramaticales incorrectas desde el punto de vista de la normativa de la lengua, ni de la lengua extranjera.
- Se numeran las tomas de turno en la columna del lado izquierdo, en la siguiente columna se transcribe el texto.
- Los participantes aparecen mediante abreviaturas: PA, PB, PC, PE, I (investigadora), E (estudiante no identificado), EE (varios estudiantes intervienen simultáneamente).
- Se preserva el anonimato de las personas o lugares nombrados por el entrevistado.

Como en el caso de Ballesteros (2000), nuestro interés también se centra en los contenidos y la forma de lo que dicen las participantes, y evitamos detenernos en cuestiones fonológicas particulares o en la forma de pronunciación de cada participante en el análisis de la conversación. Pero los códigos que indican la prosodia, los aspectos paraverbales y otros fenómenos también son informativos, por ejemplo, según Sacks et al. (1974, citado en Ramos, 2005), el uso de una pausa y el código *eh::*, que expresa duda, es una estrategia para retrasar o evitar la respuesta. Por lo tanto, además de prestar atención a la estructura superficial del discurso de las participantes, también registramos algunos de los aspectos paraverbales que indican la entonación. Estos fenómenos se rigen mediante el sistema de codificación planteado en Camarena (2009: 155-159) y se muestran en el Anexo 4.

Para realizar la transcripción, se utiliza el programa *Transcriber* y se edita el texto

transcrito en MS Word en una tabla, en la cual se enumeran las tomas de turno. Después de transcribir la conversación, se traducen los segmentos transcritos literalmente al español, para citar los fragmentos en el análisis. En los apartados del análisis de entrevista, solo se presenta la participante, la toma de turno y la traducción del enunciado; la transcripción en chino de los fragmentos extraídos se puede encontrar en el Anexo 1. Asimismo, se utilizan corchetes y puntos suspensivos para indicar que se ha suprimido algún párrafo superfluo cuando esto no afecta su significado original.

5.3.1.4. Método y proceso de análisis de las entrevistas

Ramos (2005) señala que la entrevista es un género especial del discurso, en la que los participantes expresan su pensamiento, valoración y postura en sus propias palabras. Analizar una gran cantidad de datos sobre las ideas subjetivas e indemostrables es una tarea difícil y compleja. Por lo tanto, durante las entrevistas pedimos aclaraciones y explicaciones oportunas a los profesores entrevistados, para descubrir y profundizar la interpretación de sus creencias desde el punto de vista de los sujetos entrevistados (*émica*) con el fin de mejorar su análisis.

En el momento de analizar los datos recogidos en las entrevistas, también tenemos en cuenta que es necesario conocer el mundo interior de los sujetos participantes tanto como sea posible. De este modo, según Ballesteros (2000: 114), hace falta combinar el proceso cognitivo, afectivo y de juicio de los informantes cuando narran sus ideas para responder las preguntas, para que se cree así la información que el entrevistado necesita. Esta autora destaca dos elementos importantes al analizar las entrevistas:

- 1) la construcción de la referencia temática de la entrevista, la que es determinada por los temas planteados por el entrevistador antes de la entrevista.
- 2) la posición del entrevistado respecto a la referencia.

Así pues, para llevar a cabo nuestro análisis seleccionamos el *análisis relacional* (Ballesteros, 2000; Palou, 2002), que se caracteriza por la minuciosa descripción, tanto de lo que dice el entrevistado como de la forma de hablar. Este proceso de descripción, según Ballesteros (2000: 114), está compuesta por tres ejes:

- los campos semánticos de los temas: se concreta mediante la agrupación de los temas del mismo campo semántico.
- la posición del sujeto: se marca por el uso de los pronombres personales y su posición espacio-temporal.
- la evaluación de la referencia: se compone por los juicios y las opiniones del entrevistado.

A partir de estos tres ejes, se establecen los siguientes pasos:

1. Concreción de las referencias temáticas

- 1.1. Para tener una visión más clara y organizada, se buscan en primer lugar las

palabras clave más relevantes, es decir, los términos más repetitivos relacionados con nuestro objetivo de análisis: la enseñanza y el aprendizaje del español. Más concretamente, las palabras clave son determinadas mediante unos programas:

- Se usa primero el programa NLPIR (Zhang, 2014) para segmentar el texto chino, en el que todos los caracteres se escriben juntos, pero separados por palabras.
- A continuación, se usa el programa *Wordsmith Tools 7.0* (Scott, 2016) para lograr una lista de frecuencia de palabras.
- De esta lista, se seleccionan las palabras (sobre todo sustantivos) que son más ocurrentes en el discurso de cada profesora y tienen relevancia directa con los objetivos de nuestro estudio.

1.2. Una vez determinados los conceptos más importantes del discurso, se puede determinar los temas relacionados con cada uno de estos conceptos. Como estos temas son planteados principalmente por el diseño de la guía de la entrevista que determinamos en el apartado 5.3.1.2 y surgen naturalmente a lo largo de la transmisión de los significados por parte de las profesoras, se puede encontrarlo directamente después de resumir cada fragmento que las profesoras participantes hacen en la entrevista y agruparlos en función de los términos que se incluyen.

2. Análisis de la postura de cada profesora. En este paso, se analizan los temas que se hayan encontrado. Para interpretar cómo los sujetos participantes expresan estos temas, se citan los fragmentos del discurso del informante y se determina la posición que el informante adopta en su discurso y la evaluación que utiliza en su narración a través de los indicadores que se muestran a continuación:

2.1 Posición del sujeto:

- a) pronombres personales que indican la implicación, inclusión y diferenciación (Kerbrat-Orecchioni, 1980)
- b) los parámetros espacio-temporales aquí/allí y antes/ahora
- c) verbos modales que reflejan posturas de obligación, voluntad, capacidad, etc.

2.2 Valoraciones del sujeto:

- a) elementos léxicos valorativos: sustantivos, adjetivos o adverbios que evalúan la cualidad
 - b) verbos de juicio, de sentimiento y de opinión: *creo, pienso, supongo*, etc.
 - c) inferencias
 - d) recursos prosódicos: el énfasis tonal que el hablante utiliza en su discurso oral
 - e) comparaciones, identificaciones, etc.
- marcadores de contradicciones

En los fragmentos citados durante el análisis, se marcan subrayándolos los indicadores que se han listado, para presentar un análisis con más claridad. Además, cuando se hace referencia a las citas textuales de las profesoras, se indica la situación de los fragmentos en la entrevista correspondiente mediante unas coordenadas que se deben interpretar de la siguiente manera: el anexo, la página y el número de toma de turno donde se encuentran las citas. Por ejemplo, este fragmento puede encontrarse en el anexo 1, página 1, toma de turno 2:

Ej. 10 [...] se sigue principalmente en el manual | todos tenemos el manual asignado | en nuestra asignatura [...] como nuestra clase es impartida por nosotras dos profesoras | básicamente cada lección nuestra | cada unidad tiene la misma rutina [...] (A1, P 1: 2)

Tabla 5-4 Tabla de cita textual de fragmento de la entrevista

Se presenta una síntesis de las creencias que se muestra en forma de puntos clave de las creencias en el discurso de cada profesor.

5.3.2. Observación

5.3.2.1. Descripción del instrumento de observación

La observación etnográfica, según Marshall y Rossman (1989: 79), consta de “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”. Mediante la observación en el aula, se pueden logra una plena visión del escenario público e interpretar las actividades de enseñanza y aprendizaje de los participantes en el escenario diario donde el profesor y sus estudiantes hablan de forma natural y espontánea. En este escenario natural, según afirma Woods (1987), la etnografía se vuelve más eficiente y facilita explorar las rutinas organizadas del comportamiento.

En nuestra investigación, nos parece adecuado evitar involucrarnos y molestar a los grupos observados. Por lo tanto, decidimos ser observadores no participantes (Woods, op. cit), tal y como se muestra en la figura 5-1. Woods (op. cit) afirma que mediante esta forma el público observado no está advertido de que se le observa y se puede centrar toda la atención en las actividades pedagógicas y la interacción entre los participantes.

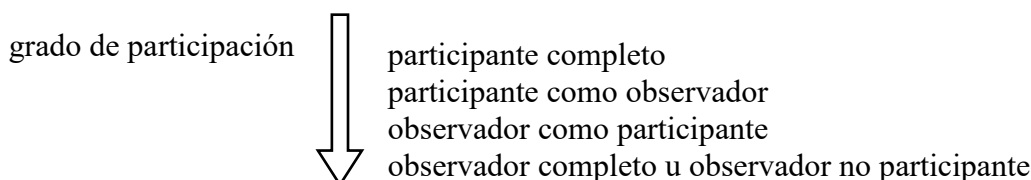


Figura 5-1 Diferentes posturas del observador (Gold, 1958, citado en Woods, 1987)

A pesar las ventajas de la observación no participante, Schensul et al (1999) señalan que son limitaciones de este instrumento el choque cultural, la falta de confianza y la incomodidad de tratar con un desconocido. Pero, como la investigadora era un miembro del contexto sociocultural de nuestra investigación, la cultura de las clases observadas no le resulta totalmente desconocida. Además, en China es normal que un profesor joven

observe clases de profesores con más experiencia para aprender mediante la observación. De este modo, no es un problema la aceptación mutua entre la investigadora desconocida y los grupos observados.

Cohen y Manion (1990) critican que el carácter subjetivo e impresionista también es una limitación de la observación. De este modo, señalan que, para ser un buen entrevistador, el observador necesita tener una actitud abierta y libre de juicios, mantener la curiosidad y aceptar la posibilidad de sentir un choque cultural y cometer errores. Asimismo, Dewalt y Dewalt (2002) señalan que hace falta recopilar lealmente todo lo que ocurre en la clase e interpretar el por qué; buscar variación para mirar el evento en su totalidad desde distintos puntos de vista; buscar los casos negativos y las excepciones; y, lo más importante, mantener un punto de vista *émico* para entender la subjetividad y particularidad de la cultura de cada grupo.

Como las entrevistas, la observación también requiere consideraciones éticas. Aunque la investigadora selecciona ser una observadora completa y externa, y los estudiantes desconocen la actividad de la observación, al final del periodo de nuestra observación, se les explica su propósito y se afirma que los datos documentados son exclusivamente para la investigación y se preservará su anonimato al recoger y analizar los datos.

5.3.2.2. Instrumento para hacer la observación

Los datos de las observaciones se obtuvieron a través de la grabadora y las notas de campo. Intentábamos utilizar la cámara de vídeo para grabar fielmente los discursos del profesor y los estudiantes, sus gestos, el movimiento del profesor y el contexto de la clase. Sin embargo, al final, optamos por la grabación en audio ya que, de esta forma, la observación es menos intrusiva y no afecta la espontaneidad de los participantes de las clases; cabe destacar que en las aulas chinas los profesores suelen dar clase al lado del ordenador o la cátedra sin moverse mucho. Por lo tanto, la investigadora se sentó detrás de los estudiantes y utilizó una grabadora de voz y el móvil, colocados encima de la mesa, para grabar la clase de manera simultánea.

Las notas de campo se muestran en el Anexo 5 para describir la actuación de los participantes, los turnos comunicativos, las actividades, lo que escribió la profesora en la pizarra o en la pantalla y para anotar otros aspectos relevantes para nuestra investigación durante el proceso de la observación de las clases, tales como los materiales utilizados o el agrupamiento y las reflexiones de la misma observadora durante el desarrollo de la clase. En el análisis de datos observados, estas notas nos ayudaron en la comprensión de los hechos en el aula (Ballesteros, 2000).

5.3.2.3. Transcripción y traducción de las clases observadas

Para analizar el discurso didáctico de las sesiones observadas, utilizamos el mismo método de transcripción y traducción que usamos para analizar las entrevistas, así como los criterios de transcripción. Las convenciones de la transcripción y traducción se

muestran en el Anexo 4.

5.3.2.4. *Métodos y proceso de análisis de las observaciones*

Respecto al análisis de la observación de las clases, nuestro interés se centra en los patrones de las actividades pedagógicas y la interacción en clase. Garfinkel (1974, citado en Firth y Cadavid, 2010) afirma que, en las prácticas habituales, todos tenemos una rutina acostumbrada al decidir qué hacer y qué decir, así como la forma de hacer y hablar. Esta rutina, según este autor, refleja las creencias respecto a las prácticas. Por ejemplo, como hemos visto, unas investigaciones revelan que algunos profesores suelen seguir los métodos de enseñanza de sus anteriores profesores y las creencias que se desarrollan en la formación académica y se emplean durante años en la práctica docente diaria son difíciles de cambiar (véase apartado 2.6).

Antes del análisis de las sesiones observadas, se describe detalladamente el contexto de las clases observadas. Después, para analizar los patrones de acción e interacción y el contexto del aula, aplicamos dos métodos de análisis diferentes de las clases grabadas y la transcripción: el análisis interpretativo y el análisis discursivo. Primero interpretamos y resumimos los aspectos de las actividades y contenidos de la clase. En el segundo paso describimos brevemente las rutinas más relevantes del discurso pedagógico de la profesora y sus alumnos.

Análisis interpretativo

En el primer paso, se utiliza el análisis interpretativo para interpretar los métodos, contenidos, actividades y otros aspectos que se habían observado y se habían grabado. Este método se emplea frecuentemente en la investigación de dichos aspectos de la enseñanza de manuales de lenguas extranjeras (Ezeiza, 2006; Li, 2012; Martín Peris, 1996) y, en nuestra investigación, lo adaptamos para analizar las clases observadas, porque “se trata de estudios muy exhaustivos que tratan de garantizar el mayor grado posible de validez y fiabilidad de los resultados” (Ezeiza, 2006: 98).

Para realizar una interpretación y una descripción detalladas, diseñamos el instrumento de análisis desde un punto de vista panorámico. Incluimos distintos aspectos de la enseñanza, tales como el protagonismo del profesor o del estudiante, actividades, motivación, agrupamiento, etc. que se muestran en la plantilla siguiente. Además de descubrir cómo se presenta cada aspecto en el aula, también diseñamos una columna de justificación para razonar nuestras interpretaciones de cada aspecto observado. De esta forma, se puede obtener el mayor grado posible de validez y fiabilidad (Li, 2012).

Aspecto de la enseñanza	Categoría correspondiente	Justificación y acciones en el aula
-------------------------	---------------------------	-------------------------------------

<ol style="list-style-type: none"> 1. Los aspectos de la enseñanza 2. Competencia practicada 3. Relación entre forma y significado 4. Forma de instrucción 5. Proceso de la actividad 6. Grado cognitivo 7. Factores motivadores 8. Desarrollo de estrategias de aprendizaje 9. Conocimientos lingüísticos previos 10. Corrección de errores y evaluación 	Elementos y contenidos de cada aspecto de la enseñanza	Proceso de análisis
---	--	---------------------

Tabla 5-5 Instrumento de análisis de contenidos de las clases observadas. Tabla adaptada de Li (2013)

En nuestra investigación, concretamente, dividimos primero cada sesión⁹ en secuencias¹⁰ en función de los contenidos de las actividades. En esta forma, se puede lograr una vista más clara de la estructura de la sesión.

En segundo lugar, se describen los siguientes aspectos de la enseñanza y sus categorías, que se interpretan en el análisis posterior.

1. *Competencia practicada*. En cuanto a sus elementos, establecemos 6 categorías según las competencias propuestas en Hymes (1972), Canale (1983), Bachman (1995), Celce-Murcia et al (1995), MCRE (2002):
 - 1) Lingüística: conocimiento lingüístico (léxico, gramatical/morfosintáctico, semántico, fonológico y ortográfico) de los aprendices.
 - 2) Discursiva: conocimiento y habilidades para formar un texto conforme a las reglas de cohesión y coherencia y para utilizar diferentes géneros textuales.
 - 3) Pragmática/funcional: uso adecuado de la lengua aprendida en diferentes contextos, p. ej.: la fluidez oral, la precisión en la transmisión del mensaje, la flexibilidad en diferentes circunstancias y el control interactivo en la comunicación, etc. (MCRE, 2002).
 - 4) Sociolingüística: habilidades para gestionar el uso de la lengua de dimensión social, p. ej.: cortesía, información compartida en el contexto, dialecto y acento, diferencias de registro, etc. (MCRE, 2002).
 - 5) Intercultural: conocimiento de la cultura, costumbres, ideologías, etc. de las

⁹ La sesión es la unidad más amplia de observación y análisis y está construida por unos contenidos, unos objetivos y unas actividades de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos y objetivos se pueden mostrar de manera explícita o no (Calderón, 2013).

¹⁰ La secuencia es una unidad menor segmentada en función de los objetivos, contenidos, tareas y actuaciones de la enseñanza y del aprendizaje o cambios de tema en la comunicación (Ramos, 2005). No es significativo analizar la sesión como una sola unidad porque los temas de enseñanza cambian sucesivamente, así las secuencias son unidades más operativas y concretas para hacer el análisis.

comunidades donde hablan la lengua meta.

- 6) Cognitiva y afectiva: habilidades y estrategias cognitivas para el aprendizaje (analizar, comparar, deducir, etc.); y mejora de los factores afectivos como autonomía, actitudes, etc.

2. *Relación entre forma y significado.* Este aspecto se desglosa en tres categorías, como hemos visto en el apartado 2.3.3:

- 1) Atención a las formas: atención centrada en las reglas lingüísticas.
- 2) Atención a los significados: atención exclusiva en los significados del input.
- 3) Atención a la forma: atención prestada a los elementos lingüísticos en el contexto de comunicación de los significados.

3. *Forma de exposición.* Tiene 12 categorías que se componen de las técnicas para presentar los contenidos lingüísticos (Li, 2012):

- 1) Explicación de los significados (semántica)
- 2) Explicación de la condición gramatical de uso (gramatical)
- 3) Corrección fonética
- 4) Acompañamiento del contexto de uso (pragmática)
- 5) Acompañamiento de ejemplos
- 6) Comparación
- 7) Traducción
- 8) Presentación de información adicional
- 9) Relación con conocimiento previo
- 10) Análisis contrastivo entre el español y el chino
- 11) Explicación de la naturaleza de la lengua y el aprendizaje
- 12) Previsión de posibles errores

4. *Proceso de la actividad.* Tiene las siguientes categorías:

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1) Audición | 2) Lectura |
| 3) Oralización | 4) Escritura |
| 5) Comunicación escrita | 6) Traducción |
| 7) Producción mecánica | 8) Comunicación oral |
| 9) Comprensión de información | 10) Reflexión metalingüística |
| 11) Observación de fenómenos lingüísticos | |

5. *Grado cognitivo.* Sus categorías se presentan en cinco niveles según Li (2013):

Imitación, duplicación, repetición

Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación

Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración

Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, reflexión crítica, deducción

Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas

6. *Factores motivadores:*

- 1) No se especifican
- 2) Sí: ¿qué técnica se usa para promover la curiosidad y la motivación?

7. *Desarrollo de estrategias de aprendizaje:*

- 1) No se especifican
- 2) Sí: ¿qué estrategia de aprendizaje se ofrece?

8. *Conocimientos de otras lenguas.* Este aspecto se divide en tres categorías:

- 1) No se especifican
- 2) El papel de la L1
- 3) Relación con otras lenguas extranjeras

9. *Corrección de errores y evaluación:*

- 1) No se especifican
- 2) Evaluación de la realización de la actividad
- 3) Evaluación de las respuestas
- 4) Corrección de errores gramaticales o de traducción

Empleamos este análisis interpretativo para realizar principalmente una microevaluación (Ellis, 1998b) que analiza concretamente cada componente de una secuencia de la sesión didáctica observada y las técnicas especiales que se usan. De este modo, se puede interpretar las características de cada componente para ilustrar los métodos de enseñanza. Además, nuestra interpretación se centra en el análisis interno (Ezeiza, 2006: 102), que evalúa si los contenidos de las clases observadas corresponden a las creencias del profesor investigado respecto a la lengua y la enseñanza, en lugar de si las estrategias didácticas aplicadas son coherentes a los métodos que determina el currículo oficial del ELE y el sistema evaluativo chino.

Análisis discursivo

En el segundo paso, se hace un breve análisis del discurso didáctico del profesor y la interacción con los alumnos para entender cuáles son las características de la

comunicación en clase y el rol comunicativo que toma cada participante, así como las actividades comunicativas que se utiliza en la enseñanza (Ramos, 2005). Para realizar el análisis discursivo de los patrones interactivos más relevantes entre la participante y sus alumnos en clase, tenemos en cuenta los elementos de la interacción propuestos por el Centro de Análisis de Discurso (CAD) de la Universidad de París (Calsamiglia et al, 1997; Palou, 2002).

1. Dimensión interlocutiva: se preocupa por quién ocupa el espacio interactivo y cómo lo ocupa, la manera de tomar la palabra de cada participante y de pasar de un turno al siguiente, así como la forma en que los diferentes participantes realizan la operación lingüística a partir de los papeles comunicativos que desarrollan.

1) Origen de las tomas de palabra:

- a) autoselección: un participante toma la palabra sin que nadie lo elija.
- b) heteroselección: un participante toma la palabra porque alguien ha formulado una pregunta y se le ha pedido que la responda.

2) Modos de transición: pausa, solapamiento, interrupción.

3) Papeles comunicativos:

- a) Aserción: proposición asumida por un locutor (L1), cuya finalidad es aportar información a un interlocutor (L2) y pedirle directamente que tome una posición respecto a esta información.
- b) Pregunta: enunciado que solicita el locutor (L1), demandando un cierto tipo de información generalmente definida por la pregunta.
- c) Validación: enunciado reactivo que indica la manera en que el interlocutor (L2) recibe el enunciado del locutor (L1) precedente y tiene cuatro subcategorías:
 - validación de recepción: L2 indica que ha recibido el enunciado de L1
 - validación de iteración: L2 repite el enunciado precedente de L1
 - validación de acuerdo: L2 manifiesta que asume la proposición de L1
 - validación de desacuerdo: L2 rechaza la proposición de L1 y eventualmente propone otra
- d) Demanda de validación: pregunta en la que se afirma una proposición de manera hipotética por L1, que espera que L2 ratifique la información contenida en la proposición.
- e) Respuesta: enunciado producido por un L2 destinatario explícito, o no, de una pregunta anterior y que aporta a L1 una parte de la información que ha solicitado.
- f) Gestión: es un enunciado que tiene como propósito administrar la actividad discursiva explicitando lo que se ha de hacer respecto a cuestiones como la toma de

palabra, el tema y el contrato de clase.

2. Dimensión temática: trata del análisis de las intervenciones e intercambios para atender a las contribuciones que cada participante hace para la construcción colectiva del tema y al papel que desempeña en la estructuración del tema. Entre las intervenciones se pueden distinguir:

- 1) No problematizadas: que no aportan nada significativo al tema, por ejemplo, la gestión, la estructura de la comunicación y la socialización entre los participantes.
- 2) Problematizadas: que tienen un papel en la construcción temática y la posición del hablante respecto al tema y pueden ser de cinco tipos diferentes:
 - a) Directivas (DIR): introducen uno o diversos temas y proponen un objeto de discusión; dos intervenciones directivas marcan los límites de un intercambio.
 - b) Reactivas (REAC): reaccionan respecto al tema sin aportar ninguna iniciativa.
 - c) De relanzamiento (REL): retoman un tema o una parte del tema introduciendo al mismo tiempo una iniciativa en el tratamiento.
 - d) Continuativas (CONT): son reiteraciones de la intervención anterior de un mismo locutor que no ha tenido en cuenta las intervenciones posteriores de otros participantes.
 - e) Desligadas (DES): no toman en cuenta las intervenciones precedentes, sino que se desarrollan un tema independiente el paralelo.

Para realizar los dos análisis, se ofrecen ejemplos mediante cita textual de los fragmentos de las sesiones observadas. Se presenta la transcripción en el Anexo 2 y la traducción de los enunciados en chinos en la siguiente forma:

Toma de turno y participante	Transcripción	Traducción
109 PB	好了我们看一下后面的 <i>traficante</i>	bueno vamos a ver la siguiente <i>traficante</i>

Tabla 5-6 Transcripción y traducción de la cita de los fragmentos de las sesiones observadas

En la primera columna se presentan la toma de turno y el locutor del enunciado, en la segunda es la transcripción, y en la tercera se ofrece la traducción si hay chino en el enunciado. Además, para distinguir el español producido por los participantes y la traducción del chino, se marcan los enunciados producidos en español en cursiva.

5.4. Fiabilidad y validez

Hasta este momento hemos mostrado los métodos que utilizamos en nuestra investigación para recoger y analizar información sobre las creencias de los profesores. Estos métodos cualitativos, como hemos visto, se caracterizan por la subjetividad. Como los conocimientos construidos en la investigación cualitativa están recogidos a partir de un

grupo social particular y concreto, muchos investigadores (Chaudron, 1988; Dörnyei, 2007; Nunan, 1992) afirman que es esencial ser consciente del criterio del grado de certeza de los resultados y las teorías fundamentales a partir de los conceptos de fiabilidad y validez.

Nunan (1992) presenta una descripción detallada de estos dos conceptos. La fiabilidad habla de que la investigación se puede duplicar con la misma exactitud en diversas situaciones, es estable y consistente internamente. Para aumentar la fiabilidad, hace falta una descripción minuciosa de los informantes, el contexto, los instrumentos y el proceso de recogida y análisis de los datos, y la identificación detallada del estatus y el rol del investigador, así como la revisión y afirmación de otros investigadores del mismo campo. La validez, por la otra parte, se refiere a si los datos recogidos son representativos de la situación que se había propuesto investigar y si los resultados se pueden utilizar en otros contextos. Según Nunan (op. cit), la validez se puede asegurar mediante la selección cuidadosa de los participantes, la exhaustividad de todas las explicaciones posibles y la triangulación. Además de la fiabilidad y la validez, este autor también menciona que el investigador debe mantener la neutralidad.

En nuestra investigación, para asegurar la científicidad, aplicamos la triangulación (Cohen y Manion, 1990: 335), la que trata de la combinación y comparación de una variedad de fuentes de datos, perspectivas y métodos. Latorre et al (1996) la consideran como una estrategia altamente eficaz para comprobar la credibilidad y garantizar la neutralidad del investigador.

En nuestro estudio, aplicamos principalmente la triangulación de métodos en los procesos tanto de recogida de datos como de análisis de los mismos. Ballesteros (2000: 137) afirma que “la aplicación de un solo método puede distorsionar el retrato del fragmento de la realidad que se investiga; la triangulación, en cambio, puede mitigar los posibles desenfoques que provocan las zonas difusas entre categorías.” Para la recogida de datos, se utiliza una entrevista semiestructurada y la observación no participante. Estos son los métodos más utilizados en las investigaciones de creencias en el campo educativo y en muchos trabajos anteriores se muestra que estos métodos son suficientes para coleccionar y analizar las creencias de los participantes. En cuanto al análisis, se diseñan dos tipos distintos para interpretar y describir datos recopilados en notas de campo y grabación en audio sobre las acciones e interacciones entre la profesora y los alumnos en la clase.

Además, la triangulación también mejora la interpretación de los datos. Cohen y Manion (1990), por su parte, afirman que esta técnica puede ofrecer diferentes perspectivas mediante datos recogidos con diferentes métodos en diversas ocasiones para explicar de manera más detallada y profunda la complejidad del comportamiento humano. Por tanto, Latorre et al (1996) afirman que la triangulación es una de las características de las investigaciones cualitativas y es la técnica más utilizada en estas investigaciones.

Después del análisis, también se comparan y se triangulan los resultados. A partir del

análisis de los datos obtenidos, resumimos las creencias de cada participante integrando sus creencias declaradas sobre distintos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje de ELE y sus acciones observadas en la clase. De este modo, se puede establecer una comparación y triangulación para determinar el grado de congruencia o discrepancia entre el resultado del análisis de lo dicho y el resultado del análisis de lo observado en sus acciones.

Además, el informe de los resultados finales de cada profesora participante está sometido a la revisión de cada profesora correspondiente a través de la devolución de los resultados¹¹. Dietz (2011:15) afirma que “la relación intersubjetiva entre el investigador y el actor-sujeto investigado genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes, al que alimenta una doble reflexividad”. En este sentido, queremos destacar la colaboración continua entre la investigadora y los sujetos participantes, quienes también son investigadores en el campo del ELE en China, para asegurar la validez del estudio.

Sobre la lengua de la investigación, utilizamos la lengua china, la lengua materna de los participantes, como hemos explicado anteriormente; y durante el proceso de análisis, intentaremos traducir detalladamente los datos al español. Así se puede motivarles a interactuar más libremente y con confianza en sí mismos, lo que nos facilitará conseguir una abundante cantidad de datos reales.

¹¹ Dado que nuestra investigación tiene enfoque etnográfico, se plantea llevar a cabo una devolución de resultados a las informantes. Sin embargo, al final, solo una participante colabora en la validación de los resultados y hasta la entrega de la tesis todavía no hemos recibido su retroalimentación.

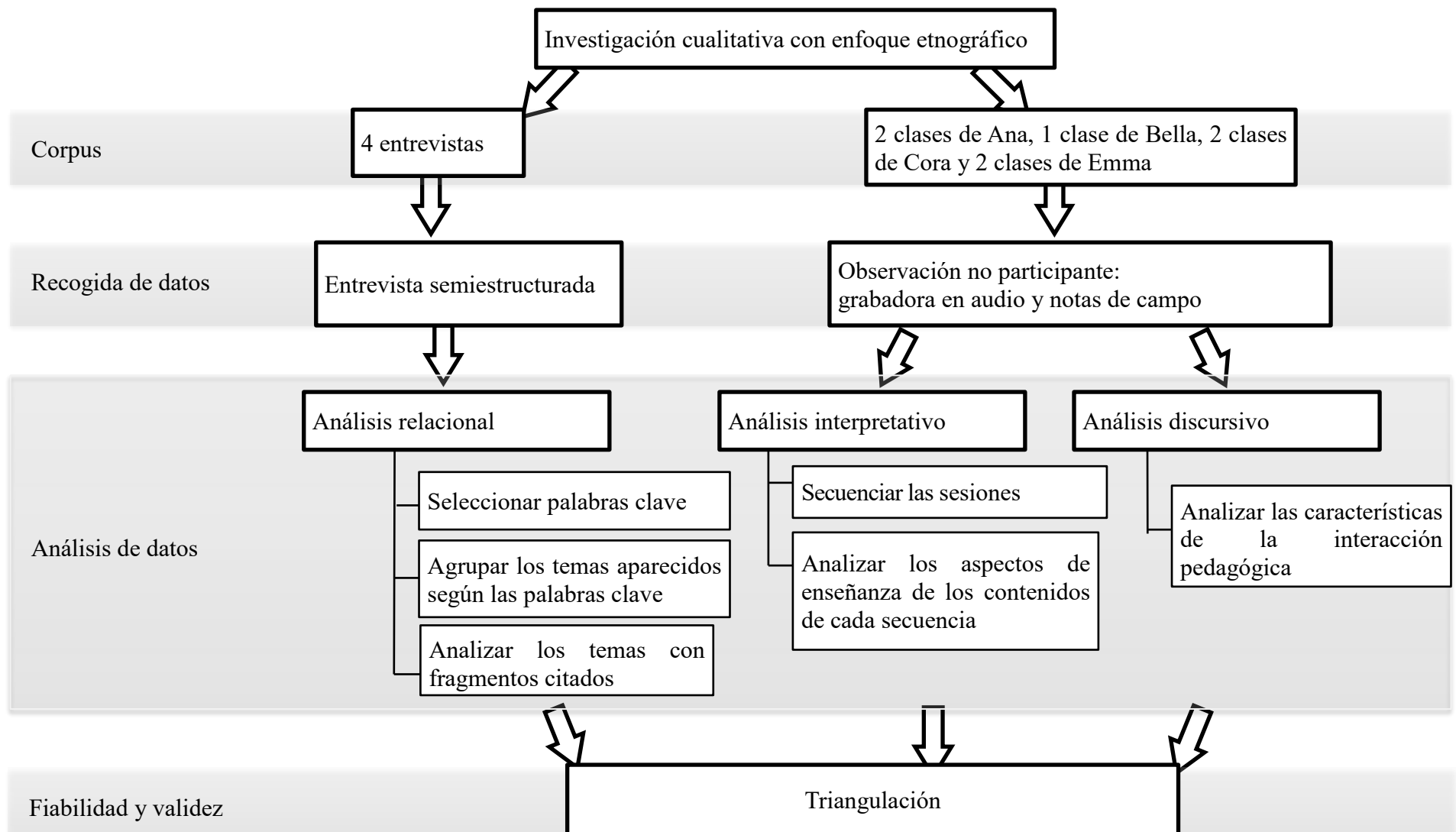


Figura 5-2 Resumen de la metodología de la investigación

6. ANÁLISIS DE DATOS

El este capítulo se analiza respectivamente los datos que se generaron en torno a cada profesora. Se divide en cuatro apartados y cada uno recoge el análisis de una de las participantes: Ana (apartado 6.1), Bella (6.2), Cora (6.3) y Emma (6.4). En cada apartado, se lleva a cabo, por un lado, el análisis de entrevista, una síntesis de creencias de la profesora por temas y su mapa conceptual. A continuación, se presenta análisis de una o dos sesiones de clase observada y, finalmente, la comparación de los datos analizados.

6.1. Análisis de los datos de la profesora Ana

6.1.1. Análisis de la entrevista de Ana

Primero analizamos la entrevista de la profesora Ana. Después de concretar las palabras clave y determinar los temas que la profesora comenta en la entrevista, analizamos la posición de la profesora mostrada en su discurso respecto a cada tema (6.1.1.1-6.1.1.4).

Las palabras más recurrentes del discurso de esta profesora relacionadas directamente con nuestro objetivo de investigación son:

Palabra clave	Ocurrencias	Referencias
Estudiante (学生)	117	Ellos (他们), Compañero (同学) y Estudiante Extranjero (留学生)
Clase (课, 课堂)	66	Curso (课程) y Lección (课)
Expresión (表达)	46	Expresión oral (口语), Interacción oral (交流) y Expresión escrita(笔头表达)
Manual (课本, 教材)	39	Texto (课文)
Profesor (老师)	34	Profesor extranjero (外教)
Método (方法)	25	Forma (方式)
Autonomía (自己, 自觉)	20	

Tabla 6-1 Lista de palabras más recurrentes en la entrevista de Ana

A partir de estas palabras clave, se puede determinar los términos más destacados en el discurso de Ana. Después de asociar estos términos, podemos rastrear varias unidades temáticas que vamos a analizar a continuación.

6.1.1.1. *Estudiante*

En cuanto al concepto *estudiante*, la profesora Ana habla de tres temas. Los temas de la importancia de la autonomía y la falta de participación en clase se relacionan con esta palabra clave y la otra *autonomía*, y el tema de la relación entre el alumno y el profesor se asocia con el concepto *profesor*.

Importancia de la autonomía y la motivación

En cuanto a la cuestión de la autonomía, Ana la relaciona con la búsqueda de las oportunidades de aprendizaje fuera de clase:

Ej. 1 [...] a algunos alumnos les gusta buscar por sí mismos numerosos materiales fuera de la clase | e interactuar mucho con sus compañeros y los estudiantes extranjeros [...] mantienen una relación estrecha con los profesores nativos y con los profesores extranjeros | pero otros que no tienen mucho interés | y entraron en la facultad sin pensar mucho | se limitan a realizar las tareas asignadas por los profesores | si no tienen ningún interés | no aprenden muy bien | pues no tenemos remedio¹² (A1, P. 3: 64-66)¹³

En este fragmento la profesora establece una diferencia entre los alumnos que tienen mucha agencia (*les gusta buscar por sí mismos numerosos materiales fuera de clase*) y los menos motivados en el aprendizaje (*no tienen mucho interés*). El primer tipo de alumnos, según Ana, se caracteriza por mostrar una actitud muy activa en el aprendizaje: construyen sus propias oportunidades de aprendizaje mediante interacción y colaboración con los demás (*interactúan mucho con sus compañeros y los estudiantes extranjeros; mantienen una relación estrecha con los profesores y los profesores extranjeros*). Al contrario, los estudiantes menos motivados en el aprendizaje del español son pasivos (*se limitan a realizar las tareas asignadas por los profesores*) y, en consecuencia, no tienen un buen rendimiento (*no aprende muy bien*). Al comentar sobre este tipo de alumnos, Ana usa la primera persona del plural para incluirse en el profesorado con el fin de exponer que los profesores no tienen estrategias para motivarlos (*no tenemos remedio*).

En el siguiente fragmento, Ana procede a ampliar esta opinión suya:

Ej. 2 [...] lo que explicamos en la clase se limita a una parte muy pequeña de la lengua | la mayor parte depende de su aprendizaje fuera de la clase [...] las clases || sólo ocupan una parte pequeña | de tu aprendizaje | tanto del tiempo dedicado como del rendimiento que hay que lograr | la mayor parte se debe realizar según el plan de sí mismos | la meta establecida por sí mismos | y las propias características de sí mismos (A1, P. 5: 106-108)

Estas líneas comienzan con la primera persona del plural. De esta forma, la profesora revela en nombre del profesorado que el modelo de lengua ofrecido en clase presenta muchos menos recursos que la lengua utilizada en la vida cotidiana (*lo que explicamos se*

¹² En los fragmentos extraídos del discurso de cada profesora en la entrevista, se subraya palabras que indican la postura de la participante (véase apartado 5.3.1.4). Por ejemplo, en este fragmento, “le gusta” muestra las acciones de los estudiantes motivados, los adjetivos “numerosos, mucho” describen las actuaciones de los alumnos activos fuera de clase, etc. Estos indicadores son analizados en los párrafos posteriores.

¹³ La transcripción íntegra de la entrevista se encuentra en el Anexo 1. Las citas textuales de las profesoras aparecen codificadas mediante las siguientes coordenadas: anexo (A1), la página, y la(s) toma(s) de turno en las que aparecen.

limita a una parte muy pequeña de la lengua). Ratifica, por tanto, que la mayor parte del aprendizaje de la lengua se debe realizar fuera de la clase (*la mayor parte depende de su aprendizaje fuera de la clase*). Acto seguido, la profesora repite esta idea suya de que el aprendizaje de los alumnos universitarios de ELE no se limite a las clases. Así pues, destaca que se debe dedicar mucho tiempo y mucho esfuerzo al aprendizaje fuera de la clase. Da prioridad al papel crucial de la autonomía en el aprendizaje a través de la repetición de *uno mismos*, enfatizando que los alumnos deben tomar iniciativa para plantear, construir y realizar las actividades de aprendizaje (*según el plan de sí mismos, la meta establecida por sí mismos y las propias características de sí mismos*).

Además del aprendizaje autónomo, la profesora también menciona la autorregulación de los alumnos mediante la explicación de una tarea utilizada:

Ej. 3 [...] les pedimos a desarrollar | por ejemplo el tema relacionado con la pirámide de hoy | pues es lo que tú no puedes extender detalladamente en la clase cuando explicas el texto | puedes pedirles que lean por sí mismos | y después de leer | traer al aula algo resumido para presentarlo e introducirlo a sus compañeros [...] pues en el conocimiento | y la expresión deben tener criterios por sí mismos (A1, P. 4: 90-92)

En este fragmento se puede ver que la profesora suele ofrecer temas de estudio que surgen en el texto del manual y los alumnos deben leer recursos relacionados con este tema con el fin de proporcionar información adicional sobre el texto a sus compañeros en una exposición oral en clase. Durante esta tarea, según la profesora, los alumnos deben tener sus propios criterios de autoevaluación para asumir la responsabilidad de los conocimientos ofrecidos y el discurso producido (*en el conocimiento y la expresión deben tener criterios por sí mismos*). Mediante el verbo modal *deben*, se destaca esta idea de que los alumnos tienen que regularse a sí mismos en la colaboración con los otros compañeros, ya que es imposible que los profesores obliguen y vigilen el aprendizaje independiente fuera de la clase.

Falta de participación en la clase

En el discurso de Ana, la profesora habla sobre la falta de participación de los alumnos (véase infra. apartados 6.1.2.3 y 6.1.3.3), lo que llama mucho la atención cuando se observaron las sesiones de Ana:

Ej. 4 [...] este grupo es un poco | relativamente es un poco callado | no hay mucha participación [...] esto nos desconcierta también | los alumnos de cada año son diferentes || si en un grupo hay unos muy activos ellos pueden motivar a los demás | pero en este grupo justamente los alumnos que aprenden bien no son suficientemente activos | pues posiblemente unos pocos estudiantes activos quieran decir algo pero no sepan cómo expresarlo (A1, P. 7: 134-136)

Cuando la entrevistadora menciona que a menudo en las clases observadas nadie responde a la profesora cuando esta hace preguntas, Ana explica que su grupo no es muy activo (*es un poco callado, no hay mucha participación*). Seguidamente se incluye en los profesores

de su centro con la primera persona del plural para comentar que la poca participación de los alumnos les supone un problema en la enseñanza (*esto nos desconcierta*). A continuación, intenta encontrar la razón de este problema estableciendo un vínculo entre la falta de participación y las características de los alumnos. La profesora explica que *si en un grupo hay unos muy activos ellos pueden motivar a los demás*. Pero en aquel grupo que se observa no hay estudiantes muy activos: los alumnos con competencias bien desarrolladas no tienen mucha motivación en la participación, pero los alumnos que quieren participar no tienen suficiente competencia para expresarse. Esta opinión se justifica mediante la aparición de los adverbios *justamente*.

Además, la profesora menciona otra razón observada en su práctica docente que también impacta en la participación: los estudiantes consultan demasiado los diccionarios, como se recoge en el siguiente fragmento.

Ej. 5 [...] por ejemplo ahora puedes ver que | en realidad nos desconcierta también que los alumnos || en la clase | cuando se habla de algo sacan el móvil o la tabla para consultar | consultan mucho [...] pero a menudo se puede ver que si consultan demasiado | afecta a su atención a la clase | y a la interacción con el profesor (A1, PP. 9-10: 196-198)

En este fragmento, Ana describe que los alumnos consultan frecuentemente los artefactos digitales cuando encuentran algo nuevo en la explicación de la profesora. Esta actuación, según Ana, no es favorable para su aprendizaje, porque afecta a *su atención a la clase y a la interacción con el profesor*.

Como Ana comenta el problema de falta de participación de sus alumnos, la entrevistadora tiene curiosidad por cómo la profesora advierte sobre esta carencia a los alumnos y estimula la participación. La profesora responde de la siguiente forma:

Ej. 6 [...] pues || en nuestra clase | em || es principal una actitud positiva | si cometes errores yo no te critico | o decir algo | hago lo mejor posible para proteger su motivación | pero lo que has dicho || estrategias especiales para motivarles no hay | posiblemente los más activos tengan mejores notas en la evaluación de los comportamientos diarios durante el aprendizaje (A1, P. 7: 140)

En este fragmento se puede observar que la profesora destaca la motivación intrínseca de los alumnos (*una actitud positiva*) para estimular su participación. Así, explica que es necesario evitar dar una valoración negativa abierta a los alumnos (*cometes errores yo no te crítico*), lo que podría perjudicar a su motivación. Para describir esta actuación suya, utiliza la primera persona del singular que se refiere a ella misma como sujeto agente para tomar responsabilidad de sus acciones y la segunda persona del singular que incluye a sus alumnos. Afirma que intenta mantener la motivación de los alumnos de esta forma (*hago lo mejor posible para proteger su motivación*). Sin embargo, además de esta estrategia, la profesora no plantea más actividades específicas para fomentar la motivación (*estrategias especiales para motivarles no hay*). La única *estrategia especial* que puede usar es la evaluación numérica de los comportamientos en clase (*mejores notas en la*

evaluación de los comportamientos diarios), pero minimiza con la posibilidad (*posiblemente*).

De este modo, cuando la entrevistadora menciona la poca participación en la interacción sobre una película en una clase observada, la profesora enuncia que puede aceptarla:

Ej. 7 [...] ((risas)) sí | no la han visto ((risas)) | por eso |⁴ solo una chica la vio | pero aquella chica tampoco piensa sobre la película | veo que no | aunque intenté orientar | pero aquella alumna no pudo seguir | a veces ocurre esto [...] no es obligatorio hablar en mi clase ||| los estudiantes universitarios | tú debes respetar su || ((risas)) voluntad [...] (A1, P. 7: 142-144)

En este caso, se puede ver que la profesora acepta esta situación. Por eso explica que los alumnos participan poco porque *no la han visto, aquella chica tampoco piensa sobre la película* y así *intenté orientar, pero aquella alumna no pudo seguir*. En este sentido, mediante el verbo modal expresada por la segunda persona del singular (*debes respetar su voluntad*), Ana destaca que si los alumnos no quieren hablar, los profesores deben aceptar esta actitud y no pueden obligarles a participar.

Relación entre profesor y alumnos

Ej. 8 [...] pues | en la clase deber ser | nosotros somos organizadores de las actividades de clase | pero los protagonistas deben ser los alumnos | ellos necesitan participar mucho e interactuar mucho [...] pues fuera de la clase depende | ¿verdad? | una parte de los alumnos quieren mantener más contacto e interactuar más con los profesores | y así tienen una relación más estrecha | otros son más independientes | no quieren hablar con los profesores | pues no hay remedio [...] (A1, P. 3: 54-56)

En este fragmento, Ana habla de la relación entre el profesor y los alumnos desde dos perspectivas: en clase y fuera de clase. Mediante la aparición de la primera persona del plural, con la que se incluye en el profesorado, Ana enuncia que los profesores tienen la responsabilidad de dirigir las clases (*somos organizadores de las actividades de clase*). Respecto al rol de los alumnos, desea que sean *protagonistas*, lo que se refiere a la participación en la interacción en clase; y utiliza los verbos de obligación (*deben, necesitan*) para justificar su idea de que los alumnos deben tomar un papel más activo en la realización de las tareas y la interacción oral.

Por otra parte, la relación entre el profesor y los alumnos fuera de la clase depende de las características de estos últimos. Según Ana, los alumnos más sociables interactúan mucho con los profesores (*quieren mantener más contacto e interactuar más con los profesores, tienen una relación más estrecha*). En cambio, los estudiantes que prefieren un aprendizaje individual no suelen buscar oportunidades para hablar con los profesores. Sobre el segundo tipo de alumnos, Ana comenta que no se les puede obligar a interactuar con los docentes (*no hay remedio*).

La relación entre los docentes y los alumnos también se refleja en las retroalimentaciones que los estudiantes dan a su profesor:

Ej. 9 [...] generalmente los alumnos no tienen retroalimentación ((risas)) | son bastante pasivos [...] los alumnos chinos son seguramente así | normalmente son pocos los que toman la iniciativa para | es decir || sobre todo | posiblemente desde el punto de vista cultural en China || piensan que no pueden dar muchas recomendaciones a los profesores | aunque tengan opiniones negativas a las clases de los profesores | ellos se deciden por reservarlas [...] (A1, P. 8: 158-160)

A la entrevistadora le interesa saber si Ana renueva sus métodos de enseñanza según las retroalimentaciones de los estudiantes y la profesora comenta, con el adverbio de modo *generalmente*, que es difícil recibir retroalimentación de sus alumnos. Seguidamente se repite esta idea de que los alumnos chinos no suelen dar recomendaciones a los profesores y la justifica con más adverbios de modo (*seguramente, normalmente*). La razón, según Ana, es la identidad social tradicional que toman respectivamente el profesor y los alumnos en el contexto de enseñanza chino (*desde el punto de vista cultural en China no pueden dar muchas recomendaciones a los profesores*). Así pues, aunque los alumnos tienen opiniones diferentes sobre las clases, no las expresan a sus profesores (*se deciden por reservarlas*).

6.1.1.2. Clase

En cuanto a la palabra clave *clase*, Ana la relaciona con el concepto *manual*; habla de la programación y contenidos de clase basados en el manual, su valoración del mismo y los objetivos de la asignatura *Lectura intensiva*. Por lo tanto, esta asociación (*clase-manual*) ya es de por sí significativa.

Programación y contenidos de clase

Sobre la programación de sus clases, la profesora la describe de la siguiente forma:

Ej. 10 [...] se sigue principalmente en el manual | todos tenemos el manual asignado | en nuestra asignatura [...] como nuestra clase es impartida por nosotras dos profesoras | básicamente cada lección nuestra | cada unidad tiene la misma rutina [...] (A1, P. 1: 2)

Esta profesora comienza su discurso afirmando que la programación de sus clases se basa en *el manual asignado*. A través de la primera persona del plural (*tenemos*) y un cuantificador (*todos*), Ana se incluye en el grupo de profesores de español para justificar que este manual fijado en la asignatura *Lectura Intensiva* tiene mucha utilidad.

Concretamente, el diseño de los contenidos de la clase es así:

Ej. 11 [...] se comienza básicamente con la gramática | luego se pasa al texto | antes de explicar el texto se recorre el vocabulario | qué significa cada vocablo | o hay muchos vocablos que posiblemente los alumnos no los conozcan | y si son explicados en el texto se interrumpe mucho | por eso se explican primero los vocablos clave || luego el texto || principalmente se usa el texto para hacer algunas prácticas de expresión [...] tanto oral como escrita (A1, P. 1: 4-12)

Al comenzar este fragmento, la repetición del adverbio modal *básicamente* indica que se

ha formado una rutina en su práctica didáctica. Esta rutina, según Ana, está construida por instrucción y práctica de las reglas gramaticales de la unidad didáctica (*se comienza básicamente con la gramática*), explicación de los significados de los vocablos (*antes de explicar el texto se recorre el vocabulario para no interrumpir la explicación del texto*); explicación del texto (*luego el texto*) y, por último, la práctica de expresión oral o escrita.

Cuando la entrevistadora se interesa en conocer las formas en las que la profesora explica cada parte de los contenidos, Ana responde de esta forma:

Ej. 12 [...] pues || a decir verdad posiblemente no haya métodos muy sistemáticos y fijos | puede que yo explique este texto mediante este método | y en otra lección use otra forma | principalmente dependo de la aceptación de los alumnos [...] (A1, P. 1: 14)

En este caso, se puede observar que, aunque la programación de sus clases sigue la rutina del manual, las técnicas concretas que utiliza para explicar cada parte de los contenidos no son fijados de antemano (*no haya métodos muy sistemáticos y fijos*), pero evita la afirmación con expresiones de probabilidad (*posiblemente, puede que*). Mediante la primera persona del singular explícito para incluirse como sujeto agente, la profesora describe su toma de decisiones en función de las actuaciones de los alumnos (*aceptación de los alumnos*) y reafirma esta idea con el adverbio modal *principalmente*.

Valoración del manual

El manual utilizado en la facultad de Ana es la nueva edición del *Español moderno* (véase apartado 4.3). Sobre esta edición, la profesora hace los siguientes comentarios:

Ej. 13 sí se añaden oportunidades de comunicación | pero solo en el primer tomo | el lenguaje es más auténtico | pero en los tomos posteriores los textos son similares que los antiguos en tema o contenidos (A1, P. 8: 152)

En este momento, la profesora expone que solo en el primer tomo se encuentra alguna renovación inclinada a la enseñanza comunicativa (*se añaden oportunidades de comunicación, el lenguaje es más auténtico*). Pero en otros tomos no ve muchas diferencias. A continuación, la profesora amplía su idea al respecto:

Ej. 14 I: es decir piensas que la edición nueva todavía se centra en los conocimientos lingüísticos | tales como la gramática el léxico y el texto
PA: sí sí sí | es así | porque esta metodología es muy difícil de cambiar | lo único que se añade puede ser el complemento en cada unidad didáctica para introducir los conocimientos interculturales
(A1, P. 8: 153-154)

Respecto a la pregunta de la entrevistadora sobre si la nueva edición del manual todavía se centra en la transmisión de los contenidos, la profesora afirma tajantemente (*sí sí sí*) porque *esta metodología es muy difícil de cambiar*. El único cambio consiste en el complemento de *los conocimientos interculturales*.

Objetivo de la asignatura

Siguiendo este manual que se centra en los conocimientos lingüísticos, Ana presta más atención a estos contenidos en sus clases.

Ej. 15 [...] para nuestra asignatura | como la nuestra es *Lectura intensiva* | un curso básico / [...] se centra en la gramática y en el vocabulario | estas dos partes | otras asignaturas tienen otros contenidos | para la traducción que has dicho tenemos asignatura de traducción | para la lectura tenemos asignatura de lectura [...] (A1, P. 1: 16-18)

En este caso, Ana expresa que, como la asignatura es de *Lectura intensiva* (véase apartados 4.1, 4.2), el curso se debe centrar en los conocimientos básicos del español (*un curso básico*). En otras palabras, este curso se preocupa por la gramática y el vocabulario. Explica que otros conocimientos y destrezas se pueden desarrollar en otras asignaturas (*otras asignaturas tienen otros contenidos*).

Pero esta profesora reconoce que la gramática no puede ser el único objetivo del aprendizaje, como se recoge en ejemplo 16

Ej. 16 aunque la gramática es muy importante | si se profundiza demasiado en realidad no lo vemos muy bueno | los alumnos se detienen en los detalles | es decir hacen muchas preguntas de la gramática | pero en realidad no son tan importantes cuando nos expresamos o usamos realmente la lengua [...] por eso posiblemente haga falta ofrecerles temas surgidos en los contenidos del texto para la expresión oral (A1, PP. 1-2: 16-22)

A través de la primera persona del plural inclusivo (*nosotros nos centramos, no lo vemos muy bueno*), se observa que es un acuerdo común entre los profesores que, aunque las reglas lingüísticas son importantes, no es conveniente dedicar mucho tiempo a las unidades más pequeñas de la gramática (*si se profundiza demasiado en realidad no lo vemos muy bueno*). De este modo, Ana muestra su valoración negativa sobre el aprendizaje que se detiene en los detalles de las normas gramaticales. Vuelve a utilizar la primera persona del plural, que esta vez tiene valor generalizador, para justificar que los estudios de estos detalles *no son tan importantes cuando expresamos*. En este sentido, Ana comenta que es indispensable usar las reglas gramaticales aprendidas en la expresión (*haga falta ofrecerles temas surgidos en los contenidos del texto para la expresión oral*).

6.1.1.3. Expresión

En cuanto al concepto *expresión*, Ana enuncia los siguientes temas: la importancia de la expresión oral y de la interacción, la inmersión lingüística en China, los errores en la comunicación y la evaluación.

Importancia de la expresión oral y de la interacción

Al describir los contenidos de la clase Ana menciona la expresión oral basada en los textos del manual. Esta cuestión de expresión oral e interacción es un tema destacado en el

discurso de esta profesora:

Ej. 17 pues seguramente es expresión | oral | y escrita | e interacción | esta parte (A1, P. 2: 26)

Cuando la entrevistadora le pregunta cuál es la competencia más importante en el aprendizaje del español, la profesora utiliza el adverbio de afirmación *seguramente* para ratificar que es más necesario el uso de la lengua de forma oral y escrita, así como las habilidades de interacción. En el fragmento siguiente, cuando la profesora habla del objetivo general del aprendizaje de ELE, también destaca la expresión y la interacción:

Ej. 18 [...] en general obviamente el objetivo debe ser | después de cuatro años tú debes ser capaz de realizar interacción cotidiana básica | es decir no tienes problema en la interacción sobre temas y funciones normales | luego también se incluye | em | además de la competencia del uso oral | pues la parte de lectura también | excepto los artículos muy profesionales | los artículos de dificultad normal los puedes entender [...] pero los estudios muy profundos | los estudios muy profundos de algunas líneas son difíciles (A1, PP. 3-4: 70-72)

En este fragmento, la aparición de la locución adverbial *en general* y la afirmación *obviamente* muestran la prioridad que la profesora da al uso de la lengua en la comunicación (*después de cuatro años, tú debes ser capaz de realizar básicamente interacción cotidiana*). Explica que la interacción básica se refiere a usar los saberes de temas y funciones básicos del español para comunicarse sin problema en la vida diaria. Al exponer estas creencias sobre la importancia de la interacción, utiliza la segunda persona del singular (*tú debes ser capaz, no tienes problema*), que incluye a todos los aprendices del español. De este modo, se justifica que la interacción es una meta indispensable para todos los alumnos. Además del uso de la lengua y la interacción, también menciona la destreza de comprensión lectora *de los artículos de dificultad normal*. De este modo, la profesora destaca que es necesario lograr competencias comunicativas para usar la lengua en la vida cotidiana, para la interacción y comprensión, después de cuatro años de aprendizaje universitario, mientras que los estudios muy profundos sobre la lengua no se pueden realizar a través de la enseñanza universitaria de ELE en China.

Según esta profesora, la interacción también constituye un recurso eficiente para aprender la lengua y lograr las competencias necesarias:

Ej. 19 [...] desde la perspectiva de nosotros los profesores que damos clases | pues es obvio que lo que explico en la clase | los contenidos del manual | ellos los deben practicar bien | sí || pues si || si él todavía piensa que los contenidos son aburridos | pues él tiene muchas otras formas | hoy en día hay muchos métodos para aprender lenguas [...] todos tienen acceso a los recursos en Internet | y en la vida diaria | por ejemplo ellos conocen muchos estudiantes extranjeros | estos métodos | estos son muy favorables (A1, PP. 2-3: 46-50)

Ana comienza reconociendo que el aprendizaje deductivo de los conocimientos

lingüísticos a lo mejor no es suficientemente motivador para los alumnos (*todavía piensa que los contenidos son aburridos*), aunque la metodología de la enseñanza de ELE determina que estos deben trabajar según lo que considere su docente. De este modo, comenta que hay otras estrategias alternativas para aprender lenguas extranjeras y fomentar la motivación de los alumnos como, por ejemplo, aprovechar los abundantes recursos disponibles en Internet y las oportunidades de interacción oral con los estudiantes extranjeros para usar el español. Afirma que estas técnicas alternativas que abarcan procesos comunicativos son *muy favorables* para el aprendizaje.

Inmersión lingüística en China

La entrevistadora tiene curiosidad sobre si la inmersión lingüística del español en China es lo suficientemente rica como para facilitar a los alumnos buenas oportunidades de interacción, y la respuesta de la profesora se recoge en el ejemplo 20:

Ej. 20 yo pienso | cómo decir | relativamente | el entorno de hoy en día es mucho mejor que el que tuvimos cuando aprendimos el español | nosotros por ejemplo solo teníamos casetes extranjeros muy antiguos | los manuales también eran muy pocos [...] ahora es mucho mejor | pues también hay Internet | yo pienso que no se puede decir que no hay inmersión | yo pienso que depende de si uno tiene motivación | si tiene motivación | las diferentes formas deben poder ser realizadas en nuestro país (A1, P. 5: 98-100)

La profesora comienza este enunciado expresando que la inmersión lingüística ahora no está mal. Justifica esta creencia a través del establecimiento de la comparación entre el entorno de aprendizaje de español que experimentó cuando era estudiante y el de hoy en día (*relativamente el entorno de hoy en día es mucho mejor que el que tuvimos cuando aprendimos el español*). Describe que cuando aprendió español no había muchos materiales: *solo teníamos casetes extranjeros muy antiguos y los manuales también eran muy pocos*; mientras que, los estudiantes de hoy en día tienen más materiales de calidad para seleccionar (*ahora es mucho mejor*), así como los recursos disponibles en Internet (*también hay Internet*).

De este modo, la profesora repite su creencia de que *no se puede decir que no hay inmersión*. Pero mediante la repetición del concepto de *motivación*, Ana expone que el aprovechamiento de esta inmersión *depende de si uno tiene motivación*. Es decir, los alumnos poseen acceso a varios recursos, pero no todos ellos saben aprovecharlos y usarlos para mejorar su aprendizaje; y destaca esta idea con el verbo de obligación *deben* (*las diferentes formas deben poder ser realizadas en nuestro país*)

Ej. 21 por ejemplo si tú quieres lograr interacción cara a cara | hay muchos extranjeros | muchos estudiantes extranjeros aquí | si quieres aprender mediante Internet | hay muchas redes sociales que son fáciles de usar | sí | todos se pueden realizar [...] (A1, P. 5: 102)

En este fragmento, Ana enumera las oportunidades de interacción que están disponibles en China. Por una parte, los alumnos pueden interactuar cara a cara con los hablantes del

español como L1 que viven en Beijing (*hay muchos extranjeros*). Por la otra, se puede practicar el español chateando por Internet (*hay muchas redes sociales que son fáciles de usar*). De este modo, en el siguiente fragmento, la profesora afirma que la inmersión lingüística en China es favorable para realizar las competencias comunicativas básicas.

Ej. 22 [...] pero | em:: || si tú quieres tener un experimento muy cercano a toda su cultura pues tienes que estar en la comunidad | en el país | pues otros aspectos | yo pienso que en el aprendizaje de lenguas | desde la perspectiva de aprendizaje de lenguas | no se puede decir que en nuestro país es muy malo o desfavorable al aprendizaje del español (A1, P. 5: 102)

Ana reconoce que la enseñanza de ELE en China no puede proporcionar una vista panorámica de la cultura del mundo hispánico (*muy cercano, toda su cultura*) porque para lograrla hace falta experimentarla personalmente en las comunidades donde hablan el español como L1. Pero, en voz alta, la profesora destaca finalmente que la inmersión dentro de este país es considerablemente suficiente para el aprendizaje de español como LE (*desde la perspectiva de aprendizaje de lenguas no se puede decir que en nuestro país es muy malo o desfavorable al aprendizaje del español*).

Errores en la comunicación

Al explicar sus opiniones sobre la corrección de errores, la profesora expone que la expresión fluida es más importante que el uso preciso de las reglas gramaticales:

Ej. 23 ay | los errores | son normales [...] los que afectan a la transmisión de significados los corrijo | pero si no afectan | pues principalmente motivo su expresión fluida [...] si tú los interrumpes frecuentemente no || en la siguiente vez no | por una parte esta vez no se expresan bien | pues en la siguiente vez están más nerviosos y no quieren decir [...] (A1, PP. 6-7: 128-134)

Cuando la entrevistadora le pregunta sobre los errores gramaticales, Ana responde con un signo paraverbal (*ay*), que expresa cierto pesar por tener que aceptar los errores en la comunicación como fenómenos *normales*. Así pues, respecto a la corrección, la profesora comenta que si los errores afectan a la interpretación de los significados que los alumnos quieren transmitir, hay que corregirlos; mientras que otros errores básicos los ignora, porque, como afirma la profesora con el adverbio de modo *principalmente*, es más importante la *expresión fluida*.

A continuación, amplía esta idea. Mediante la segunda persona del singular que incluye a todos los profesores de LE, Ana explica que, si el docente interrumpe la expresión del alumno para corregir, no solo impacta en la manifestación de sus saberes, sino que también perjudica su motivación y confianza necesarias para la participación en las actividades interactivas (*esta vez no se expresan bien, en la siguiente vez están más nerviosos y no quieren decir*).

Evaluación

Dada la importancia que Ana da a la expresión oral y a la interacción, la entrevistadora

pregunta sobre la cancelación de la prueba oral en el examen nacional profesional (véase apartado 4.2) y la profesora responde así:

Ej. 24 no | porque la práctica oral todavía se incluye en la planificación de los cursos [...] por ejemplo en nuestro centro siempre hay una asignatura de expresión oral [...] en el centro hay examen de este tipo | como tienes asignatura seguramente hay examen correspondiente | solo se elimina la prueba en el examen nacional | solamente los alumnos dejan de practicar la forma especial para este examen | pero seguramente todavía hay práctica oral (A1, PP. 8-9: 170-174)

En este fragmento, se observa que esta profesora niega que la cancelación de la prueba oral en el examen pueda perjudicar la motivación de la práctica oral. Tiene tres razones: primero, la práctica oral consiste en una parte indispensable del plan didáctico de la facultad (*la práctica oral todavía se incluye en la planificación de los cursos*); segundo, *siempre hay una asignatura de expresión oral*; y tercero, *en el centro hay examen de este tipo*. Así pues, la profesora afirma con el adverbio *seguramente* que la práctica oral y la interacción no disminuyen en el aprendizaje diario de los alumnos y el único cambio es que no hace falta *practicar la forma especial* para el examen EEE-4.

En cuanto al examen final de la asignatura *Lectura intensiva* al final de cada semestre, esta profesora lo describe así:

Ej. 25 en la asignatura de *Lectura intensiva* antes dejábamos en algunos semestres el veinte por ciento de toda la cualificación para la expresión oral | en aquel tiempo | hicimos una:: | pequeña prueba oral en el examen final de la asignatura de *Lectura intensiva* [...] ahora no existe esta parte de expresión oral | pero ||| como la evaluación de los comportamientos generales durante el aprendizaje y la cualificación final son decididos por los profesores según la participación en las clases y su nivel global | la expresión oral también se incluye (A1, P. 9: 176-178)

En este fragmento la profesora describe la evaluación usando la primera persona del plural inclusivo en el profesorado de su centro. En algunos semestres también incluyeron una prueba oral en el examen de la asignatura *Lectura intensiva*. Además, los profesores dan importancia a la evaluación del uso de la lengua en los comportamientos diarios durante el proceso de aprendizaje en todo el semestre para cualificar *la participación en las clases y su nivel global*.

Sobre la evaluación del aprendizaje general, la profesora enuncia lo siguiente:

Ej. 26 los deberes | bueno || los deberes escritos | pues | a menudo || les pido hacer algún ejercicio en el manual en forma escrita | o a veces complemento unos ejercicios | posiblemente en el segundo año los muy mecánicos | por ejemplo una traducción | o | por ejemplo rellenar el espacio con conjugación son pocos | me gusta pedirles por ejemplo | escribir un texto | sobre algún tema | basándose en el texto del manual | y utilizando las formas de expresarlo allí | eso es una práctica integral (A1, P. 6: 126)

En este fragmento se puede ver que las tareas escritas que se presentan en el manual son diseñadas por la profesora y componen la evaluación continua durante el aprendizaje de los alumnos. Mediante el cuantificador *poco*, Ana expresa que estos deberes no pueden

ser los ejercicios mecánicos de las reglas gramaticales y de traducción. En cambio, manda tareas de redacción utilizando las estructuras aprendidas en el manual (*escribir un texto, basándose en el texto del manual y utilizando las formas de expresarlo allí*). La aparición del verbo de sentimiento *me gusta* indica la utilidad de esta tarea, puesto que *es una práctica integral*. Pero, llama la atención, de todos modos, que la composición escrita quede fuera del aula y como trabajo individual.

6.1.1.4. Profesor

En cuanto al concepto *profesor*, la profesora menciona la expectativa de los métodos de enseñanza, y expresa su opinión de la siguiente forma:

Ej. 27 yo nunca he pensado en esto ((risas)) | nunca lo he pensado | porque puede que nosotros hayamos || restringido por el plan curricular tantos años | ya estamos acostumbrados [...] por una parte los métodos ya están fijados | pues || por la otra tampoco pensamos que haya mucha posibilidad de gran cambio | por ejemplo posiblemente la selección sea más diversa | no necesitas usar obligatoriamente este manual ¿no? | posiblemente puedas seleccionar otros | por ejemplo los manuales originales de los países extranjeros (A1, P. 10: 212)

La profesora comienza este fragmento con la frecuencia (*nunca*) y risas para mostrar que no tiene una idea clara ni creada sobre la mejora de los métodos que utiliza actualmente en su práctica didáctica. A continuación, utiliza la primera persona del plural (*hayamos, estamos, pensamos*) disminuyendo su voz personal en el profesorado para justificar que con los límites del plan curricular oficial los profesores no pueden realizar la renovación. Por tanto, el único cambio posible que se le ocurre a Ana es la selección libre del manual utilizado (*no necesitas usar obligatoriamente este manual*); pero mediante la repetición de posibilidad (*posiblemente*), se entiende que la realización de esta expectativa suya no es alta.

Para ayudar a la profesora a reflexionar sobre qué aspecto de la enseñanza de ELE se debe mejorar, la entrevistadora pasa a preguntar cuáles son los factores que le parecen inadecuados en la enseñanza. Esta vez, la profesora enumera algunos en el siguiente ejemplo.

Ej. 28 por ejemplo nuestras clases se deben realizar solo en el aula | pero cuando era estudiante teníamos más libertad | por ejemplo posiblemente | por ejemplo nosotros/ | tuvimos menos materiales disponibles | teníamos muchas clases de pura interacción | pues posiblemente las clases se realizaron por ejemplo | en el aire libre | o en algún museo | así [...] (A1, P. 10: 214-216)

En este fragmento, Ana compara el formato de las clases de hoy en día con el que se utilizó cuando ella era estudiante. Critica que las clases ahora sean uniformes: *nuestras clases se deben realizar solo en el aula*. Mientras que cuando ella era estudiante, el formato variado de las clases permitió más oportunidades de interacción (*teníamos más libertad, tuvimos menos materiales, teníamos muchas clases de pura interacción*).

La profesora también menciona que la relación entre profesor y alumnos se debe renovar.

Ej. 29	porque este modelo establece que el profesor se sitúa en la cátedra los alumnos se sientan debajo los alumnos piensan si lo que he dicho es correcto si mis compañeros se ríen de mí así si dejo mala impresión al profesor algo así (A1, P. 11: 220)
--------	---

En este momento, la profesora habla de la relación tradicional entre el profesor y los alumnos (*el profesor se sitúa en la cátedra, los alumnos se sientan debajo*). A través de la comparación entre *en la cátedra* y *debajo*, se muestra la distancia entre las dos partes. Según Ana, una posición social más baja de los alumnos causa una bajada de su autoestima y les provoca mucha ansiedad: *si lo que he dicho es correcto, si mis compañeros se ríen de mí y si dejo mala impresión al profesor*. De este modo, la profesora comenta en el siguiente fragmento que es necesario que esta gran asimetría entre el profesor y los alumnos se mejore para fomentar más interacción verdadera en la clase.

Ej. 30	I: por eso la relación entre el profesor y los alumnos también se necesita cambiar PA: la relación sí sí si hay un nuevo enfoque de enseñanza que no se limita al actual la comunicación sería más <u>natural</u> habría más participación en la interacción (A1, P. 11: 221-222)
--------	---

6.1.2. Síntesis de creencias de Ana por temas y su mapa conceptual

Efectuado el análisis de la entrevista, las creencias que se muestran se pueden resumir de la siguiente forma:

1. La autonomía es esencial para el aprendizaje independiente y el uso oral de la lengua, porque las informaciones lingüísticas presentadas en la clase son limitadas y la mayor parte del aprendizaje universitario de la LE se realiza fuera de la clase. Los alumnos necesitan buscar y construir sus propias oportunidades de aprendizaje según su meta y sus características, y deben regularse a sí mismos y asumir la responsabilidad para hacer un buen. Durante el intercambio en los países donde se habla el español como L1 también es indispensable la autonomía, lo que determina el aprovechamiento de la rica inmersión lingüística.
2. Los alumnos del grupo no son muy activos en las actividades interactivas a causa de los factores afectivos, las competencias menos desarrolladas y los malos hábitos de aprendizaje. Para mejorar la motivación y la participación, el docente debe cuidar sus validaciones con el fin de evitar transmitir una emoción negativa a los alumnos. Pero, si algunos alumnos no tienen ninguna motivación en la participación, la profesora no puede obligarlos a intervenir.
3. Los alumnos deben tomar la iniciativa en la enseñanza mediante la participación en la interacción, en lugar de limitarse a escuchar pasivamente. Sin embargo, debido a los métodos establecidos por el plan curricular oficial, el papel que el profesor y los alumnos toman en la clase es bastante tradicional: el docente organiza las actividades

en la clase, mientras que los alumnos escuchan y participan siguiendo a su profesor para que se realicen las actividades planteadas por el manual. Fuera de la clase, en cambio, los alumnos autónomos interactúan mucho con los docentes del centro y mantienen una relación amigable con ellos. Además, los alumnos chinos no suelen hacer recomendaciones al profesor sobre las clases.

4. La programación de las clases es fija y se fundamenta en los contenidos del manual: gramática, vocabulario, texto y ejercicios. Pero los métodos concretos para explicar cada parte son variados dependiendo de la reacción de los alumnos.
5. El manual utilizado en el centro donde trabaja Ana es la edición nueva del *Español moderno*. Pero esta edición todavía se centra en los contenidos lingüísticos y no muestra muchas renovaciones.
6. El plan curricular oficial y el manual utilizado determinan que los contenidos de la asignatura la asignatura *Lectura intensiva* se centren en las reglas lingüísticas. Pero dichas reglas no se pueden aprender de forma deductiva, sino que se practican mediante un uso creativo.
7. La expresión oral y la interacción deben cobrar suma importancia en el aprendizaje de ELE. Por una parte, a pesar de los objetivos inmediatos de la asignatura *Lectura intensiva*, la meta general del aprendizaje universitario es la adquisición de las competencias comunicativas. Por la otra, la interacción oral constituye una técnica eficiente y motivadora en el aprendizaje.
8. En el entorno de aprendizaje en China, los alumnos tienen acceso a diversos recursos lingüísticos, como, por ejemplo, los diferentes manuales y los materiales auténticos *online*, así como las oportunidades de comunicación real, tales como la interacción con los extranjeros que viven en Pekín o la charla en redes sociales. Este entorno, aunque no puede ofrecer a los alumnos el panorama de la vida y la sociedad en los países hispánicos, es suficiente para desarrollar competencias de una LE, si puede ser bien aprovechado por los alumnos.
9. Los errores que tienen lugar durante la comunicación son normales. Para asegurar una expresión fluida y la confianza de los alumnos, no se pueden interrumpir los enunciados de los estudiantes para corregir errores gramaticales que no afectan a la transmisión de los significados.
10. Aunque el examen externo quita la prueba oral, los alumnos no ignoran la práctica del uso oral del español, porque en la facultad se da mucha importancia a esta destreza. Además, en la evaluación final de la asignatura de cada semestre también se tienen en cuenta los comportamientos en las clases y la realización de los deberes. Estas tareas no pueden ser prácticas mecánicas, sino que son diseñadas para usar creativamente el español y desarrollar globalmente las competencias de los alumnos.
11. No se ve mucha posibilidad de la renovación de los métodos de enseñanza de ELE

que utilizan los profesores chinos a causa del plan curricular oficial. En cuanto a los aspectos de la metodología que se utiliza actualmente, la profesora espera dos cambios: 1) que se mejore la oferta de oportunidades de interacción en la clase y se aumente la cantidad de las mismas; 2) que se estreche la relación entre profesores y alumnos para facilitar más interacción natural.

Así, se puede resumir que la interacción y la expresión oral se sitúan en el núcleo de las concepciones de Ana sobre enseñanza y aprendizaje. Ella considera técnicas importantes y objetivos generales de la enseñanza. Para realizar las actividades comunicativas, los alumnos deben ser autónomos para buscar sus propias oportunidades de aprendizaje e intentar mantener contacto con el profesor. Además, el profesor también tiene la responsabilidad de generar oportunidades de interacción para sus alumnos. Estas creencias se resumen en el siguiente mapa conceptual.

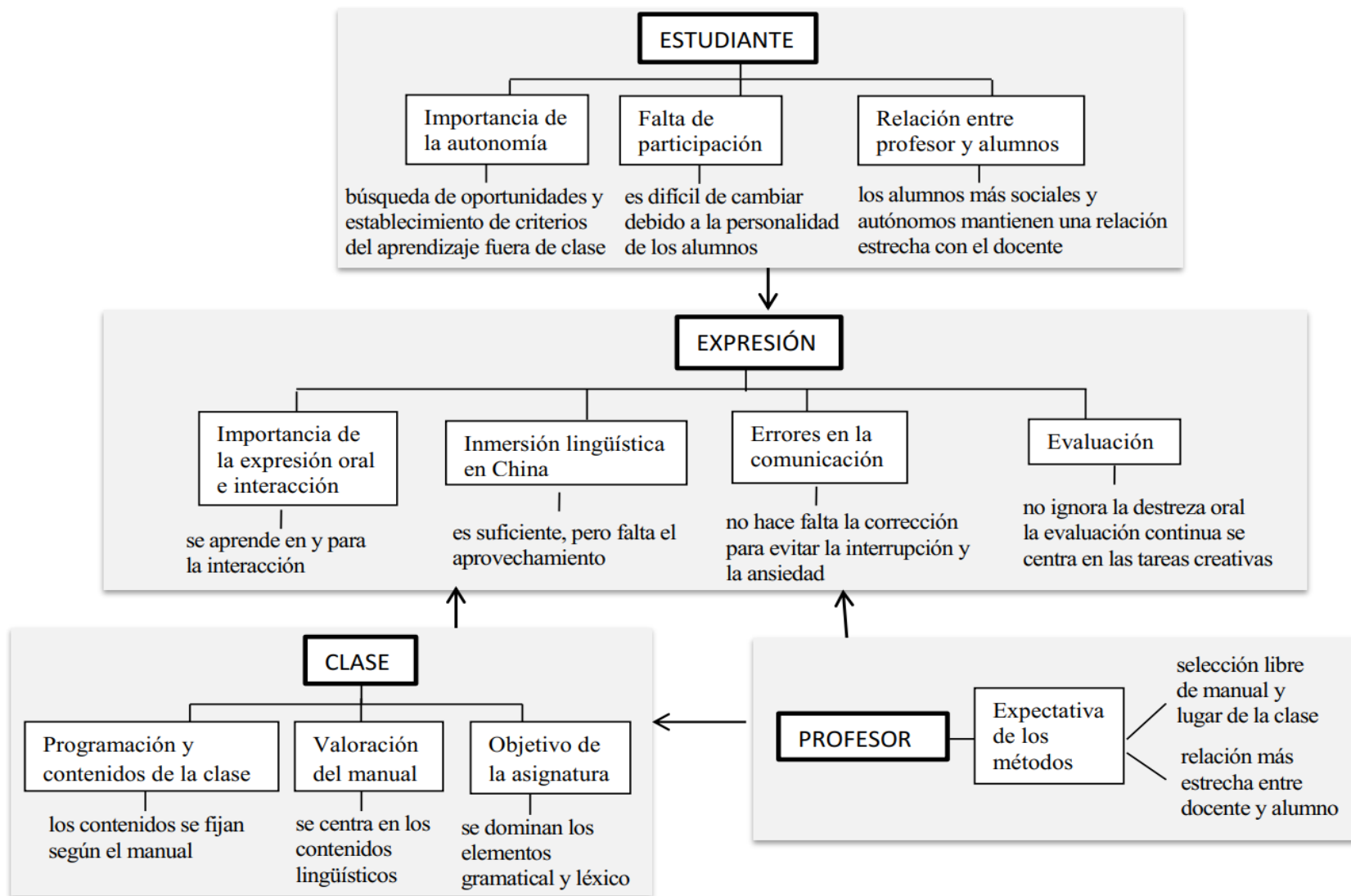


Figura 6-1 Mapa conceptual de Ana

6.1.3. Análisis de la primera sesión de clase de Ana

En este apartado (6.1.3) y en el siguiente (6.1.4) analizamos las dos sesiones observadas de Ana. Presentamos primero el contexto de esta sesión y el cuadro esquemático de la sesión analizada (6.1.3.1, 6.1.4.1). Seguidamente, analizamos respectivamente las sesiones desde dos perspectivas: una interpretación de los aspectos de enseñanza (6.1.3.2, 6.1.4.2) y una descripción de los mecanismos de la comunicación pedagógica en la clase (6.1.3.3, 6.1.4.3).

6.1.3.1. Contexto de la sesión

Profesora	Ana
No. de observación	primera
Curso	segundo semestre del segundo curso (2016-2017)
No. de estudiante	20
Fecha	29 -3 - 2017
Duración	1: 28' 32''
Lengua vehicular	español
Unidad didáctica	lección 12 de la edición nueva del manual <i>Español moderno</i>
Contenidos	dos reglas gramaticales: la estructura <i>lo que</i> y sufijos

Esta sesión comienza con una conversación de calentamiento sobre el plan de vacaciones de los alumnos, y a partir de la segunda secuencia se encuentra el cuerpo de la clase. Se trata de la explicación de dos fenómenos gramaticales. En primer lugar, se explican los usos de la estructura *lo que*, a través de la lectura de las frases de ejemplo y de la explicación. Estas instrucciones no siguen los contenidos del manual, sino que la profesora clasifica los usos de esta estructura y ofrece nuevos ejemplos. Después de la explicación, los alumnos y la profesora corrigen juntos el ejercicio de esta unidad didáctica que practica este fenómeno gramatical y se pide a los alumnos que formen sus propias frases de ejemplo para usar creativamente las reglas aprendidas. En segundo lugar, se pasa a explicar las condiciones semánticas de los sufijos derivativos más utilizados y se consolidan estos conocimientos mediante el ejercicio de derivación de palabras planteadas en esta lección.

Para tener una visión conjunta y clara de los contenidos de la sesión analizada, presentamos un cuadro esquemático de la misma. En la siguiente plantilla categorizamos el tema y las actividades de cada parte de esta clase.

	Secuencia	Tema y actividades principales
1	Interacción de	PA conversan con E1, E4 sobre el plan de vacaciones;

	calentamiento	P _A pregunta las causas de la ausencia de un alumno, E20 responde
2	Instrucción	P _A explica tres usos de la estructura <i>lo que</i>
3	Corrección	Los alumnos leen y traducen las frases del ejercicio de la estructura <i>lo que</i>
4	Práctica e instrucción	Los alumnos forman frases de la estructura; E17 hace preguntas, P _A responde y lo explica de nuevo en chino.
5	Instrucción	P _A explica los significados de los sufijos más utilizados.
6	Corrección	Hacen juntos el ejercicio de la derivación lexical.

Tabla 6-2 Cuadro esquemático de la primera sesión de Ana

6.1.3.2. Análisis interpretativo

Después de secuenciar la sesión, realizamos el análisis interpretativo para acercarnos a los métodos de enseñanza que se utilizan para presentar los contenidos de esta sesión. Mediante la herramienta de análisis que diseñamos en el apartado 5.6.2.3, se puede interpretar detalladamente los siguientes aspectos de enseñanza:

la competencia practicada	la relación entre la forma y el significado
las formas de instrucción	el proceso de cada actividad
el grado cognitivo implicado	los factores motivadores
la estrategia de aprendizaje	la relación con los conocimientos de otras lenguas
la corrección y evaluación	

Como hemos visto anteriormente, excepto la apertura de calentamiento de interacción natural entre profesora y alumnos, esta clase se centra en la explicación y práctica de unos conocimientos lingüísticos concretos: las condiciones sintácticas de la estructura *lo que* y los significados de los sufijos derivativos. Así, se puede ver que la competencia practicada en la parte de apertura trata de la pragmática o la funcionalidad prestando atención a los significados, puesto que los alumnos deben utilizar los conocimientos aprendidos en el contexto comunicativo cuidando la fluidez oral, la transmisión del mensaje, etc. (Concejo de Europeo, 2002). En el cuerpo de la clase que se centra en explicaciones y ejercicios de las reglas gramaticales, en cambio, la competencia practicada se limita a la lingüística y la atención se reduce a las normas de la lengua. En este sentido, se refleja lo que la profesora expone en la entrevista: la asignatura *Lectura intensiva* se enfoca en los elementos gramaticales y léxicos, pero también deja espacio para la interacción en clase.

En la apertura de la sesión, que está compuesta por conversaciones de calentamiento, no se incluye ninguna instrucción de conocimientos lingüísticos, y en el cuerpo de la clase se utilizan las siguientes formas de exposición:

- Explicación de los significados
- Traducción
- Explicación de condición gramatical de uso
- Relación con conocimiento previo
- Acompañamiento de ejemplos
- Comparación
- Presentación de información adicional

Dado que la clase tiene como objetivo explicar y practicar las reglas gramaticales, la forma más utilizada es la explicación de condición gramatical de uso y los significados. He aquí un ejemplo:

Ej. 30 (A2, P. 50) ¹⁴	
45 PA	¿estas tres oraciones?
46 E3	lo que para formar una oración
47 PA	una oración adjetiva y explicativa ¿no? explicativa pues ¿a qué se refiere lo que? algún ¿alguna cosa o algún asunto? lo que se refiere a algo concreto a lo que se dice anteriormente ya [...]

En este fragmento se puede ver que antes de ofrecer la explicación completa, la profesora pide primero a la alumna analizar por sí misma la condición de un uso de la estructura *lo que*. Del mismo modo, al explicar la formación de palabras a partir de sufijos, la profesora también recorre cada sufijo que se presenta en el manual preguntando su significado a sus alumnos.

Para mejorar la comprensión de los alumnos, aparecen muchos ejemplos a lo largo de la explicación. Además de los ejemplos presentados en el manual, la profesora también ofrece los mismos en las diapositivas e incluso pide a los alumnos formar sus propias frases de ejemplo para que practiquen de forma creativa:

Ej. 31 (A2, P. 53)	
99 PA	[...] vamos a practicar lo que imitando estos ejemplos las primeras cuatro oraciones [...]
100 E16	em haz lo que quieras como si estuvieras en tu casa
101 PA	ajá haz lo que quieras de acuerdo es estructura es lo que quieras bien muy bien [...]

La profesora también explica las reglas gramaticales a través de la comparación y la relación con los conocimientos previos. Por ejemplo, al presentar las condiciones

¹⁴ La transcripción íntegra de la sesión observada se encuentra en el Anexo 2. Las citas textuales de las profesoras aparecen codificadas mediante las siguientes coordenadas: anexo (A2), la página en las que aparecen; y la(s) toma(s) de turno se marca en la tabla de los contenidos transcritos.

gramaticales de la estructura *lo que*, la profesora compara los tres usos de esta estructura¹⁵, en lugar de seguir los contenidos del manual en los que todos los usos se presentan de forma conjunta. Asimismo, antes de presentar los significados de los sufijos, también los relaciona con los prefijos para comparar la diferencia entre los morfemas derivativos.

También aparece la traducción, pero solo se usa en la corrección del ejercicio, cuando los alumnos deben leer cada frase del ejercicio que se presenta en el manual en español y, después, traducirla al chino. He aquí un ejemplo:

Ej.32 (A2, P. 52)		
86 E8	<i>durante los últimos años los importantes monumentos históricos han sufrido visibles deterioros lo que revela la grave contaminación del medio ambiente</i> 在最近几年 有很 有一些很重要的历史古迹 已经遭到很明显的破坏 这反映了 自然环境的严重污染 ¹⁶	(leer la frase del manual) <i>durante los últimos años los importantes monumentos históricos han sufrido visibles deterioros lo que revela la grave contaminación del medio ambiente</i> (traducción de la frase al chino)

Así pues, durante la clase las actividades que los alumnos realizan son principalmente de comprensión de información y producción mecánica para practicar siguiendo la gestión de la profesora. También se implican la traducción y la comunicación oral. En estos procesos, el grado cognitivo implicado más importante es la identificación, puesto que los alumnos necesitan identificar los usos de los elementos gramaticales en las frases del ejemplo o del ejercicio. Además, se utiliza la reformulación en la traducción, la explicación en el calentamiento y la creación al formar las propias frases de ejemplo.

En cuanto a los factores motivadores y la presentación de las estrategias de aprendizaje, hemos visto que la profesora intenta fomentar una actitud analítica en los alumnos al aprender los contenidos gramaticales. En la sesión observada, se encuentran varios intercambios de negociación y preguntas abiertas, mediante los cuales la profesora estimula y orienta el pensamiento activo de los alumnos. De esta forma, estos se capacitan y descubren por sí mismos el uso de la estructura en las frases de ejemplo, tal como se muestra en ejemplo 33:

¹⁵ 1. introducir de subordinada sustantiva de sujeto, 2. destacar el valor ponderativo de subordinada de complemento directo, 3. introducir de subordinada adjetiva explicativa.

¹⁶ Cuando en el fragmento extraído aparecen palabras en chino, este fragmento se presenta en tabla de tres columnas y la tercera columna trata de la traducción o explicación de los contenidos en chino (véase Tabla 5-6 Transcripción y traducción de la cita de los fragmentos de las sesiones observadas). Además, en el fragmento en que se usan tanto el chino como el español, para distinguir los enunciados en español y la traducción, los contenidos producidos en español son marcados en cursiva y en otro color.

Ej. 33 (A2, P. 49)	
35 PA	[...] bien en este caso ¿también significa la cosa o el asunto? o ¿qué? si no es este caso qué valor tiene el lo que
36 E2	em
37 PA	o si si quieres también puedes sustituir lo que por otra expresión del mismo valor
38 E2	em
39 PA	no sabes lo mucho que siento no sabes lo que te acorta recordamos bien
40 E2	no sabes no sabes el em sentimiento
41 PA	el sentimiento ¿sí? no sabes lo mucho que siento ¿eh? [...]

De este modo, la profesora abre la puerta del aprendizaje inductivo en el uso oral de la lengua, el cual conlleva más implicación personal de los alumnos (Ramos, 2005).

Además, como la lengua vehicular de la clase es el español, tanto la profesora como los alumnos se comunican en esta lengua la mayor parte del tiempo en clase. Tal como la profesora expone en la entrevista, hace falta proporcionar más *input* en clase, si se intenta crear un mundo de LE durante las prácticas. Pero la L1 no queda aparte. Utiliza el chino en ocasiones puntuales como, por ejemplo, en la traducción de las frases del ejercicio y en la equivalencia de unas informaciones importantes ofrecidas en español, con el fin de asegurar la comprensión de los alumnos. Algunos alumnos también hacen preguntas a la profesora en chino, pues les resulta más fácil para expresar sus dudas.

Por último, respecto a la evaluación, la profesora da validación de recepción o de acuerdo después de recibir cada respuesta de los alumnos. He aquí un ejemplo:

Ej. 34 (A2, P. 53)	
108 P _A	[...] E18 ¿tienes frase?
109 E18	em ⁴⁷ no puedes imaginar lo que em te quiero
110 P _A	ajá muy bien [...]

Después de las conversaciones de calentamiento, la profesora valora positivamente la capacidad funcional de los alumnos:

Ej. 35 (A2, P. 48)	
8 E1	[...] voy al foro de Boao para hacer el cerebro de la ceremonia de la apertura de del foro para hacer el cerebro en en veinte em dieciséis y diecisiete en Boao
[...]	

12 E1	el tema el tema es em es el desarrollo em el desarrollo sostenible de Internet y promover la tropa ¿tropolización?
13 P _A	Globalización
14 E1	globalización em globalización en los últimos años
[...]	
17 P _A	em todos los sentidos sí yo me alegro de que sigáis ya asuntos o electos como o estilos ¿vale? venga [...]

Aunque no se muestra una buena capacidad de manipulación de los elementos lingüísticos en los enunciados de la alumna, la profesora no valora abiertamente esta carencia en clase, sino que ofrece el vocablo que se necesita para que el enunciado se produzca fluidamente y motiva a los alumnos apreciando la realización de las intenciones comunicativas. Esta actuación coincide con su opinión de que se debe intentar proteger y aumentar su autoestima en lugar de valorar negativamente al alumno delante de sus compañeros.

En cuanto a la corrección de errores, la hace cuando detecta equivocaciones en la práctica de los alumnos. Pero en lugar de ofrecer una validación de rechazo, la profesora pide al alumno que reflexiones sobre sus respuestas y lo anima a encontrar una nueva forma mediante el aviso y la negociación. Por ejemplo:

Ej.36 (A2, P. 53)	
102 E17	[...] em creo que em creo que lo que dije siempre me:: ⁷ me interesa me interesó mucho em me interesó mucho
103 EE	((risas))
104 P _A	bien lo que::
105 E17	lo que dije él
106 P _A	¿lo que dije?
107 E17	oh lo que dijo él [...]

Además, como en esta secuencia no tienen lugar muchos intercambios de interacción natural, no se puede confirmar si la profesora deja los errores durante la comunicación oral para asegurar la fluidez.

6.1.3.3. Análisis discursivo de la sesión

En esta sesión observada la profesora actúa como organizadora y dinamizadora de la clase, tal como se expone en la entrevista. Es ella la que gestiona las actividades siguiendo los contenidos del manual, es ella quien lanza un nuevo tema y la mayoría de los intercambios son iniciados y cerrados por la docente. Sus aportaciones se componen

de explicaciones, preguntas y validaciones.

Por ejemplo, antes de llevar a cabo cada actividad, Ana explica su tema, la acción que espera por parte de los alumnos y la toma de turno:

Ej. 37 (A2, P. 49)	
27 P _A	[...] pues vamos antes de empezar a explicar tenéis que leer estas oraciones ¿no? que vienen ya clasificados en tres grupos y luego voy a decir por qué por qué bien E1
28 E1	lo que me dices no me gusta nada cuéntame lo que ocurrió em em (traducción al chino)
29 P _A	ya bien [...]

Este patrón de aserción - validación en el que la profesora gestiona el tema, las acciones y la toma de turno de la actividad predominan durante casi toda la clase. Por ejemplo, cuando corrigen el ejercicio, también es la profesora la que determina cómo se ha de llevar a cabo la tarea y se dirige a cada alumno llamándolo por su nombre en español para que sepa que le toca y muestre su respuesta.

En la interacción libre sobre el plan de vacaciones, también se encuentra un caso en que la profesora llama a alumnos a hablar para estimular la participación.

Ej. 38 (A2, P. 48)	
7 P _A	[...] ¿qué más? ¿algo nuevo? ¿alguna actividad? E1
8 E1	voy al foro de Boao para hacer el cerebro de la ceremonia de la apertura de del foro para hacer el cerebro en en veinte em dieciséis y diecisiete en Boao
9 P _A	sí es en la provincia de Hainan ¿no?
10 E1	sí
11 P _A	bien [...]

En este fragmento, cuando no se ofrece participación voluntaria, la profesora no espera más, sino que se dirige directamente a E1 para solicitar su intervención.

La profesora, que tiene el papel de conductora de la clase, también tiene la responsabilidad de tomar la iniciativa para lanzar nuevo un tema e iniciar los intercambios. Por ejemplo, en la primera secuencia la profesora comienza la interacción mediante una pregunta directa sobre el plan de las vacaciones y reacciona oportunamente cuando la alumna hace una pausa para continuar desarrollando el tema.

Ej. 39 (A2, P. 48)	
1 P _A	Buenos días chicos ¿cómo estáis? Para las vacaciones ¿tenéis algún plan? ¿unas visitas algún encuentro con amigos familiares?
2 E4	sí es que voy a viajar un viaje a

3 P _A	¿un viaje a dónde?
4 E ₄	las ciudades de Nanjing y Suzhóu
5 P _A	em bueno parece que es estas también me gustaría conocer [...]

En el cuerpo de la clase ocurre lo mismo. La profesora inicia cada parte mediante una pregunta directa o una explicación. Además, cuando los alumnos no pueden dar las informaciones que solicita, reacciona con preguntas para orientarlos a encontrar la respuesta, como hemos visto en el análisis interpretativo. Pero cuando el alumno no puede realizarlo o tarda demasiado intentando reordenar sus conocimientos, Ana toma la palabra para ofrecer la respuesta definitiva y cierra los intercambios explicando de nuevo o dirigiéndose a otro alumno. He aquí un ejemplo:

Ej. 40 (A2, P. 60)	
209 P _A	[...] para el verbo imprimir
[...]	
213 P _A	¿adjetivos?
214 E ₅	em impresora
215 P _A	im::presora es ay ¿adjetivo? impresora es también un sustantivo ¿no? y la diferencia em:: entre impresión e impresora ¿qué es impresora? impresora es la máquina ¿no? impresora es la máquina para imprimir y luego también existe imprenta también es el sustantivo imprenta ¿qué es imprenta?
216 E ₅	la tecnología de
217 P _A	la tecnología o esta establecimiento donde se se hace la impresión 印刷厂 ¿sí? imprenta impresora es solamente la máquina luego ¿adjetivo? ¿adjetivo puede ser impreso ¿no? impreso es el adjetivo y también el tiempo participio ahora E ₆

Los alumnos, en cambio, intervienen y practican siguiendo la orientación de la profesora. Aunque en la entrevista Ana considera el protagonismo como participación en la interacción en clase, la mayoría de la intervención de los alumnos tiene lugar al ser señalados por la profesora y la autoselección solo aparece en dos ocasiones.

En primer lugar, cuando la profesora hace una pregunta concreta y mecánica y no se dirige a ningún alumno en especial para pedirle que participe, un voluntario contesta en voz alta o los alumnos que saben la respuesta reaccionan en coro. Por ejemplo:

Ej. 41 (A2, PP. 55-56)	
136 P _A	[...] eño
137 E _E	Brasileño

138 P _A	brasileño panameño ¿sí? i
139 E4	israelí
140 P _A	israelí muy bien israelí gente o pueblo de Israel sí [...]

En este mecanismo de toma de turno siempre aparece el patrón de IRF: pregunta-respuesta-retroalimentación. La profesora empieza con preguntas cerradas sobre los conocimientos lingüísticos que va a explicar. Los alumnos dan respuestas concretas y mecánicas y si son correctas pueden recibir una validación positiva.

En segundo lugar, la autoselección también se presenta en dos ocasiones cuando los alumnos toman la iniciativa para hacer preguntas a la profesora:

Ej. 42 (A2, PP. 54-55)		
127 E17	[...]这三个是按什么分类的?	[...] ¿según qué criterio se clasifican los tres?
[...]		
130 P _A	按什么 按他的这个 用法	qué criterio según su uso
131 E17	第二个的用法是什么?	¿qué es el segundo uso?
132 P _A	(explicación de Ana)	
133 E17	第二种情况那个 <i>lo</i> 在后面的句子里面算是成分吗?	en la segunda situación ¿qué función sintáctica tiene <i>lo</i> en la frase de detrás?
134 P _A	(explicación de Ana)	
135 E17	老师 那个 <i>lo que te recordamos</i> 里是做状语是吧?	<i>profa</i> el <i>lo que te recordamos</i> sirve de complemento circunstancial en la frase ¿no?
136 P _A	(explicación de Ana) 还有其他问题吗? <i>bueno // y podemos pasar a la parte siguiente</i> [...]	(explicación de Ana) ¿hay más preguntas? <i>bueno // y podemos pasar a la parte siguiente</i> [...]

En este ejemplo se puede ver que la alumna inicia sus dudas mediante pregunta directa. También retoma el tema para pedir más explicaciones a Ana. La profesora, en cambio, contribuye al desarrollo del tema a través de explicaciones. Pero, aunque los intercambios son iniciados y continuados por las alumnas mediante preguntas directas o de lanzamiento, aun son finalizados por la profesora mediante la introducción de un tema nuevo.

Además, la profesora expresa en la entrevista que este grupo que observamos es bastante callado. Así, se encuentran varios casos de pausas largas en la sesión observada:

Ej. 43 (A2, P. 53)	
99 PA	[...] vamos a practicarlos haciendo o construyendo oraciones imitando los ejemplos bien E15 por ejemplo lo que para sustantivar ¿ya? ¹⁷ una oración en que figura la estructura lo que para sustantivar lo que e::l verbo sí ¹⁰ ¿sabes lo que quiero que tu hagas? no? vamos a practicar lo que imitando estos ejemplos las primeras cuatro oraciones es decir lo que más una:: oración que sirve para sustantivar una estructura por ejemplo lo que ocurrió lo que me dices o lo que pasó ayer ya ¹⁷ a ver bueno pasamos el turno a:: E16 [...]

En este fragmento se observa que después de señalar a una alumna para que cree una frase, la profesora repite explicando de forma detallada la acción que se debe llevar a cabo y deja unas pausas para esperar el contenido solicitado, e incluso ofrece ejemplos para que la alumna sepa lo que tiene que hacer. Pero, al final, la alumna se mantiene en silencio. Así, la profesora pasa el turno a otra alumna sin comentar el silencio, siguiendo con lo que se expone en la entrevista de que no se puede forzar la participación de los alumnos y hace falta proteger su actitud.

Con el fin de proteger la motivación de los alumnos, no se encuentra en ningún momento de esta sesión la interrupción de los enunciados de los estudiantes por parte de la profesora. También se crea un ambiente consideradamente relajado en el que los estudiantes pueden bromear y reír con confianza con la profesora, mientras que Ana se presenta sociable e interactúa igualmente con sus alumnos.

Ej. 44 (A2, P. 48)	
1 PA	[...] Para las vacaciones ¿tenéis algún plan? ¿unas visitas algún encuentro con amigos familiares?
2 E4	sí es que voy a viajar un viaje a
3 PA	¿un viaje a dónde?
4 E4	las ciudades de Nanjing y Suzhóu
5 PA	em bueno parece que es estas también me gustaría conocer
6 EE	((risas))

Además, se halla un fenómeno curioso: cuando la profesora se dirige a algún alumno, los demás casi nunca intervienen en la interacción. Por ejemplo:

Ej. 45 (A2, P. 50)	
47 PA	[...] lo que el lo ¿a qué género pertenece? género gramatical ¿eh? es por ejemplo em a este chico no lo conozco ¿es lo mismo? E4
48 E4	em no
49 PA	no y bien bien ¿cuál es el caso de la oración que acabo de decir? [...]

50 E4	se refiriere a este chico
51 PA	a este chico ¿eh? masculino ¿no? [...] lo que no es el mismo uso que el pronombre lo sino que lo que es una estructura
52 E4	lo que más subjuntivo
53 PA	lo que más un subjuntivo
54 E4	Sí
55 PA	¿sí? em
[...]	

En este caso, todos los intercambios desde la toma de turno 47 hasta la 71 se realizan entre la profesora y una alumna. Es decir, E4 continúa respondiendo a todas las preguntas de la profesora. Ningún alumno interviene en estos turnos de preguntas y respuestas si o es llamado por la profesora y no se escucha ningún solapamiento de voces indicativo de que los compañeros estén contestando juntos o en voz baja.

6.1.4. Análisis de la segunda sesión de clase de Ana

6.1.4.1. Contexto de la sesión

Profesora	Ana
No. de observación	Segunda
Curso	segundo semestre del segundo curso (2016-2017)
No. de estudiante	24
Fecha	30 -3 – 2017
Duración	1: 32' 44''
Lengua vehicular	Español
Unidad didáctica	lección 12 de la edición nueva del manual <i>Español moderno</i>
Contenidos	explicación de la lista del vocabulario y unos párrafos del texto

La clase comienza con una interacción de calentamiento y la profesora pregunta sobre los alumnos ausentes. También se interesa por los planes de viaje de los alumnos para las vacaciones, pero esta vez nadie responde. Así, se inicia el cuerpo de la clase. Antes de explicar la lista de vocabulario, la profesora pide a una alumna que lea cada uno de los vocablos nuevos y los demás deben repetirlos siguiéndola. Una vez leídas las palabras, la profesora recorre sus condiciones semánticas rápidamente: explica los usos de las palabras importantes mediante comparaciones y frases de ejemplo y solo menciona los significados de las menos relevantes. Después de terminar la parte de vocabulario, se pasa a explicar el texto. Cada párrafo es leído por un alumno y explicado

detalladamente por la profesora.

El tema y las actividades de cada parte de esta sesión se resumen en el siguiente cuadro esquemático.

	Secuencia	Tema y actividades principales
1	Interacción de calentamiento	P _A pregunta sobre el plan de vacaciones, nadie participa; P _A pregunta por las causas de la ausencia de unos alumnos, E10, E11 responden.
2	Práctica e instrucción	E16 lee cada palabra de la lista de vocabulario, otros alumnos leen siguiéndola; P _A explica la conjugación de verbos irregulares.
3	Instrucción	La profesora explica las palabras nuevas; Los alumnos traducen o responden a las preguntas de P _A .
4	Interacción	P _A y E10 conversan sobre la película <i>Monstruo y Ana</i>
5	Instrucción	P _A continúa explicando las palabras.
6	Instrucción	E1, E7 leen sucesivamente un párrafo del texto; P _A explica los dos párrafos del texto; Los alumnos responden a las preguntas de la profesora.

Tabla 6-3 Cuadro esquemático de la segunda sesión de Ana

6.1.4.2. Análisis interpretativo

En esta sesión observada, la competencia practicada y la relación entre forma y significado son diversas, en función de los contenidos de cada parte de la clase. Las actividades interactivas son supuestamente favorables para desarrollar la competencia pragmática de los alumnos con atención prestada a los significados; pero pocos alumnos participan. He aquí un ejemplo:

Ej. 46 (A2, P. 65)	
3 P _A	[...] hoy no están em E21 ¿ha venido? ¿está de viaje otra vez?
4 EE	((risas))
5 E10	está llegando
6 P _A	está llegando vale y E20 ¿está o no está?
7 E11	ha venido
8 P _A	ha venido ¿no? bien pues una pregunta ¿algún plan para los días de vacación? las próximas vacaciones ¿no? que todavía no estáis pensando ¿no? bueno y ¿todavía hay alguna pregunta o dudas sobre:: la gramática? [...]

Cuando se explican las condiciones sintácticas y semánticas de los vocablos nuevos, la competencia necesaria se limita a la lingüística y la atención se presta exclusivamente

a los usos lingüísticos, como es usual en la metodología tradicional.

En la última parte de la explicación del texto, también se practica la competencia lingüística, puesto que los códigos lingüísticos son explicados uno por uno en la frase extraída; pero la atención no solo se centra en las normas lingüísticas, sino que también se pone énfasis en la comprensión de los contenidos del texto. En el ejemplo 47 se practica esta competencia:

Ej. 47 (A2, PP. 82-83)	
379 P _A	[...] o que:: se sitúan muchos no? al sur de el cairo ya... al sur de el cairo/...puede ser en el sur de el cairo? no es lo mismo ¿no? ya conocéis la diferencia al utilizar a o en ¿sí?
380 EE	em
381 P _A	en este caso las pirámides más grandes más famosas no más grandes ¿eh? se hallan al sur de el cairo bien [...] para vuestra información las pirámides se encuentran siempre a la costa occidental el oeste eso tiene que ver con la antigua creencia de los egipcios ¿porqué porqué siempre las tumbas pirámides se encuentran en la orilla occidental del río? [...]

Para practicar dichas competencias, las instrucciones de esta clase se realizan principalmente a través de las siguientes formas.

- Explicación de los significados	- Traducción
- Explicación de condición gramatical de uso	- Corrección fonética
- Acompañamiento de contexto de uso	- Relación con conocimiento previo
- Acompañamiento de ejemplos	- Comparación
- Presentación de información adicional	

Además de la explicación de las condiciones gramaticales y semánticas que son generalmente muy utilizadas en las instrucciones centradas en gramática y léxico, en esta sesión también destacan el ofrecimiento de ejemplos y la traducción durante la explicación de las palabras nuevas. Aunque en el manual no se proporcionan frases de ejemplo para la lista de vocabulario nuevo del texto, la profesora añade varias para mejorar la comprensión de los alumnos y ofrece la oportunidad de practicar. He aquí un ejemplo:

Ej. 48 (A2, P. 76)	
288 P _A	[...] el punto de vista quiere decir em algún sinónimo?
289 EE	opinión
290 P _A	¿opinión? opinión:: en algún caso puede ser pero no es todo esto es mi punto de vista no es mi opinión eh? sino manera de:: de considerar de justificar una cosa ¿no? en este sentido tenemos otra palabra que es más apropiada perspectiva [...] por ejemplo 这个问题可以从多

	个角度考虑 或者是分析 E8 [...]
--	--------------------------

En este fragmento se observan varias formas de instrucción: después de explicar los significados de la locución en español mediante la comparación con los sinónimos, la profesora ofrece un ejemplo en chino para que los alumnos lo traduzcan.

También presenta información adicional que no se incluye en los contenidos del manual. Por ejemplo, cuando explica la locución *a la vez*, también presenta detalladamente otra que tiene una forma similar: *a su vez*. Además, la corrección fonética aparece cuando los alumnos leen las palabras de la lista de vocabulario en voz alta. La profesora interrumpe para enfatizar la pronunciación de una palabra:

Ej. 49 (A2, P. 67)	
106 E16	pecho
107 EE	pecho
108 E16	lomo
109 PA	se lee como becho o pecho
110 E16	pecho
111 PA	cuidado ¿eh? pecho

Durante las instrucciones, el proceso de las actividades de los alumnos se compone principalmente de la comprensión de información, práctica mecánica y traducción. También se requiere un proceso de lectura en las últimas secuencias. Los grados cognitivos necesarios son identificación, reformulación y comparación. En la segunda secuencia, como la profesora pide a una alumna que lea las palabras nuevas para que los demás la sigan, aparece la repetición. Además, se implica la explicación - un caso de grado cognitivo más creativo - cuando la profesora pide a una alumna que reorganice la explicación con sus propias palabras:

Ej. 50 (A2, P. 71)		
	Transcripción	Traducción
206 P _A	[...] ¿puedes explicarlo en chino? lo que dice el texto y también lo que acabo de decir	
207 E13	嗯 就是 有些是 嗯 冠词和名词不可分割 就不可以和介词缩合	em pues algunos em cuando el artículo es una parte inseparable del nombre propio no se puede contratar con la proposición
208 P _A	muy bien [...]	

De este modo, se puede ver que en esta sesión observada no es la profesora la única que

tiene la responsabilidad de explicar los contenidos en clase; también presta atención a la implicación personal de los alumnos.

En cuanto al uso de otras lenguas, el español se aplica como lengua vehicular de clase y en la mayor parte de la explicación de la profesora, de sus preguntas y de las reacciones de los alumnos, como ocurre en la primera sesión observada. La L1 se usa en actividades de traducción y en la traducción al chino de unos contenidos más importantes por parte de la profesora. En esta sesión aparece más el uso del chino que en la primera sesión, puesto que en la explicación de palabras se plantean más frases de ejemplo y más equivalencias entre el chino y el español para mejorar la comprensión de los alumnos.

Por último, la evaluación y la corrección también siguen la misma rutina que la de la primera sesión. La profesora da su validación positiva después de recibir los enunciados elocutivos de los alumnos. En el ejemplo 51, la profesora pide a la alumna que explique el significado de la palabra, pero en vez de eso, la alumna crea una frase con ella. Aunque la alumna no da la información que la profesora espera, también es valorada positivamente.

Ej. 51 (II, P. 72)	
222 P _A	[...] más abajo em reiterar qué quiere decir reiterar ⁴ E19 nos puedes explicar este verbo en tus propias palabras
223 E19	este documento em...tiene varios errores tienes que reiterar
224 P _A	bien has puesto un ejemplo ¿no? reiterar quiere decir volver a hacer una cosa ¿no? volver a hacer una cosa y:: normalmente quiere decir que la persona insiste en lo que se hace y lo que se dice ¿no? [...]

Cuando los alumnos cometen errores gramaticales al practicar los elementos gramaticales y léxicos, la corrección también se realiza mediante negociación, así como la reformulación de la expresión de los alumnos manteniendo los significados que se quieren transmitir. En el siguiente fragmento, por ejemplo, la profesora corrige la palabra equivocada de la alumna ofreciendo la correcta para reparar su conocimiento del uso de dicha palabra, que acaba de ser explicada.

Ej. 52 (A2, P. 83)	
391 E12	[...] para ir al pirámide hi em se hicieron un barco para que los faraones viaja ran a otro otro mundo si los egiptos
392 P _A	Egipcios
393 E12	los egipcios ((risas)) creían que exis existían cinco dioses ellos trabajaron treinta y seis sesenta días cada año y otros cinco días fueron fiestas de em los cinco dioses [...]

6.1.4.3. Análisis discursivo de la sesión

Igual que en la primera sesión observada, en esta sesión también es la profesora la que dirige la clase, concede los turnos de palabra y ofrece aserciones largas e intensas, puesto que los elementos lingüísticos se deben desarrollar mediante las instrucciones de la profesora. Así, cada actividad de esta sesión comienza con gestión de tema, acción y toma de palabra por parte de la profesora. Por ejemplo:

Ej. 53 (A2, PP. 80-81)	
357 P _A	[...] vamos comenzamos con el texto em E1 lee el primer párrafo por favor
358 E1	las pirámides de egipto y la esfinge [...]

Durante la explicación de los contenidos planteados en el manual, la comunicación didáctica también sigue unas pautas metodológicas mediante el control de la profesora. Por ejemplo, en la explicación de los vocablos aparece frecuentemente el patrón de I-R-F, en el que la profesora toma la iniciativa para hacer una pregunta directa, espera la reacción de los alumnos y da validación de aceptación. He aquí un ejemplo:

Ej. 54 (A2, P. 73)	
234 P _A	[...] rudimentario cuáles puede ser sus posibles sinónimos ^{10'} E9 ¿se te:: ocurre alguno? sinónimo del mismo sentido o de:: sentido
235 E9	¿puede ser sencillo?
236 P _A	sencillo vale sí sencillo [...]

Según este ejemplo, se observa que la profesora utiliza preguntas concretas para provocar reacciones en los alumnos en lugar de ser ella misma la que explica todo el tiempo. La alumna da su respuesta cuando la profesora le formula la pregunta, y, si se corresponde con la información solicitada por la profesora, puede recibir una validación de repetición.

Del mismo modo, en las actividades de traducción, también se utiliza el patrón aserción-validación. Después de la gestión de toma de palabra, los alumnos manifiestan sus saberes y reciben la valoración positiva de la profesora. Además, hemos visto que este patrón aserción-validación también aparece cuando la profesora pide a los alumnos que usen sus conocimientos del español para explicar por sí mismos los elementos lingüísticos que se están explicando.

Además de la gestión de tema, acción y toma de turno para administrar la realización de las actividades como ya hemos visto, cuando los alumnos contestan en voz baja a causa de que no tienen suficiente confianza en su respuesta o no están dispuestos a participar, la profesora utiliza la gestión de contrato para fomentarlos a hablar delante del grupo en voz alta. Por ejemplo:

Ej. 55 (A2, PP. 72-73)		
224 P _A	[...] antigüedad pues ah refiriéndose a:: a una época histórica ¿se usa se usa más en plural o en ah singular?	
225 EE	singular	
226 P _A	y ¿en plural? a veces también aparece ¿no? en plural ¿qué quiere decir?	
227 E10	((hablar en voz baja))	
228 P _A	a ver E10	
229 E10	嗯 古玩 古董	em objeto antiguo raro objeto antiguo precioso
230 P _A	muy bien es objetos [...]	

En esta sesión observada, Ana suele utilizar preguntas con las que lanzar de nuevo el tema para fomentar la participación de los alumnos, del mismo modo en que lo observamos en la primera sesión analizada:

Ej. 56 (A2, P. 74)		
240 P _A	[...] ¿a la vez quiere decir?	
241 E20	mientras	
242 P _A	ah:: una locución adverbial no quiero un adverbio	
243 E20	em:: al mismo tiempo	
244 P _A	al mismo tiempo bien al mismo tiempo es esta sinónimo de a la vez bien [...]	

En unos pocos casos, los alumnos toman el turno por autoselección, como se muestra en el ejemplo 57:

Ej. 57 (A2, P. 78)		
314 P _A	[...] ¿excavación es de verbo?	
315 EE	excavar	
316 P _A	excavar templete es diminutivo de	
317 E4	templo	
318 P _A	templo ¿no? templo [...]	

En este ejemplo, después de que la profesora da la pregunta por cerrada y concreta que solicita una respuesta mecánica por parte de los alumnos, se escucha un solapamiento, en el que los alumnos que saben la respuesta responden en coro de forma voluntaria sin

gestión de toma de turno. Una alumna activa también toma la iniciativa para contestar. Sin embargo, en muchas ocasiones, los alumnos se mantienen silenciosos si la profesora no se dirige exclusivamente a alguno de ellos para inducirlo a reaccionar:

Ej. 58 (A2, P. 73)	
230 P _A	[...] deterioro ⁶ deterioro veis ¿algún sinónimo? de deterioro ⁸ es em:: una palabra derivada de peor ¿ya? ¿cómo se dice? forma un verbo de del adjetivo de peor empeorar y ¿empeorar? [...]

En este ejemplo, se encuentran varias preguntas de orientación y pausas, con las que la profesora espera que los alumnos piensen y alguien ofrezca la respuesta. Pero, a pesar de la estimulación de la profesora, nadie contesta voluntariamente. En ese momento, la profesora no deja más tiempo para esperar la participación de los alumnos ni gestiona la toma de turno para llamar a algún alumno a hablar, sino que ella misma ofrece la respuesta a su pregunta.

Así pues, en esta sesión observada los alumnos también toman un papel pasivo, y la mayoría de sus contribuciones se limitan a reacciones a las preguntas o peticiones de la profesora. Esta situación se presenta durante toda la clase, tanto en las secuencias de instrucciones, como es habitual en las clases de métodos tradicionales, como en la secuencia donde la profesora ofrece el tema de la última película *El monstruo y la Ana* y explica la palabra *monstruo*. Trata de iniciar unos intercambios de interacción, pero solo una alumna participa y los demás se mantienen callados con la cabeza baja. Aunque la profesora la orienta para que esta alumna pueda contribuir más, esta no se muestra muy activa al desarrollar el tema.

Ej. 59 (II, P. 79)	
334 P _A	[...] ¿hay algo nuevo en esta versión?
335 E10	em casi es lo mismo que el cuento original
336 P _A	no ves como el como
337 E10	pero
338 P _A	igual
339 EE	((risas))
340 E10	((risas)) sí pero sí hay pero ha añadido unos elementos
341 P _A	ajá bien
342 E10	de la ópera

343 P _A	ah sí también hay partes en que se cantan ¿no? se cantan bien el cuento y el argumento es casi lo mismo sin ningún ninguna modificación sin ninguna agregación pero eso no es lo que he oído ¿eh? dicen que hay elementos que tratan de relaciones o sexuales o también se notan elementos del feminismo pues ¿tu no los has encontrado?
344 E10	no ((risas))
345 P _A	vale vale pues sí la niña despertará su interés bien en el cuento no se usa el monstruo se usa la bestia no? la Ana y la bestia bien [...]

Según este fragmento se puede ver que la alumna no sigue siempre el ritmo de pregunta de la profesora. Cuando Ana retoma el tema poniendo como ejemplo unas innovaciones que ve en la película para fomentar la reflexión de la alumna, esta chica afirma que no encuentra ninguna de ellas. A este respecto, la profesora explica en la entrevista que puede aceptar esta situación, ya que posiblemente la alumna no comprenda muy bien esta película y los demás no la hayan visto. Así pues, como se explica de antemano en su discurso, no continúa pidiendo a los alumnos que participen y tiene que cerrar los intercambios para no provocar tensión en la clase.

Aunque el ambiente de la clase es relajado y la profesora es amable y sociable, es en pocas ocasiones que los alumnos asumen un rol comunicativo variado. Por ejemplo, solo una alumna retoma el tema para negociar con la profesora cuando tiene dudas y pide más aclaraciones del mismo, lo que mejora su comprensión de los contenidos explicados.

Ej. 60 (II, P. 75)	
262 P _A	我们困难的时候他帮过我们 ((risas)) 那现在他遇到了问题 遇到了困境了 该我们帮他了 E12
263 E12	cuando estábamos en apuro no ayudó y él después cuando encontré dificultad le ayudamos
264 P _A	<i>a ver / cómo hay que mejorarlo / sí</i> 谁先帮谁的? <i>no me acuerdo</i> ((risas)) 是::他帮我们啊 现在该我们帮他了 <i>bien / él nos ayudó cuando nos encontrábamos / en apuros / o en alguna dificultad / y ahora / nosotros / a nuestra vez / tenemos que hacer lo mismo con él / ya a nuestra vez.</i>
265 E3	不是他遇到问题吗? ¿no es él el que se encuentra en dificultad?
266 P _A	不 现在该我们[...] no ahora nos toca [...]

6.1.5. Resultado de datos analizados de Ana

Una vez terminados los análisis de la entrevista y de la clase de la profesora Ana, se puede hacer la triangulación a través de la comparación de los datos recogidos mediante la entrevista y la observación. Dividimos los resultados en tres grupos: su declaración en la entrevista sobre su entendimiento de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (*entendimiento de la enseñanza*), su explicación en la entrevista sobre lo que hace en las clases (*presentación de lo que hace en clase*) y sus acciones que han sucedido en la clase observada (*acciones observadas*). A continuación, presentamos los resultados

Importancia de la autonomía y la motivación

Dado que la profesora da prioridad a la interacción y el uso oral para que la lengua pueda ser aprendida de forma comunicativa, la autonomía de los alumnos constituye un aspecto muy importante en la entrevista. La profesora declara que los alumnos necesitan seleccionar y construir sus propias oportunidades de aprendizaje para practicar el español usándolo fuera de clase sin requerimiento de los profesores. Si los estudiantes son pasivos, no pueden tener un buen rendimiento. También menciona la cuestión de la autoevaluación, exponiendo que cuando un alumno necesita compartir recursos con sus compañeros debe tener consciencia de los contenidos producidos y las informaciones ofrecidas. Esta responsabilidad que la profesora propone concuerda con la autorregulación de la teoría sociocultural (Lantolf y Thorne, 2006). En sus prácticas, aunque no se muestra explícitamente su atención a la importancia de la autonomía, sí que estimula la implicación personal de los alumnos mediante la negociación, lo que según los autores (Arnold y Brown, 2000; Ramos, 2005) es favorable para desarrollar los factores afectivos y cognitivos.

Entendimiento sobre la enseñanza	Los alumnos deben tener autonomía para trabajar según sus propios criterios y metas. Los alumnos deben ser protagonistas de la enseñanza participando activamente las actividades.
Presentación de lo que hace en clase	No existe una forma especial de fomentar la autonomía de los alumnos. Los alumnos deben regularse a sí mismos al realizar los trabajos individuales fuera de clase.
Acciones observadas	Antes de ofrecer la explicación, orienta a los alumnos a entender por sí mismos los contenidos para aumentar la implicación personal de los estudiantes.

Resultado 1 Importancia de la autonomía y la motivación

Falta de participación en la clase

En cuanto al tema de participación en la clase, la profesora manifiesta su preocupación sobre este grupo de estudiantes, que son poco activos debido a sus características, las capacidades de la manipulación de la lengua y el uso excesivo de los artefactos

digitales. Expresa que la falta de participación le causa problemas durante la enseñanza. Pero fomentar la motivación es un trabajo muy difícil. La profesora manifiesta en la entrevista que no puede hacer nada especial, excepto evaluar los comportamientos de los alumnos de forma numérica. Asimismo, según Ana, no se puede forzar la participación de los alumnos, porque si estos carecen de motivación, hay que respetar su voluntad como estudiantes adultos que son, para no causarles ansiedad.

En efecto, en las sesiones analizadas, aunque la profesora plantea a menudo preguntas y temas interesantes para fomentar la intervención de los alumnos, estos no participan activamente en todo momento. Así, se puede oír a menudo silencio en la clase, y la profesora tiene que conceder la toma de turno a otros alumnos o finalizar el tema. En ningún momento la profesora sigue presionando al alumno para desarrollar el tema.

Entendimiento sobre la enseñanza	Los alumnos del grupo al que enseña son callados. Los alumnos de nivel alto no están demasiado motivados, y los activos no tienen suficientes capacidades como para comunicar sus ideas con precisión. La falta de motivación y la ansiedad impactan en la participación. Se debe respetar la voluntad de los alumnos.
Presentación de lo que hace en clase	Para no causar ansiedad a los alumnos, no se los puede criticar delante de sus compañeros ni interrumpir sus enunciados para corregir los errores. Además de recurrir a las notas para estimular la motivación extrínseca de los alumnos, no tiene una estrategia especial para mejorar los factores afectivos.
Acciones observadas	Utiliza negociación y preguntas para fomentar la participación de los alumnos. Cuando se encuentra con pausas largas, no presiona al alumno para que siga interviniendo

Resultado 2 Falta de participación en la clase

Relación entre profesor y alumnos

Respecto a la relación entre la profesora y los alumnos, Ana declara que los profesores tienen la responsabilidad de seleccionar los contenidos y dirigir la clase. Sin embargo, manifiesta que los alumnos no pueden escuchar pasivamente, sino que deben participar más en las oportunidades de interacción ofrecidas por los profesores. Además, la profesora afirma que los alumnos son bastante tímidos debido a la cultura tradicional china, de modo que suelen trabajar individualmente y ofrecen poca retroalimentación a los profesores. Coincidiendo con esta perspectiva de Ana, en su práctica se observa que es la profesora la que organiza la clase y decide el ritmo de las actividades. Los alumnos, en cambio, toman la iniciativa en pocas ocasiones y generalmente se limitan a reaccionar a las preguntas y demandas de la profesora.

Entendimiento sobre la enseñanza	El docente tiene un papel organizador y orientador. Los alumnos deben tomar el protagonismo mediante la participación en clase.
Presentación de lo que hace en clase	La metodología tradicional determina que la profesora no puede tomar decisiones según las necesidades de los alumnos, sino que transmite los contenidos del manual.
Acciones observadas	Los alumnos no son muy activos. La profesora no sólo da instrucciones, sino que también pide a los alumnos que expliquen o resuman los contenidos.

Resultado 3 Relación entre profesor y alumnos

Programación y contenidos de clase, valoración del manual y objetivo de la asignatura

Sobre el tema de la programación y los contenidos de las clases, la profesora declara que el diseño de las clases se basa en los contenidos del manual fijado. Aunque la facultad ya aplica la nueva versión del manual, en la que se han diseñado más oportunidades de comunicación, la profesora todavía considera que éste se centra en contenidos de léxico y gramática. Aun así, tiene que basar la enseñanza en el manual para alcanzar los objetivos intermedios establecidos por el plan curricular oficial, a pesar de que reconoce que los conocimientos lingüísticos detallados cobran menos importancia que el uso real de la lengua en la expresión, y este no debería ser el único objetivo de la enseñanza.

En efecto, en su práctica se observa que los métodos que utiliza para presentar los contenidos lingüísticos tienden a la enseñanza deductiva. Sin embargo, para compensar este problema, no sigue con fidelidad los contenidos del manual, sino que anima a los alumnos a formar su propio pensamiento analítico y ofrece oportunidades para un uso creativo de la lengua. De este modo, se pueden presentar a los alumnos diferentes formas del aprendizaje de los elementos gramaticales y léxicos y aumentar la diversidad de las actividades en clase, lo que dinamizar la monotonía de los contenidos del manual.

Entendimiento sobre la enseñanza	La clase debe seguir los contenidos del manual a causa del requerimiento del plan curricular nacional. La forma de presentar estos contenidos es diferente en las clases en función de “la aceptación de los alumnos” Los contenidos de la nueva edición del manual todavía se centran en los conocimientos lingüísticos, excepto en la introducción de algunos conocimientos interculturales, porque este enfoque es muy difícil de cambiar. El plan curricular nacional establece que el objetivo de este curso es el dominio de la gramática y el vocabulario; otros contenidos y destrezas se pueden desarrollar en otras asignaturas. Aunque las reglas lingüísticas son importantes, no es conveniente dedicar mucho tiempo al aprendizaje de las unidades más pequeñas de las teorías de la gramática, porque no se pueden realmente usar en la
----------------------------------	--

	lengua
Presentación de lo que hace en clase	La programación de cada unidad didáctica es: gramática, vocabulario, texto y ejercicios. Plantea actividades de expresión sobre la base del tema o de los conocimientos presentados en el texto para que los alumnos utilicen los elementos lingüísticos aprendidos en la comunicación.
Acciones observadas	No sigue con fidelidad los contenidos del manual, sino que los cambia o añade materiales complementarios para mejorar las explicaciones. Diversifica la comunicación pedagógica mediante el uso creativo en las explicaciones por parte de los alumnos e interacción oral.

Resultado 4 Programación y contenidos de clase, valoración del manual y objetivo de la asignatura

Importancia de la expresión oral y de la interacción e inmersión lingüística en China

En cuanto a la importancia de la expresión oral e interacción, la profesora insiste en que es más importante el uso real de la lengua de forma oral, escrita e interactiva que el conocimiento teórico. De este modo, para Ana, el objetivo del aprendizaje universitario del español consiste en asumir las competencias comunicativas básicas para usar y entender el español en las situaciones cotidianas. Además, la interacción también constituye un método eficiente para aprender la lengua, en comparación con el aprendizaje de normas gramaticales que resultan aburridas a algunos alumnos.

Así pues, da importancia al trabajo autónomo fuera de la clase mediante métodos comunicativos, porque los recursos lingüísticos ofrecidos en las clases son limitados y no son suficientes para establecer una comunicación. La profesora considera que hay suficiente inmersión lingüística para realizar la interacción fuera de clase; por ejemplo, todos tienen acceso a las redes sociales y también pueden comunicarse cara a cara con los estudiantes extranjeros.

No obstante, en la mayoría del tiempo de las clases observadas no se presta atención a las competencias discursivas y socioculturales, ya que no hay muchas oportunidades de interacción natural y pocos alumnos participan. Pero como la lengua vehicular de las clases es el español, la destreza oral también se practica mientras se realizan en las actividades centradas en las competencias lingüísticas, y algunas de ellas también implican el uso creativo de la lengua aprendida.

Entendimiento sobre la enseñanza	Es indispensable la expresión oral y escrita y la interacción. Da prioridad al uso de la lengua en la comunicación real mediante el conocimiento de temas y funciones básicos del español con el fin de comunicarse sin problemas en la vida diaria La interacción también constituye un método eficiente para aprender la lengua y lograr las competencias necesarias. Aprender deductivamente los conocimientos lingüísticos ofrecidos por el manual no es el único método y no es lo suficientemente motivador.
----------------------------------	---

	Hay abundante material por Internet, así como oportunidades de interacción con los extranjeros para usar el español hablándolo. La inmersión lingüística en China es suficiente para el aprendizaje de LE si los recursos son bien aprovechados.
Presentación de lo que hace en clase	Ofrece temas que se relacionan con el texto para que los alumnos hagan tareas de presentación oral.
Acciones observadas	Utiliza el español como lengua vehicular, y de ese modo, los alumnos interactúan en español con la profesora y utiliza el español para entender los contenidos.

Resultado 5 Importancia de la expresión oral y de la interacción e inmersión lingüística en China

Errores en la comunicación

En cuando a los errores, la profesora declara que si estos ocurren a lo largo de la comunicación y no afectan a la transmisión de los significados, no se debe interrumpir al estudiante para corregirlo. No obstante, en las sesiones observadas no hay muchas actividades con un proceso de expresión oral, y en las instrucciones se puede ver que la profesora corrige oportunamente los errores gramaticales.

Entendimiento sobre la enseñanza	La corrección mediante la interrupción de los enunciados de los alumnos impacta en la manifestación de sus conocimientos y perjudica su motivación y confianza, ambas necesarias para la participación en las futuras actividades interactivas.
Presentación de lo que hace en clase	No corrige los errores durante la comunicación.
Acciones observadas	Utiliza avisos, negociación o reformulación para corregir errores gramaticales de los alumnos durante su práctica de los elementos lingüísticos.

Resultado 6 Errores en la comunicación

Evaluación

Sobre la evaluación de la expresión oral, la profesora declara que, aunque en el examen profesional se cancela la prueba oral, los alumnos no dejan de practicar la destreza oral a causa del requerimiento de la facultad. La evaluación de las competencias comunicativas también se refleja en la cualificación numérica de los comportamientos en clase y en los deberes que implican un grado cognitivo creativo.

Entendimiento sobre la enseñanza	La práctica oral y la interacción no disminuyen en el aprendizaje diario de los alumnos y lo único cambia es que no hace falta “practicar la forma especial” para el examen EEE-4. Además de los exámenes finales, evalúa el uso de la lengua de los alumnos mediante deberes.
Presentación de lo	Los deberes no son ejercicios mecánicos, sino que se implican

que hace en clase	un grado cognitivo creativo. Por ejemplo, la redacción de textos.
Acciones observadas	Después de la conversación con los alumnos, la profesora evalúa su capacidad funcional, con la que pueden realizar la transmisión del mensaje; y da validación de recepción o acuerdo después de cada respuesta de los alumnos.

Resultado 7 Evaluación

Expectativa de los métodos

Finalmente, sobre la creencia de los métodos de enseñanza, la profesora expone que no tiene una idea clara sobre cómo mejorar dichos métodos, porque cree que el plan curricular tradicional es difícil de cambiar. Si no se produce un cambio radical de este plan, no se puede cambiar los métodos de la didáctica. Sobre los aspectos que considera inconvenientes en su práctica actual, Ana manifiesta, por una parte, que desea que los profesores puedan seleccionar libremente materiales utilizados y lugar de clase. Por la otra parte, piensa que la relación entre profesor y estudiantes es bastante tradicional y afecta a la confianza de los alumnos en su profesor y, en consecuencia, a la motivación de participación en clase. Así expresa que es necesario equilibrar la asimetría inadecuada entre el profesor y los alumnos para fomentar la interacción igualitaria entre las dos partes en la clase.

Entendimiento sobre la enseñanza	No cree que se pueda cambiar la metodología de enseñanza sin una renovación radical del plan curricular nacional. La forma de las clases ahora está limitada al manual asignado y hay menos oportunidades de interacción. La relación tradicional entre el profesor y los alumnos provoca una disminución de la confianza de los alumnos. Es necesario mejorar esta relación para fomentar la interacción en la clase.
Presentación de lo que hace en clase	Un cambio posible se basa en la selección libre del manual utilizado.
Acciones observadas	Como es difícil realizar la innovación, no se implica en este tema en las prácticas.

Resultado 8 Expectativa sobre los métodos

6.2. Análisis de los datos de la profesora Bella

Pasamos a analizar los datos de la profesora Bella: la entrevista (apartado 6.2.1) y la sesión observada (apartado 6.2.3). Sus creencias son sintetizadas por temas en el apartado 6.2.2 y se muestra el resultado de los análisis a través de la comparación de los datos estudiados en el apartado 6.2.4.

6.2.1. Análisis de la entrevista de la profesora Bella

En este apartado analizamos la entrevista de la profesora Bella. Después de concretar las palabras clave y determinar los temas que la profesora comenta en la entrevista, analizamos la posición de la profesora mostrada en su discurso respecto a cada tema.

Las palabras más recurrentes del discurso de Bella que se relacionan directamente con el concepto “enseñanza y aprendizaje del español” se muestran en la siguiente tabla:

Palabra clave	Ocurrencias	Referencias
Estudiante (学生)	316	Ellos (他们), Compañero (同学), Chicos (孩子) y Aprendiz (学习者)
Profesor (老师)	76	Profesor extranjero (外教) y Tutor (导师)
Clase (课, 课堂)	70	Curso (课程) y Lección (课)
Lectura (阅读)	39	Leer (读)
Competencia (能力)	37	Destreza (技能)
Método (方法)	35	Forma (方式) y Modo (模式)

Tabla 6-4 Lista de palabras más recurrentes en la entrevista de Bella

Una vez obtenida esta tabla con las palabras clave, surgen los términos más importantes respecto al objetivo de nuestra investigación. Así, podemos agrupar los temas que aparecen a lo largo del discurso en función de estos términos. A continuación, analizamos las creencias de Bella respecto a los temas que encontramos.

6.2.1.1. *Estudiante*

Respecto al término *estudiante*, Bella habla de los siguientes temas: la importancia de la autonomía y la carencia de esta en los alumnos y la retroalimentación de los alumnos al docente.

Importancia de la autonomía y su carencia

La autonomía es un elemento destacado en el discurso de Bella. Por una parte, enfatiza su importancia y, por la otra, muestra en muchas ocasiones su preocupación por la ausencia de esta cualidad en los alumnos. En los siguientes fragmentos, por ejemplo, la profesora afirma que la autonomía determina el rendimiento del aprendizaje y, como consecuencia, la falta de autonomía provoca un mal comportamiento en los exámenes:

Ej. 61 [...] en el examen | probablemente haya cierta diferencia con los contenidos que ofreces en la clase | si hay un **poquito** de diferencia se puede reflejar la **gran** diferencia entre estudiantes | unos estudiantes los estudiantes con muy buena capacidad de aprendizaje autónomo | tú puedes notar inmediatamente que ha aprendido más fuera de la clase | así en el examen él se comporta muy | adaptado al ritmo al examen o se acostumbra mucho al examen él no tiene mucha | diferencia | pero algunos estudiantes muestran que | tú sientes que se comportan normalmente en la clase | mal en el examen [...] (A1. P. 15: 52)

Mediante el énfasis de los adjetivos *un poquito* y *gran*, la profesora destaca que los estudiantes autónomos y los dependientes se comportan de forma distinta en el examen, que no se asemeja a los contenidos de la clase. Evalúa positivamente a los primeros con

el adjetivo *muy buena*. Según Bella, estos estudiantes construyen sus propias oportunidades de aprendizaje (*ha aprendido más fuera de clase*) y por ello no les importa si las preguntas del examen son diferentes que los contenidos de la clase. Mientras que los estudiantes dependientes que siguen pasivamente a los profesores fallan en el examen, aunque habitualmente sean capaces de terminar las tareas y actividades que la profesora les manda.

Según Bella, la autonomía también influye en la motivación para ejercer la interacción oral. Así, comenta que la falta de autorregulación de los alumnos impacta en la práctica oral e interactiva:

Ej. 62 [...] yo creo que es una pena | yo pienso que sobre los estudiantes de hoy en día me preocupo de esto | lo que no se evalúa en el examen no lo aprende | [la competencia de interacción oral de los estudiantes] | será peor | los estudiantes serán peores en esta competencia | nosotros pensamos que este aspecto es | yo no sé por qué no hay la expresión oral | yo creo que esto tiene una influencia bastante grande en los estudiantes | algún estudiante puede sentir que no es tan riguroso a sí mismo en cuanto a su expresión oral | así tú te aflojas en la práctica [...] (A1, PP. 25-26: 166-168)

Hemos mencionado anteriormente que en el examen nacional se ha quitado la prueba oral. Así, la entrevistadora se interesa por la postura de Bella acerca de esta cancelación y Bella expresa que *es una pena, me preocupo de esto*. Justifica que sin los requisitos de la prueba los estudiantes no tienen suficiente motivación extrínseca para la práctica oral (*lo que no se evalúa en el examen no lo aprende*), lo que perjudica el desarrollo de las habilidades de interacción oral (*será peor*). Seguidamente, Bella utiliza el “yo” explícito (*yo creo*) para introducir su propio juicio sobre la influencia del cambio del examen. No oculta su preocupación por la autonomía, concretamente por la conciencia de autorregulación y autoevaluación de los estudiantes (*algún estudiante puede sentir que no es tan riguroso a sí mismo y te aflojas en la práctica*). En esta opinión suya también aparece la segunda persona del singular, que incluye a todos los alumnos de español, para indicar que la falta de autorregulación es un problema común entre el alumnado.

La falta de autonomía de los alumnos también afecta a los métodos de enseñanza que se usan en la clase:

Ej. 63 [...] antes yo pensaba que | este año el *Español moderno* lo quería enseñar de esta forma | «yo os doy las diapositivas | vosotros las leéis fuera de la clase | luego tú me dices si tienes preguntas| entonces luego | a veces yo pienso que algunas oraciones de ejemplo de mis diapositivas | las quito | os pido que vosotros forméis | forméis vuestras oraciones de ejemplo» | pero yo pienso que de este modo la consecuencia sería muy horrible | yo pienso que probablemente los estudiantes no lo realicen [...] (A1, P. 24: 152)

Primero, Bella describe su expectativa sobre el método de enseñanza expresando directamente su pensamiento: sus estudiantes aprenden y practican por sí mismos los

conocimientos del manual, mientras que en la clase la profesora no explica mucho, sino que organiza interacciones y resolución de problemas. Sin embargo, al final, Bella valora pesimistamente esta expectativa: *la consecuencia sería muy horrible*, puesto que ella no cree en la autonomía de los alumnos fuera de clase (*los estudiantes no lo realicen*). Pero este juicio negativo se minimiza mediante una probabilidad *probablemente*. Así, se indica que Bella no está negando totalmente la autonomía de sus alumnos, pero como a algunos estudiantes les faltan capacidad y aptitud de aprendizaje autónomo fuera de clase, no resulta realista pensar que su expectativa se pueda llevar a cabo.

A causa de su preocupación por la falta de autonomía de los alumnos, Bella enuncia en el siguiente fragmento que los estudiantes con agencia son *muy buenos*.

Ej. 64 [...] hay algunos estudiantes que son | «me has dado esto profesor | sí | yo creo que esto es útil | aquel que me das lo pienso que no es útil» | él te dice que | «profesor si no es útil no necesitas dármelo» | este tipo de estudiantes es muy bueno | él piensa que yo tengo una relación colaborativa con él [...] pero a muchos alumnos no les interesa o no les importa esto [...] (A1. P. 20: 110-112)

Mediante varias citas directas de las palabras de los alumnos autónomos, la profesora enuncia que ellos hacen una valoración de su propio aprendizaje y proporcionan retroalimentación al docente para comunicar sus necesidades. Mientras tanto, los menos autónomos no se encuentran motivados para mostrar sus necesidades.

Dada la importancia de la autonomía de los alumnos y su carencia de esta en la mayoría de ellos, la entrevistadora pregunta sobre la forma en la que Bella fomenta la autonomía a la hora de usar la lengua. Bella responde con los siguientes enunciados:

Ej. 65 [...] yo pienso que en el tercer curso | si quieren de verdad expresar en español | tienen este comportamiento | en el primer y el segundo año | normalmente en el tercer año si les fomentas ellos piensan que | ya llega demasiado tarde | llega muy muy tarde ((risas)) [...] al principio tienen mucha impulsión en la expresión ((risas)) | pero en el tercer año || esta autonomía no es muy alta (A1, PP. 18-19: 86-90)

A partir de la comparación entre los alumnos del primer y el segundo año con los del tercer año, Bella comenta que los estudiantes que empiezan a aprender el español son más activos en la interacción (*tiene este comportamiento en el primer y el segundo año, al principio tienen mucha impulsión en la expresión*), pero sus alumnos del tercer año ya no tienen esta motivación y autonomía. De este modo, la profesora aduce que la función del docente en la adquisición de autonomía de los alumnos del tercer año no es efectiva, porque es *demasiado tarde*.

Retroalimentación de los alumnos

Respecto al papel del alumnado, la profesora afirma que los alumnos deben

proporcionar una retroalimentación adecuada a su profesor, tal como se expone en el ejemplo 66:

Ej. 66 [...] en la enseñanza tiene que ser una relación de cooperación | ¿verdad? [...] yo pienso la retroalimentación oportuna es muy buena [...] yo pienso que de este modo los estudiantes pueden aprender más cosas | su efectividad se refleja así | tú debes dar retroalimentación [...] (A1, P. 20: 112)

Se puede observar que Bella valora mucho la colaboración entre el profesor y los estudiantes. Mediante el verbo de pensamiento expresado con el sujeto enunciador (*yo pienso*), se muestra la opinión de Bella de que la retroalimentación es indispensable en el aprendizaje (*la retroalimentación oportuna es muy buena*) y favorable para los estudiantes (*aprender más cosas*). Seguidamente, el uso de la segunda persona del singular que incluye a todos los alumnos de español y el verbo modal (*tú debes*) refuerza la importancia de la retroalimentación de los alumnos.

De este modo, la entrevistadora se interesa por si los alumnos proporcionan retroalimentación, puesto que en el contexto chino de enseñanza la relación asimétrica entre profesor y estudiantes provoca que los alumnos no se atrevan a hablar con los profesores. La profesora responde de la siguiente forma:

Ej. 67 [...] los estudiantes no tienen miedo de hablar con el profesor ((risas)) | los estudiantes de hoy hacen muchas sugerencias ((risas)) [...] (A1, P. 20: 104)
[...] esta retroalimentación no quiere decir que tú estás retando mi autoridad | ¿qué autoridad tienen los profesores de hoy en día? | ninguna autoridad ((risas)) | la autoridad de los profesores es vencida por los artefactos digitales [...] (A1, P. 20: 112)

Bella expone que *los estudiantes no tienen miedo de hablar con el profesor* y afirma que las sugerencias de los alumnos son *muchas*. En el siguiente fragmento, mediante la pregunta retórica¹⁷ *¿qué autoridad tienen los profesores de hoy en día?* y la negación tajante: *ninguna autoridad*, la profesora refuerza esta opinión suya de que, como el docente ya no es el único poseedor autorizado de los conocimientos (*es vencida por los artefactos digitales*), a los estudiantes no les hace falta tener miedo a interactuar con el profesor.

Además de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la colaboración y la retroalimentación de los alumnos, según Bella, también son beneficiosos para la tarea de enseñanza del profesor:

¹⁷ La pregunta retórica no espera una respuesta del interlocutor o de los oyentes, sino que pretende generar expectativa y despertar interés o atención (Howard, 1990).

Ej. 68 [...] en realidad los estudiantes deben ser | em | una fuente de motivación de los profesores para que se mejoren | se adelanten | esto es lo primero | segundo es sobre los métodos de enseñanza incluyendo la el respecto de tu conocimiento sobre la enseñanza | la interacción de los estudiantes | la reacción de los estudiantes | de hecho para un profesor que puede lograr mucho [...] (A1, P. 19: 96)

Bella destaca el papel de estudiantes en el desarrollo del profesor. La colaboración (*interacción*) y la retroalimentación (*reacción*) motivan al profesor a desarrollarse (*para que se mejoren y se adelanten*), y por otro lado, ayudan al profesor a mejorar sus prácticas didácticas (*métodos de enseñanza y conocimiento sobre la enseñanza*).

6.2.1.2. Profesor

Sobre el término *profesor*, la profesora habla de dos temas: el papel del docente y la renovación de sus creencias.

Papel del docente

Cuando habla del papel del docente y los alumnos, Bella utiliza una metáfora de teatro para expresar que el protagonista de la enseñanza no es el docente sino los estudiantes:

Ej. 69 [...] en cualquier proceso de realización de nuevos métodos de enseñanza | son los estudiantes los protagonistas | nosotros somos gradualmente | el profesor se ha retirado a un papel segundo | o un orientador | nosotros los profesores nos convertimos en un *guionista* | es una persona | que recuerda a los actores sus diálogos que deben decir | nosotros nos convertimos en un narrador en un teatro | los estudiante son protagonistas | pues | tú debes depender de si el estudiante quiere representar en este teatro | si él quiere colaborar contigo ((risas)) | cuando está en el escenario no actúa nada ((risas)) | ¿verdad? | si él no coopera | qué haces | ¿verdad? [...] (A1, P. 24: 150)

Mediante esta metáfora, Bella destaca que en los métodos renovados los alumnos tienen el protagonismo en la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores, por tanto, dejan de ser los controladores de la clase, y aparecen varias expresiones para describir su nuevo papel: *papel segundo, guionista, persona que recuerda a los actores sus diálogos*. Es decir, el docente se convierte en el facilitador y orientador del aprendizaje de sus alumnos para guiar el proceso de su aprendizaje y responder a sus preguntas. Pero esta relación requiere de la autonomía de los estudiantes: *si él quiere representar en este teatro*.

En el siguiente fragmento, la profesora explica por qué es necesario el papel de orientador del docente:

Ej. 70 [...] su aprendizaje actual | sobre todo nuestro | curso de modo muy tradicional | nosotros explicamos mucho a los estudiantes | pero puede que los estudiantes no apropien mucho \ | hay cierta diferencia entre su capacidad de uso real y su comportamiento en la clase o su forma de acción en clase que **nosotros esperamos** | esta diferencia se debe probablemente a que | nosotros expliquemos demasiado en la clase [...] (A1. PP. 14-15: 48)

En este momento, Bella expresa su juicio negativo de los métodos utilizados (*muy tradicional*), puesto que los profesores *explican mucho*, pero los estudiantes *no apropian mucho*. Comenta que las competencias de los alumnos no son bien desarrolladas de acuerdo con las expectativas de los profesores. En nombre del profesorado, expresado con la primera persona del plural, la profesora achaca este problema al protagonismo del docente (*nosotros explicamos demasiado en la clase*), pero disminuye esta asociación mediante la probabilidad: *probablemente*.

A pesar de la importancia que Bella da al papel de orientador del profesorado, habla en otro momento sobre el hecho de que si los alumnos no son lo suficientemente autónomos los profesores vuelven a ser los que dirigen la clase:

Ej. 71 [...] si algunos estudiantes el nivel auténtico de él no ha avanzado a | no han llegado al nivel avanzado | pues nosotros basamos en lo más básico | se le **embute** o se le enseña a él los conocimientos más básicos del uso de la lengua | incluyendo vocabulario | incluyendo alguna traducción | incluyendo tu expresión oral | incluyendo tu comprensión de lectura [...] A1, P. 12: 14)

El énfasis en voz alta del verbo *embute*, que indica el control del profesorado, destaca que si las competencias de los alumnos no alcanzan un cierto nivel (*no han llegado al nivel avanzado*), es obligatorio que el docente mantenga el papel tradicional y controle la clase para que los alumnos dominen los *conocimientos básicos*.

Bella comenta que los profesores, además de ofrecer los conocimientos, también son responsables de motivar a los alumnos y proporcionarles estrategias de aprendizaje:

Ej. 72 [...] se hace lo mejor posible para que ellos mantengan el interés y la afición al aprendizaje de español | luego a veces en la clase el profesor creo que el profesor les dice algunos \ | métodos de aprendizaje y luego también puede practicar sus capacidades del uso de la lengua | es no dejar que ellos sientan que el aprendizaje es muy aburrido | esto es lo primero | lo segundo es hacerlos a formar un hábito correcto de aprendizaje/ || ¿verdad? (A1. P. 17: 72)

Por una parte, mediante una frase sin sujeto: *se hace lo mejor posible*, la profesora explica que es indispensable mantener el interés de los alumnos en clase. Por la otra, enuncia que los profesores deben proporcionar a sus alumnos las estrategias de aprendizaje y, sobre todo, ofrecer oportunidades de uso real de la lengua (*practicar sus capacidades del uso de la lengua*). Seguidamente Bella repite y resume su idea y termina este enunciado con una pregunta retórica: *¿verdad?* que reafirma su creencia.

Renovación de las creencias

En cuanto a la renovación de las creencias, Bella comenta que es necesaria para que los profesores se adapten al cambio de las características de los alumnos:

Ej. 73 [...] como los estudiantes no son iguales | cuando eras estudiante hay brecha muy muy grande con los estudiantes actuales | incluyendo el pensamiento/ | incluyendo la aceptación de conocimiento | incluyendo la influencia desde los alrededores el entorno social de él es muy muy grande | incluyendo los materiales de aprendizaje que él apoya | etcétera | tienen influencia muy muy grande [...] yo pienso | cómo se dice | una parte es la forma en la que los profesores previos te enseñaban | el modo básico | básico | otra parte de los métodos es | em | cuando tú eres profesor la retroalimentación de los estudiantes incluyendo tus | entendimientos a los estudiantes | piensas que él falta mucho en algún aspecto | pues el aspecto de los métodos de enseñanza lo desarrollamos [...] (A1. PP. 23-24: 148)

En este fragmento se puede observar que Bella presta mucha atención a la diferencia de las características de los alumnos de hoy causada por la *forma de pensamiento, forma de aceptación de los conocimientos, el entorno social y los materiales de aprendizaje*, etc. Enfatiza esta diferencia mediante la repetición de adverbios de modo: *muy muy grande*. De este modo, destaca que las creencias de los profesores y los métodos utilizados se deben ir renovando según las características de los estudiantes. Comenta que los profesores deben tener en cuenta las necesidades y los fallos de sus alumnos para ajustar sus creencias y métodos de enseñanza con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Además, Bella expresa que los profesores también necesitan renovar sus creencias para adquirir nuevos conocimientos:

Ej. 74 [...] nosotros profesores de hoy en día debemos ser versátiles | versátiles en la enseñanza | tú quieres dar nuevo curso | en realidad también es un proceso de aprendizaje para ti | un proceso de experimento | por supuesto este experimento puede ser bueno o malo | pero al menos tú tienes un proceso de aprendizaje de esta área | ¿verdad? | mi conocimiento y mi entendimiento han mejorado en gran medida | esto depende de tu forma de pensar [...] (A1. P. 25: 160)

Este fragmento comienza con la primera persona del plural para integrarse como un miembro del profesorado (*nosotros profesores debemos*). Así, mediante la repetición del término *versátiles* Bella justifica que los conocimientos de los profesores se deben ir enriqueciendo. Inmediatamente, utiliza la segunda persona singular que incluye a todos los profesores para explicar que estos deben tener una actitud positiva hacia los conocimientos nuevos: *es un proceso de aprendizaje para ti, al menos tú tienes un proceso de aprendizaje*. A continuación, la aparición del pronombre posesivo de la primera persona del singular indica que esta profesora está a favor de la renovación: *mi conocimiento y mi entendimiento han mejorado en gran medida*. Aun así, la profesora expresa que la renovación de creencias del profesor depende de sus condiciones internas: *depende de tu forma de pensar*.

6.2.1.3. Competencia

En cuanto a la palabra clave *competencia*, la profesora menciona el establecimiento, el objetivo de la enseñanza y las formas de evaluación, que deben tener en cuenta el

desarrollo global de las competencias de los alumnos.

Objetivo de enseñanza

El primer tema, objetivo de enseñanza de ELE en China, queda reflejado así en el discurso de Bella:

Ej. 75 [...] el objetivo del aprendizaje de cuatro años es tu:: | competencia del uso integral de la lengua | esta competencia se refleja en tu aplicación de | leer | escribir | bueno | bueno | escuchar hablar traducir | las cinco destrezas básicas | em:: | el resultado final de cada estudiante es diferente | es decir cada estudiante logra ((risas)) diferentes notas y competencias | tú no puedes evaluar mediante el Examen nacional para estudiantes de licenciatura de español (EEE) \ | ¿verdad? | porque ahora nuestra tasa de aprobación de EEE de nivel superior de cada año es muy muy baja [...] (A1. P. 14: 32)

Este fragmento muestra que la competencia del *uso integral de la lengua* se concibe como objetivo de enseñanza y aprendizaje universitario de ELE. Según Bella, esta competencia integral se refiere a las *cinco destrezas básicas* de leer, escribir, escuchar, hablar y traducir. A partir de aquí, Bella comenta que como las destrezas de los alumnos se desarrollan de formas distintas (*cada estudiante logra diferentes notas y competencias*), es conveniente evaluar de diferente forma el rendimiento de aprendizaje de cada estudiante (*el resultado final de cada estudiante es diferente*). Por tanto, Bella expresa que no se puede cualificar a todos los alumnos a través del examen exterior nacional. Mediante el determinante posesivo *nuestra* y la repetición del adjetivo modal *muy muy baja*, rectifica que según su experiencia docente no es apropiado tomar la aprobación del examen como el objetivo único.

Además, expresa que los objetivos de enseñanza son determinados por las necesidades de los alumnos:

Ej. 76 [...] tú debes depender de tus necesidades de trabajo | por ejemplo si yo voy a ser traductora | pues yo pienso que la traducción es más importante | si tú te comunicas | tú piensas que la expresión oral es más importante | entonces cada aspecto es diferente [...] (A1. P. 13: 26-28)

Mediante la segunda persona del singular que incluye a todos los aprendices del español, la profesora comenta que al establecer los objetivos de aprendizaje se deben tener en cuenta las futuras necesidades laborales de los alumnos. A través de la diferencia del uso del modo personal (*yo voy a ser traductora y tú te comunicas*), Bella ofrece ejemplos para explicar esta idea suya de que las necesidades diferentes de cada alumno determinan las competencias que necesitan y, como consecuencia, sus objetivos de aprendizaje.

Evaluación

Cuando la entrevistadora pregunta sobre su forma de evaluación, Bella menciona los deberes que utiliza:

Ej. 77 [...] tenemos la *presentación* | presentación en la clase | y además | por ejemplo a veces yo les pido a redactar un texto | en la enseñanza tenemos todos estos [...] (A1. P. 23: 138)

En estas líneas, se puede ver que Bella emplea la presentación oral y tareas escritas para conocer el nivel de los alumnos. El cuantificador *todos* indica que las formas que utiliza para la evaluación son variadas. A continuación, menciona el examen que utiliza en la facultad:

Ej. 78 [...] ahora todavía nosotros nos centramos en el examen | pues la *presentación* la incluimos en la evaluación del aprendizaje general | es que en cada examen nuestra universidad | tiene norma | por ejemplo | en los cursos evaluados por examen | tus notas del examen final | tus notas del examen escrito | debe ocupar las notas finales | tiene que ocupar no menos de setenta por ciento de todas las notas finales | pues el resto treinta por ciento lo usamos para la evaluación del aprendizaje general | es decir tu presentación | o tu redacción | o tu actuación en clase | todos pueden ser evaluados | pero la tasa de esta evaluación es muy baja muy limitada | solo ocupa treinta por ciento [...] (A1. P. 23: 138)

La profesora expresa que en su práctica pedagógica la prueba estandarizada escrita consiste en la forma principal de calificación (*nos centramos en el examen, tiene que ocupar no menos de setenta por ciento*). Además, durante el proceso de aprendizaje hay tareas para *la evaluación del aprendizaje general*. Pero estas también se reflejan en las puntuaciones (*el resto treinta por ciento*). Cuando Bella habla de este tipo de evaluación, utiliza varios adverbios modales: *muy baja*, *muy limitada* y *solo ocupa* que indican que la importancia de la evaluación integrada en la enseñanza no ha sido suficientemente valorada.

Respecto a la evaluación externa, como el Examen nacional para estudiantes de licenciatura de español de nivel intermedio (EEE-4) y de nivel superior (EEE-8), Bella la describe en la siguiente forma:

Ej. 79 [...] hay cada vez más textos de lectura en el EEE-4 ahora no hay | no hay expresión oral [...] todos son comprensión auditiva | y su lectura | ahora la cantidad de lectura | por una parte se requiere más destrezas | y el texto es de extensión más larga | por la otra sus preguntas resulta que no son puramente preguntas de gramática | sino que tú debes **entender todo** el texto | ahora se inclina a la | *lectura comprensiva* | esta *comprensiva* no se limita a preguntas de *gramática* | no son solamente preguntas de gramática o de que tú buscas una concordancia | sino que tú debes entender este texto[...] (A1. P. 15: 54-56)

En este momento Bella describe que en el examen nacional de nivel intermedio se quita la expresión oral, pero se aumenta la dificultad de la comprensión de lectura y audición (*se requiere más destrezas y es de extensión más larga*). A partir de aquí la profesora destaca que la prueba de comprensión de lectura no solo se centra en los contenidos lingüísticos (*no son puramente preguntas de gramática o buscas una concordancia*) sino que cualifica más la comprensión de significados en su contexto (*se inclina a la lectura comprensiva, debes entender todo el texto*).

Se ha visto que Bella considera que las pruebas estandarizadas todavía son una parte importante del criterio de enseñanza y aprendizaje. Pero Bella también enuncia que se está empezando a llevar a cabo un proceso evaluativo interactivo.

Ej. 80 [...] ahora para los estudiantes del primer año nosotros ofrecemos tutoría | cada profesor se carga de seis estudiantes | entonces periódicamente nosotros hacemos la consulta | pero nosotros principalmente cumplimos las necesidades de los estudiantes | y nosotros les recomendamos unos métodos de aprendizaje [...] por ejemplo les digo que | normalmente les ofrezco unas lecturas [...] (A1. P. 16: 66)

Usando la primera persona del plural para involucrarse en el grupo de profesores de su facultad, Bella describe una actividad evaluativa en su centro: se comienzan a ofrecer sugerencias adaptadas a cada estudiante (*cumplimos las necesidades de los estudiantes*) de forma continua durante el proceso de aprendizaje (*periódicamente*). Esta evaluación interactiva se basa en una *consulta* entre el profesor y cada estudiante, y presta más atención al proceso de aprendizaje y sus necesidades.

Además, respecto a la corrección de los errores, Bella expresa que es indispensable proporcionar retroalimentación a los errores de los estudiantes, como se recoge en el ejemplo 81:

Ej. 81 [...] el aprendizaje de lengua es un proceso de formación de hábitos | si tú tienes mal hábito | yo debo señalártelo [...] yo pienso que hace falta señalar | tú puedes pensar que no son errores graves | pero afecta mucho la coherencia de la expresión | incluso tu intuición de la lengua | hay unos errores comunes en la expresión | por ejemplo la expresión de número [...] porque son errores muy comunes | son errores muy básicos | yo los señalo | y en las tareas también los señalo | por supuesto unos errores reflejan inmediatamente que este chico no escucha en la clase || o | creo que la actuación en clase refleja inmediatamente que este chico no sigue tu pensamiento | algo así | normalmente señalo [...] (A1. P. 23: 142-144)

Bella asocia los errores con *mal hábito*, porque el aprendizaje de una lengua extranjera es una *formación de hábitos*. Por lo tanto, para Bella, los errores básicos gramaticales comunes perjudican el aprendizaje (*afecta mucho la coherencia de expresión e intuición de la lengua*) y se deben evitar en la clase y en las tareas. También expresa con la repetición del adjetivo *inmediatamente* que los errores indican claramente la falta de participación en la clase (*reflejan inmediatamente que no escucha en la clase*). De este modo, se puede ver que Bella suele observar las intervenciones de sus alumnos y les avisa cuando nota sus errores.

6.2.1.4. Clase

En cuanto a la palabra clave *clase*, Bella se expresa sobre los temas de programación de clase, inmersión lingüística en China y la enseñanza formal.

Programación de clase

En cuanto al tema de programación de clase, Bella ofrece una explicación detallada y larga. Por tanto, extraemos cada fragmento de este enunciado para analizar los contenidos de su clase:

Ej. 82 [...] concretamente | en nuestras clases | por ejemplo el español moderno | porque cada parte suya es muy fija [...] (A1. P. 12: 16)

Expresa primero que el diseño de la clase se basa en el manual *Español moderno*. Así pues, tiene una programación *muy fija*. A continuación, la profesora sigue describiendo las actividades de su clase:

Ej. 83 [...] normalmente nosotros comenzamos con | el vocabulario | del vocabulario seleccionamos algunas palabras | entonces aún se da prioridad a la explicación de los profesores | luego nosotros por ejemplo en nuestra clase hacemos unas preguntas / | por ejemplo preguntas de traducir o cómo se usa esto | alumnos tienen algún tipo de reacción | pero principalmente ellos siguen el ritmo del profesor | como principio [...] (A1. P. 12: 16)

En este fragmento presenta la primera actividad de cada unidad didáctica: explicación de los vocablos. El adverbio modal *normalmente* y la primera persona del plural que la incluye en el profesorado (*nosotros comenzamos*) indican que este es el diseño habitual en la enseñanza. A continuación, mediante la dicotomía “nosotros/ellos” que se refiere al profesor y los alumnos, se presentan respectivamente sus acciones en esta actividad: el docente ofrece una explicación, hace preguntas y da ejercicios de traducción, y los alumnos *siguen el ritmo del profesor*.

Ej. 84 [...] luego también nosotros explicamos un poco de gramática | como en este nivel ellos ya saben toda la gramática básica | entonces nosotros basamos en el uso real | es principal tu práctica:: la mayoría de tu práctica debe ser expresión oral [...] (A1. P. 12: 16)

En segundo lugar, habla sobre la explicación de la gramática. Mediante el adjetivo *un poco*, la profesora expresa que no da mucha importancia a la explicación de las reglas gramaticales, puesto que los alumnos del tercer año *ya saben toda la gramática básica*. Mediante las expresiones *principal*, *mayoría* y el énfasis en tono alto de *práctica*, la profesora destaca el *uso real* o *práctica de expresión oral* de las estructuras aprendidas en el aprendizaje de la gramática.

Ej. 85 [...] luego es | el *texto* | por supuesto nuestro texto es antiguo | así que a veces nosotros actualizamos algunos | por ejemplo nosotros según este tema nosotros recogeríamos algunos artículos por Internet o en algún lugar | luego se dice a los estudiantes a leer | porque ahora yo creo que la capacidad de lectura de los estudiantes es muy pobre [...] (A1. P. 12: 16)

Finalmente, la profesora habla de la explicación del texto. Mediante el posesivo *nuestro*, que incluye a los participantes de enseñanza y aprendizaje del español, Bella

comenta que los textos del manual que utilizan son antiguos. De este modo, la profesora afirma que en su práctica docente ella suele cambiar estos textos por otros más recientes (*recogeríamos algunos artículos por Internet o en algún lugar*) para desarrollar la destreza lectora de los alumnos.

Respecto a esta programación basada en el manual, la profesora comenta de lo siguiente:

Ej. 86 [...] usamos tantos años y todavía insistimos en usar este | incluyendo en la nueva | edición las partes básicas | todavía reserva unas partes de la edición antigua lo que muestra que en su proceso de práctica | para los objetos | para los estudiantes chinos es un exitoso manual | un exitoso modelo de enseñanza [...] a veces también introducimos recursos de | manuales extranjeros | por supuesto no introducimos todo el enfoque de los manuales extranjeros | porque este enfoque no es adecuado para los estudiantes chinos | ¿verdad? no se diseña exclusivamente para los estudiantes chinos que aprenden la lengua española desde nivel cero [...] (A1. P. 21: 116)

Bella comienza este enunciado con la primera persona del plural para hablar del uso general de este manual en nombre del profesorado; y las expresiones de *tantos años* e *insistimos* muestran que este manual tiene mucha utilidad. A partir de aquí, la profesora expresa que el diseño del manual es el *más adecuado* para los estudiantes chinos. Mediante la comparación entre este diseño y el de los manuales originales de los países hispanos, destaca que esta programación del manual es *exclusivamente para los estudiantes chinos*, porque estos alumnos *aprenden la lengua española desde nivel cero* y necesitan un ritmo de aprendizaje diferente.

Inmersión lingüística

En cuanto al tema de la inmersión lingüística, Bella expresa las siguientes ideas:

Ej. 87 [...] esta es la realidad | yo pienso que es difícil de lograr | gran mejoramiento | pues sobre esta inmersión lingüística yo pienso | em | cómo se dice || yo pienso que | por ejemplo | el entorno de inmersión lingüística respecto al manual *Español Moderno* primero sobre este manual los extranjeros pueden pensar que este manual tiene bastantes desventajas | pues algunos de nosotros también pensamos que el *Español moderno* tiene muchas desventajas | tenemos unas mejoras pero estamos seguros de que | es el manual de español más adecuado a los estudiantes chinos [...] (A1. P. 21: 114)

Bella comienza su enunciado afirmando que el problema de la falta de inmersión lingüística es difícil de solucionar. Seguidamente, relaciona la inmersión lingüística con el manual que utiliza. La dicotomía “nosotros/ellos”, que diferencia a los profesores que utilizan dos métodos de enseñanza distintos, indica que estos profesores con diferentes creencias coinciden en que este manual *tiene muchas desventajas*. Pero, a pesar de estas desventajas, Bella valora afirmativamente (*estamos seguros*) que este manual ofrece una inmersión favorable para el ELE en China (*es el manual de español*

más adecuado a los estudiantes chinos).

Además del manual, Bella habla de los materiales auténticos que permiten a los estudiantes lograr más *input*:

Ej. 88	[...] ahora hay la red ahora vosotros podéis ver <u>muchos</u> por ejemplo series videos extranjeros incluso nuestra traducción de fan sub las películas en español series en español están en moda en China pues yo pienso que la inmersión es <u>mucho mejor</u> que antes pues otro problema si los estudiantes saben aprovecharse de esta inmersión que tienes el aprovechamiento real de los estudiantes también es un un problema [...] (A1. P. 21: 116)
--------	--

En primer lugar, Bella enumera diferentes recursos proporcionados por Internet que se pueden usar para aprender la lengua. Así, reconoce que los materiales auténticos son abundantes. Sin embargo, Bella comenta que los alumnos no pueden *aprovecharse de esta inmersión lingüística*.

Así, en el siguiente fragmento, Bella afirma que los profesores deben ofrecer más *input* a los estudiantes, por ejemplo , usando el español como lengua vehicular y motivando a los estudiantes a aprovechar los recursos de la lengua:

Ej. 89	[...] <u>solo</u> podemos mientras los profesores dan instrucciones <u>hacemos lo mejor</u> para utilizar el español para que los alumnos tengan más inmersión además fuera de clase fomentamos a los alumnos a poner contacto con más materiales auténticos del español [...] y la experiencia de interacción con los extranjeros [...] (A1. P. 21: 116)
--------	---

Además, Bella habla en el ejemplo 90 sobre las oportunidades de intercambio, que proporcionan a los estudiantes una inmersión lingüística más rica.

Ej. 90	[...] la oportunidad de intercambio es <u>muy importante</u> , pero depende de cómo los estudiantes consideran el intercambio ¿verdad? pues por ejemplo algunos estudiantes aprovechan esta oportunidad para divertirse/ <u>no niego</u> que el entretenimiento es una forma de aprender pero pocos estudiantes pueden aprender de verdad en el proceso de divertirse además\ los estudiantes de hoy en día consideran el intercambio <u>muy importante</u> pero el resultado de tu intercambio yo pienso que <u>no es muy muy bueno</u> [...] (A1. P. 22: 130)
--------	---

Bella comienza su enunciado afirmando la importancia del intercambio, pero comenta que su aprovechamiento también depende de la autonomía de los estudiantes (*cómo los estudiantes consideran el intercambio*). A continuación, equipara el intercambio en universidades extranjeras al aprendizaje informal (*oportunidad para divertirse*) y no evita manifestar sus dudas acerca de la eficiencia en esta forma de aprendizaje (*pocos estudiantes pueden aprender de verdad*). De este modo, ratifica que los estudiantes no aprovechan bien la inmersión lingüística en España.

6.2.1.5. Método

Aprendizaje de gramática

Respecto a la palabra clave *método*, la profesora comenta que las estrategias inadecuadas que los alumnos utilizan para el aprendizaje de la gramática constituyen un problema importante.

Ej. 91 ellos se detienen en unos conocimientos triviales de gramática | es que **se detienen** allí sin ser capaz de liberarse | no puede saltarse ((risas)) entonces en aquel momento le digo que este **se limite a** un problema muy muy pequeño en el marco de todo tu aprendizaje de la gramática | {(dc) esto no obstaculiza en absoluto tu futura expresión en la lengua} / | no obstaculiza en absoluto | tú lo sabrás aprendiendo más | es decir yo pienso que los estudiantes no tienen en su aprendizaje ahora | en un marco | se limitan a aprender algunos conocimientos fragmentados | pero no son capaces de crear una red de estos conocimientos fragmentados | una vez creada una red tú tienes todas las cosas entendidas | ¿verdad? (A1. PP. 16-17: 68)

En este fragmento, Bella critica mediante el énfasis de *se detienen* el aprendizaje de los detalles gramaticales. Destaca que los problemas gramaticales detallados no son significativos para el aprendizaje enfatizando la expresión *se limite a* y repitiendo el adverbio modal: *muy muy pequeño*. También valora mediante la repetición *en absoluto* que estos detalles gramaticales *no obstaculizan* la expresión en la lengua aprendida. A partir de aquí, el verbo de pensamiento expresado por el sujeto enunciador (*yo pienso*) introduce la idea de Bella de que es esencial un sistema del conocimiento gramatical, y refuerza esta idea suya con la pregunta retórica: *¿verdad?*.

En cuanto a la explicación de la gramática, Bella comenta este asunto de forma más concreta en el siguiente enunciado:

Ej. 92 [...] nosotros pensamos que ahora la gramática no se puede explicar muy *teórica* | demasiado teóricamente | no tiene sentido | es suficiente ayudar a los estudiantes a crear pensamiento sistemático de la gramática | y es principal el uso real | expresión y comprensión | entonces yo pienso que es suficiente así | porque son estudiantes que aprenden cuatro años desde nivel cero | la mayoría de los estudiantes no continuará investigando sobre esta área | solo les formamos un concepto más básico de la gramática | tú tienes que respetar unas reglas | no cometes estos errores gramaticales | es suficiente [...] (A2. P. 18: 76)

En este momento, Bella amplía su opinión sobre la instrucción de las reglas gramaticales. Muestra su valoración negativa sobre la explicación detallada de las normativas gramaticales descontextualizadas (*no se puede explicar teóricamente, no tiene sentido*), porque la mayoría de los alumnos no continuarán investigando las teorías lingüísticas en el futuro. De este modo, según esta profesora, el aprendizaje de la gramática se refiere a la comprensión de su sistema; y lo más importante es usar las estructuras en la comunicación real sin cometer algunos errores.

Para mejorar el aprendizaje de gramática, Bella expone las siguientes estrategias de

enseñanza y aprendizaje que ella considera adecuadas:

Ej. 93 [...] por eso ahora cada día tenemos *ejemplos* | *ejemplos* | es que se usa estos ejemplos más simples para decirte su uso | de este modo tú puedes pensar que puedes utilizarlos en la *práctica* | se puede utilizar inmediatamente en la práctica | si yo no ceso distinguiéndote los contenidos de la *gramática normativa* | caerás en un agujero negro | es decir que te has *detenido* sin seguir adelante | te metes dentro | todavía no eres capaz de aplicarlos | por eso ahora necesitamos *ejemplos* | pues se te distingue los usos mediante dos ejemplos | de este modo puedes pensar que | ay | tienes impresión muy profunda [...] (A1. P. 17: 74)

En este fragmento destaca que hace falta enseñar los usos gramaticales en su contexto natural mediante varias apariciones de *ejemplos*. Bella comenta que el aprendizaje deductivo de las normas gramaticales no beneficia al aprendizaje y a las competencias comunicativas (*todavía no eres capaz de aplicarlos*); mientras que con los ejemplos de las condiciones gramaticales los alumnos pueden lograr *impresión muy profunda* para utilizarlas en la práctica. En todas sus explicaciones la profesora utiliza la segunda persona del singular que incluye a todos los aprendices del español, indicando así el consenso sobre la utilidad del uso de los ejemplos.

Ej. 34 [...] la conjugación es solo un proceso de memorización / | no es nada | no necesitas detenerte mucho tiempo en esto | ¿verdad? | si no puedes entender puedes aprender de forma contraria | practicar la conjugación diariamente es muy aburrido | pues yo te doy un texto | tú lo lees | ¿en este texto hay o no conjugaciones? | hay | tú puedes entenderlas en un tiro | ¿así no es un proceso contrario de aprendizaje? [...] (A1. P. 17: 70)

Mediante un ejemplo del estudio de la conjugación verbal, Bella comenta que es mejor aprender la gramática de forma inductiva en el contexto de transmisión de significados (*te doy un artículo*), en lugar de con ejercicios mecánicos. Mediante una pregunta retórica: *¿en este texto hay o no conjugaciones?*, *hay* y *puedes entenderlas en un tiro*, la profesora justifica que esta estrategia permite un aprendizaje más eficiente.

Aprendizaje formal

Cuando la profesora expresa su opinión sobre el intercambio en el extranjero, también menciona el tema de la enseñanza formal:

Ej. 95 PB: por ejemplo antes había asignatura de || gastronomía | ¿tú piensas que esta asignatura es útil?
I: yo pienso que:: || si se enseña en español | ellos comprenden y prestan atención a la forma | y practican a usar | también es un desarrollo
PB: ay:: ((risas)) [...] yo pienso que en la clase hace falta lograr objetivos de la clase | o lo que tú dices | se puede hablar con los compañeros de piso o con cualquier persona en la calle [...] (A1. PP. 22-23: 134-136)

Después de conocer la valoración de la entrevistadora sobre la asignatura de gastronomía (sobre si los estudiantes que prestan atención a la forma mientras comprenden los contenidos también pueden desarrollarse), Bella reacciona con un

signo paraverbal (*ay::*) y risas que expresan la falta de acuerdo. A continuación, enuncia que la clase se debe organizar cuidadosamente para cumplir las metas de enseñanza y aprendizaje (*en la clase hace falta lograr objetivos de la clase*). Mientras tanto, respecto al aprendizaje a través de atención a la forma en la comunicación natural, comenta que es mejor realizarlo fuera de clase, y refuerza esta idea con el adjetivo indefinido *cualquier*.

6.2.1.6. Lectura

Respecto al término *lectura*, la profesora destaca dos temas: la importancia de la lectura y la importancia del pensamiento reflexivo.

Importancia de lectura y su carencia en el aprendizaje

Acerca de la importancia de la lectura, la profesora la menciona varias veces en su discurso, como se recoge en el ejemplo 96:

Ej. 96 I: por eso se necesita más práctica oral ¿no?
PB sí | además yo pienso que se debe leer más
I: por eso hace falta primero *input* y luego *output*
PB: sí
(A1. P. 22: 125-128)

En este fragmento, se observa que la profesora valora la lectura como un paso indispensable del aprendizaje. Hace falta leer y comprender primero para lograr *input* y luego poder expresarse con la lengua aprendida.

A pesar de la importancia de la lectura, Bella comenta que los alumnos no leen lo suficiente y les falta la destreza de lectura:

Ej. 97 [...] generalmente la capacidad de lectura de los estudiantes es pobre || es decir tu capacidad de leer es muy muy pobre | pues primero no es solamente capacidad de lectura en lenguas extranjeras incluso la capacidad de lectura en chino es problemática | antes pregunté a los estudiantes <<cuántos libros que vosotros leían cada año>> | la respuesta es ridícula | el semestre pasado les dije que era **suficiente que** vosotros leyerais **uno** | o **dos** | libros traducidos | a **chino** | de escritores hispanohablantes | que yo había seleccionado | al final no todos los estudiantes leyeron \ | algunos estudiantes dijeron que | querían dormir después de leer dos páginas | por eso su competencia de leer es muy pobre | **no están aficionados** a la lectura | no tienen esta **afición** | pues para nuestro aprendizaje de filología la afición a la lectura es muy importante | si no te gusta leer / | tus competencias de la lengua no tendrán mucho desarrollo (A1. PP. 14-15: 48)

La aparición del adverbio modal *generalmente* muestra el problema común de los alumnos de que su capacidad de lectura *es pobre, muy muy pobre*. Seguidamente, Bella justifica este juicio propio mediante dos ejemplos. Primero, mediante la cita indirecta de sus preguntas sobre la lectura fuera de clase y el adjetivo *ridícula* que describe la respuesta de los alumnos, la profesora comenta que los alumnos leen poco fuera de

clase. Segundo, menciona tareas de lectura que recomendó en su enseñanza. Destaca que estas tareas son fáciles a través de varios énfasis en voz alta: *uno, dos, en chino, suficiente*. Pero los estudiantes todavía no querían o no eran capaces de realizarlas. A partir de aquí, la repetición y el énfasis de *no están aficionados, no tienen esta afición* indican que Bella está preocupada por la capacidad y la motivación de lectura de sus alumnos. Así, se puede ver que para Bella la lectura consiste en una premisa muy importante para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (*si no te gusta leer, tus competencias de la lengua no tendrán mucho desarrollo*).

Importancia de reflexión crítica

Además, Bella comenta la importancia de la reflexión después de la lectura.

Ej. 98 [...] tu capacidad de entender también es relativamente pobre | es decir la resolución de problemas | es pobre en **pensamiento reflexivo** [...] este pensamiento lógico yo pienso que sobre todo en el EEE-8 de hoy en día | se puede reflejar bastante | por ejemplo en este examen hay más redacciones | pues hay una redacción parecida a texto argumentativo | y en la parte de comprensión de lectura también hay un texto argumentativo | además hay una tarea de lógica | en la tarea de lógica se han extraído unos párrafos largos | y tú tienes que seleccionarlos entre ocho opciones [...] pues los estudiantes dicen que no son capaces de completar esta tarea | este tipo de tarea es un problema difícil para los estudiantes chinos | ¿por qué? | porque no tenían este concepto antes [...] (A1. PP. 15-16: 56-60)

Bella comienza este enunciado destacando la falta de la capacidad de *pensamiento reflexivo* o *resolución de problemas*. Justifica esta idea suya con el ejemplo del EEE-8, estableciendo relación entre el pensamiento reflexivo y la capacidad de comprender y hacer la argumentación. Explica que las tareas de este examen requieren pensamiento lógico para entender y redactar textos argumentativos; pero según Bella, a los estudiantes les falta esta capacidad para realizar dichas tareas (*no son capaces de completar esta tarea y no tenían este concepto*). Así ratifica que el pensamiento reflexivo de los estudiantes no está bien desarrollado.

La profesora también destaca la importancia del pensamiento reflexivo en las actividades de clase:

Ej. 99 [...] yo deseo que haya interacción de los estudiantes | por ejemplo yo respecto al texto | pregunto a estudiantes sobre la *reflexión* es decir preguntas de reflexión [...] tú debes tener tu propio proceso de análisis y el pensamiento | en lugar de que tú memorices simplemente el texto | *para frasear* esto no tiene ningún sentido (A1. P. 18: 78-84)

Cuando la entrevistadora pregunta sobre la actividad favorita de la profesora, Bella responde con el verbo de sentimiento y el yo explícito (*yo deseo*) para enunciar que le gusta la interacción de las opiniones de los alumnos después de reflexionar sobre la lectura. En este sentido, esta profesora explica que prefiere llevar a cabo actividades de uso creativo del español después de pensar sobre el texto leído y de analizarlo, en lugar

de hacer una memorización mecánica.

6.2.2. Síntesis de creencias de Bella por temas y su mapa conceptual

En el análisis anterior hemos interpretado la posición de la profesora Bella acerca de cada tema que se encuentra a lo largo del discurso, y que se agrupa según las palabras clave de la profesora. Conforme a los temas, se puede sintetizar las creencias de esta profesora respecto a la enseñanza de ELE en China de forma detallada:

1. La autonomía es un elemento crucial en el proceso de aprendizaje que permite un mejor rendimiento en el aprendizaje. Su falta impide la interacción con el profesor, la reflexión sobre la necesidad de aprendizaje de los alumnos, la autorregulación para la práctica fuera de clase, el aprovechamiento de los recursos de la lengua aprendida, la búsqueda de estrategias para mejorar el aprendizaje, etc.
2. Es indispensable que los alumnos trabajen juntos con su profesor para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Por una parte, es beneficioso para el alumno mostrar constantemente el nivel de sus conocimientos, sus necesidades y su interés al profesor a fin de lograr una retroalimentación oportuna de sus fallos y obtener sugerencias sobre la mejora del aprendizaje. Por la otra, las sugerencias de los alumnos también ayudan a mejorar la enseñanza del profesor, para que este entienda mejor a los alumnos, mejore los métodos de enseñanza y enriquezca su conocimiento sobre la lengua y la enseñanza.
3. Los profesores dejan de ser el único poseedor autorizado de conocimientos nuevos de la lengua aprendida. Así pues, no deben ser los protagonistas de la enseñanza y llenar la clase con las instrucciones. En cambio, el profesor debe ser el facilitador de los conocimientos que los alumnos necesiten, el ayudante para solucionar sus problemas y el facilitador de oportunidades del uso de la lengua. Los profesores también tienen que prestar atención a la mejora del grado cognitivo, la motivación y las estrategias de aprendizaje de los alumnos.
4. Menciona dos fuentes importantes de la renovación de creencias de los profesores. Sus pensamientos y los métodos utilizados se van renovando en función del cambio de las características de los alumnos y de las condiciones internas de sí mismos.
5. La meta de la enseñanza según esta profesora es el desarrollo global de las destrezas básicas: escuchar, hablar, leer, escribir y traducir, las cuales componen las competencias necesarias para los alumnos. El establecimiento de un objetivo debe tener en cuenta las diferencias entre los alumnos: las competencias se desarrollan de forma distinta durante el aprendizaje y cada uno necesita diferentes competencias según su futuro trabajo. Aunque los exámenes externos son importantes para los alumnos, no deben ser el único objetivo estándar del aprendizaje.

6. La evaluación de la universidad donde trabaja Bella consta principalmente de pruebas estandarizadas escritas. Además, la profesora está empezando a consultar a cada alumno y destaca la colaboración y retroalimentación oportunas entre profesor y alumnos. Para Bella, los errores gramaticales son malos hábitos que perjudican el aprendizaje y se deben corregir inmediatamente.
7. La enseñanza de ELE en China se realiza generalmente en función de la programación fija del manual *Español moderno*. Este manual, aunque tiene varias desventajas, es adecuado para los alumnos chinos porque el aprendizaje se realiza según los requisitos del currículo oficial.
8. La profesora está acuerdo con el hecho de que en China falta inmersión lingüística del español. Aunque hay numerosos recursos *online*, no son bien aprovechados. Por lo tanto, los profesores tienen la responsabilidad de compensar este problema, por ejemplo, usando el español como lengua vehicular para dar instrucciones, recomendando los recursos *online* a los alumnos y motivándolos a interactuar con los profesores extranjeros y así poder beneficiarse de diferentes fuentes de *input*.
9. Las clases se deben diseñar exclusivamente para mejorar las destrezas de los alumnos; mientras tanto, es mejor realizar el aprendizaje informal mediante interacción natural y atención a la forma fuera de la clase.
10. Los alumnos utilizan métodos problemáticos para el aprendizaje de la gramática. En lugar de memorizar y dominar los detalles gramaticales de forma mecánica, es necesario un conocimiento lingüístico sistemático y su uso oral en la comunicación real. Bella también menciona la atención a la forma para aprender reglas gramaticales en el contexto de su uso.
11. Bella concibe la lectura como un proceso clave del aprendizaje de la lengua. La lectura consiste en un recurso importante de *input* y un modelo comunicativo de la lengua. Critica que los hábitos de lectura de sus alumnos son malos y la destreza de comprensión lectora se tiene que mejorar.
12. La profesora da mucha importancia a la reflexión crítica de los alumnos. Deben pensar en cómo usar creativamente la lengua aprendida para expresarse, más que memorizar y practicar de forma mecánica. La reflexión también se relaciona con la capacidad de comprender y redactar los textos argumentativos para resolver tareas de comprensión lectora.

De este modo, se puede resumir que la autonomía y la motivación de los alumnos se sitúan en el núcleo de las creencias de Bella respecto a la enseñanza. Los estudiantes deben realizar de forma independiente los trabajos propuestos por el docente, desarrollar sus destrezas según sus necesidades, hacer suficiente lectura, y tener una actitud analítica frente a los contenidos lingüísticos con la ayuda del docente, quien sirve de orientador y motivador. Estas creencias se muestran en la figura siguiente.

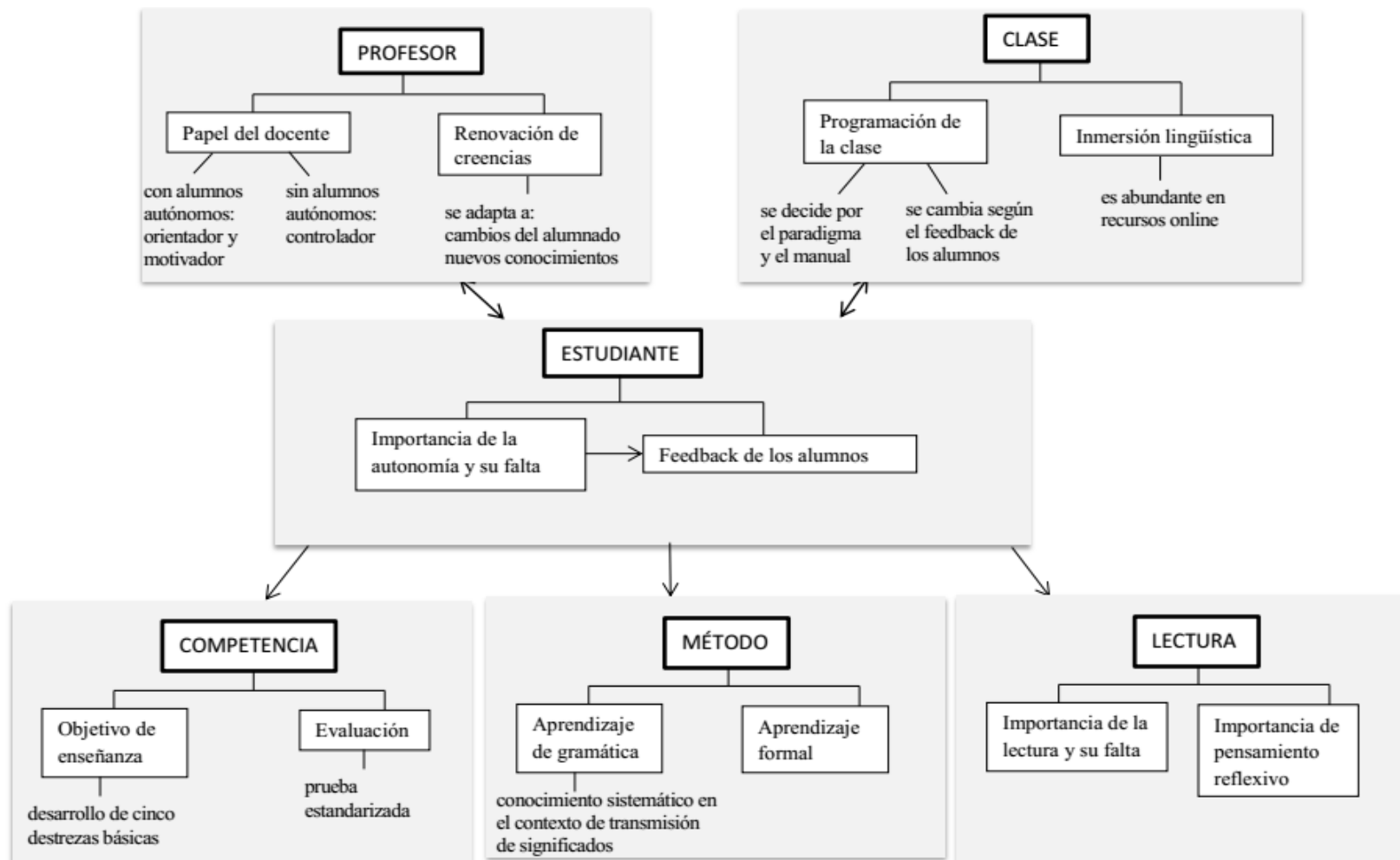


Figura 6-2 Mapa conceptual de Bella

6.2.3. Análisis de la sesión de clase de Bella

En este apartado analizamos la sesión observada de Bella. Presentamos primero el contexto de esta sesión: la fecha, el idioma vehicular, la distribución de los alumnos y los contenidos principales y la síntesis de las secuencias (apartado 6.2.3.1). A continuación, analizamos la sesión desde dos perspectivas. Primero interpretamos los aspectos de enseñanza que se presentan en esta sesión (apartado 6.3.2.2). Después, describimos los mecanismos de la comunicación pedagógica desarrollados en la clase (apartado 6.3.2.3).

6.2.3.1. Contexto de la sesión

Profesora	Bella
No. de observación	primera
Curso	segundo semestre del tercer curso (2016-2017)
No. de estudiante	23
Fecha	6 – 4 – 2017
Duración	1: 47' 42''
Lengua vehicular	Chino
Unidad didáctica	lección 10 de la antigua edición del <i>Español moderno IV</i>
Contenidos	lista de vocabulario nuevo y frases de ejemplo de la lista de léxico usual

La primera parte está compuesta por la exposición de noticias actuales importantes. En esta actividad la alumna que presenta selecciona cinco noticias actuales, las traduce y las comparte con sus compañeros. Después, se pasa a realizar el cuerpo de la clase: explicación, comprensión y práctica de las palabras de la lista de vocabulario; luego, otra parte de léxico. Ante algunas palabras importantes, la profesora explica detalladamente sus usos, ofrece varias frases de ejemplo y pide a sus alumnos que las traduzcan. Ante otras menos relevantes, la profesora solo menciona sus significados sin practicar más.

Según el contenido de cada parte de la sesión, la fragmentamos en doce secuencias, como se muestra en la siguiente tabla. La primera trata de la presentación oral de E19 de noticias recientes del mundo; y el resto, que incluye las instrucciones de los vocablos e interacciones en chino, compone el cuerpo de la clase.

	Secuencia	Actividades y temas principales
1	Exposición oral	Exposición oral de E19 de cinco noticias actuales; Corrección de reglas gramaticales y de la traducción; Explicación del significado de las palabras relevantes.
2	Instrucción	Instrucción de los vocablos nuevos <i>era, Bush, estructura, progenitor,</i>

		<i>hogar, monoparental, tutor, en general, debajo, nivel, infanticidio, posibilidad y banda</i> y sufijos <i>-cidio</i> y <i>-cida</i> ; Corrección de ortografía. Instrucción del vocablo <i>juvenil</i> ;
3	Interacción	Interacción en chino sobre un texto popular en las redes sociales sobre el tema “juventud”
4	Instrucción	Instrucción de los vocablos <i>traficante, pistolero y calar</i> ;
5	Interacción	Interacción en chino sobre la introducción de la cultura violenta en los dibujos animados y en los dibujos animados populares.
6	Instrucción	Instrucción del vocablo <i>manejo, Washington D.C., triplicar y incidente</i> ; Exposición monologal de la profesora sobre el peligro del dron.
7	Instrucción	Instrucción del vocablo <i>poseer, revólver, homicida y arresto</i> ;
8	Interacción	Interacción en chino sobre una serie de televisión.
9	Instrucción	Instrucción de los vocablos <i>duplicar, alarma y adolescente</i> y conjugación del verbo <i>acrecentar</i>
10	Instrucción	Instrucción de las frases de ejemplo de las locuciones <i>debajo de</i> y <i>por debajo de</i> .

Tabla 6-5 Cuadro esquemático de la primera sesión de Bella

6.2.3.2. Análisis interpretativo de la sesión

En este apartado, analizamos los siguientes aspectos de la enseñanza que se muestran en los contenidos de esta sección de forma interpretativa:

la competencia practicada	la relación entre la forma y el significado
las formas de instrucción	el proceso de cada actividad
el grado cognitivo implicado	los factores motivadores
la estrategia de aprendizaje	la relación con conocimientos de otras lenguas
la corrección y evaluación	

En la primera secuencia, en la que una alumna hace una presentación leyendo textualmente las cinco noticias en español y su traducción de las diapositivas, se requiere un proceso de comprensión de los significados de los textos. De este modo, se puede ver que las actividades incluyen un proceso de traducción y comprensión de la información. Como la estudiante E19 debe realizar una lectura para seleccionar cinco noticias actuales importantes, lo cual requiere una presentación y su traducción, las actividades cognitivas consisten en selección y reformulación.

A partir de la segunda secuencia, la profesora comienza a explicar los vocablos de la

lección 10 del manual. Las actividades más utilizadas en el cuerpo de la clase tratan de las instrucciones de las condiciones de los usos semánticos y gramaticales de los vocablos nuevos y del léxico usual. He aquí un ejemplo:

Ej. 100 (A2, P. 108)		
	Transcripción	Traducción
109 PB	好了我们看一下后面的 <i>traficante</i> 这个词是从他的动词 <i>traficar</i> 过来的 <i>traficante</i> 本身的意思指的是我们说的 什么呀? <i>que trafica</i> 指的是做买卖的人 那么通常情况下我们觉得这个买卖不是一种特别正当的交易 [...] 来看这个句子 欧洲在最近两个月在打进地中海人贩子的海上对抗任务中投入了 一千一百 八十二万欧元	[...] bueno vamos a ver el siguiente <i>traficante</i> este vocablo se deriva de su verbo <i>traficar</i> ¿qué es el propio significado de <i>traficante</i> que usamos? <i>que trafica</i> se refiere a la persona que trafica pues generalmente pensamos que lo que trafica no es legal [...] vamos a ver esta frase en la misión de lucha contra los traficantes de personas en el mediterráneo en los dos últimos meses Europa ha gastado once millones ochocientos veinte mil euros [...]

Por lo tanto, el cuerpo de la sesión se centra en el desarrollo de la competencia lingüística con atención prestada exclusivamente a las formas lingüísticas.

Las técnicas utilizadas para dar estas instrucciones se muestran en la siguiente tabla:

Explicación de los significados	Relación con conocimiento previo
Acompañamiento de ejemplos	Explicación de la condición gramatical
Traducción	Presentación de la información adicional
Comparación	

Así, se puede ver que la forma de instrucción más destacada es la explicación de los significados y se usa en todas las secuencias del cuerpo de la clase, como por ejemplo:

Ej. 101 (A2, P. 87)		
41 PB	[...] hogar 这个词通常情况下它是一种抽象的概念 啊抽象的概念 你不能说 <i>dónde está tu hogar</i> 不会这么说 而这种家园是一种抽象的概念 他总是给人感觉是一种 <i>símbolo</i> 一种象征 无家可归 可以 但是你说我无家可归我的家在哪 具体的家我们用 <i>casa</i> 具体里面的人我们用 <i>familia</i> 你也不能说 <i>te presento mi hogar</i> 我给你介绍我的 hogar hogar 感觉是一个 <i>sentido figurativo</i> [...] 它通常情况下不太会说 <i>sin hogares</i> 因为他本身就是一种象征性的概念 所以他不太用复数 [...]	[...] hogar generalmente esta palabra es un concepto abstracto un concepto abstracto no puedes decir <i>dónde está tu hogar</i> no se dice así el hogar es un concepto abstracto parece un <i>símbolo</i> es un símbolo sin hogar está bien pero si quieres decir dónde está mi casa sobre el lugar concreto decimos <i>casa</i> sobre las personas dentro decimos <i>familia</i> tampoco puedes decir <i>te presento mi hogar</i> te presento mi <i>hogar</i> <i>hogar</i> parece un <i>sentido figurativo</i> [...] generalmente no se dice <i>sin hogares</i> como es un concepto figurativo no se utiliza en plural

La profesora presenta los significados de cada palabra en chino y en español para mejorar la comprensión de los alumnos. También se puede ver en el discurso pedagógico la tendencia a repetir las condiciones semánticas de la palabra problematizada para profundizar la impresión en los alumnos.

En la mayoría de las secuencias también ofrece frases de ejemplos y prácticas mediante la traducción, puesto que, como se expone en la entrevista, la profesora valora mucho el papel de los ejemplos en la enseñanza de conocimientos lingüísticos. En la secuencia 11, sobre todo, y con el objetivo de explicar la diferencia entre las locuciones de la lista de léxico usual *debajo de* y *por debajo de*, la profesora aplica la traducción de ocho frases de ejemplo largas para ayudar a los alumnos a entender los detalles de las condiciones de su uso y las diferencias entre las dos locuciones. El ejemplo 102 consta de una actividad de traducción de una frase de ejemplo y la instrucción:

Ej. 102 (A2, PP. 103-104)		
280 PB	我们看下面的 上周五美国联邦调查局在一处 加州的住所下面发现了一个用于将 来自墨西哥的毒品引入国内的通道 也就是说 美国联邦调查局昨天发现了一个地道 这个地道是在一个加州的一个住所下面 ⁴ 这个地道用于什么? 我们说地道怎么说?	Vamos a ver la siguiente frase (leer la frase en chino) el viernes pasado la policía federal de Estados Unidos descubrió debajo de una vivienda en california un túnel utilizado para introducir droga procedente de México a este país ⁴ ¿para qué se usa este túnel ¿cómo se dice túnel?
281 EE	<i>Túnel</i>	
282 PB	<i>túnel</i> 对吧? 这个地方是用于什么啊? 引入 <i>introducir</i> 对吧? 这个毒品 <i>drogas</i> <i>de México al país</i> 是吧 我们看一下这个地方你可以用哪个词啊 在什么什么的下面 我们用哪个?	<i>túnel</i> ¿no? y ¿se usa para? introducir <i>introducir</i> ¿no? las <i>drogas</i> <i>de México al país</i> sí vamos a ver ¿aquí qué locución se usa? para describir el lugar ¿cuál usamos?
283 EE	<i>debajo de</i>	
284 PB	<i>debajo de</i> 因为它指的是一个位置的下面是吧 <i>el viernes pasado la policía federal de Estados Unidos descubrió debajo de una vivienda en california un túnel utilizado para introducir droga procedente de México a este país [...]</i>	<i>debajo de</i> porque se refiere al lugar ¿no? <i>el viernes pasado la policía federal de estado unidos descubrió debajo de una vivienda en california un túnel utilizado para introducir droga procedente de México a este país [...]</i>

Otra forma de instrucción importante en la clase de Bella es la comparación y relación con conocimiento previo. Por ejemplo, en la segunda secuencia, cuando explica la palabra *hogar*, la compara con sus sinónimos *casa* y *familia*.

También aparecen algunos casos de explicación de condiciones gramaticales en el uso de las palabras. Por ejemplo, en la secuencia 4, para explicar la palabra *calar*, se destacan los diferentes usos de este vocablo, que se puede usar como verbo transitivo y como verbo pronominal.

Así, se puede ver que a lo largo de las instrucciones de esta sesión lo que hacen los alumnos es principalmente un ejercicio de comprensión de información. La práctica de los alumnos se compone de la traducción con la ayuda de palabras por parte de la profesora, que es un tipo de producción mecánica.

En cuanto a los grados cognitivos utilizados en estas tareas, no se implican actividades cognitivas creativas. Dado que la mayoría de las tareas son explicaciones de significados de las palabras, las actividades cognitivas más relevantes son la identificación y la memorización. La traducción implica la reformulación. También se utilizan la clasificación, la comparación y la relación; tal como Bella expresa en la entrevista, queda claro que hace falta ayudar a los estudiantes a construir un sistema de conocimiento para evitar la memorización de las informaciones gramaticales aisladas.

En esta sesión también aparecen algunas oportunidades de interacción, pero todas se realizan en chino y no brindan espacio al uso del español y a la creación. Así pues, no las consideramos como actividades comunicativas para aprender los conocimientos lingüísticos en el contexto interactivo. En cambio, estas actividades se pueden considerar como técnicas destinadas a fomentar la motivación de los estudiantes. Por ejemplo, cuando la profesora explica una palabra, se le ocurren algunos temas interesantes que llaman la atención de los estudiantes:

Ej. 103 (A2, P. 91)		
103 EE	((conversan en voz baja))	
104 PB	所以我们说 <i>juventud</i> 指的是青春 你们知道那个 意大利有一个球队 尤文图斯	por eso decimos que <i>juventud</i> se refiere a 青春 sabéis que hay un club de fútbol italiano Juventus
105 EE	¡ah!	
106 PB	翻译的其实就是 <i>juventud</i> [...]	en realidad su traducción es <i>juventud</i>

En cuanto a la recuperación de los conocimientos de otras lenguas, se puede observar que las explicaciones son bilingües y se presentan actividades de traducción. Sin embargo, como la lengua vehicular de la clase es el chino, la gestión de la clase y las interacciones se realizan en la L1 de la profesora y los alumnos. En este sentido, aunque Bella declara en la entrevista que el docente debe utilizar el español para proporcionar más *input* a los alumnos y fomentar el uso creativo del español en la interacción, no pone en práctica esta creencia suya en sus clases.

Respecto a la evaluación, se encuentra que la profesora da validación de iteración o de acuerdo después de que los alumnos manifiesten sus conocimientos. Tomamos el ejemplo de la valoración positiva de la profesora después de la presentación oral de E19 en la primera secuencia:

Ej. 104 (A2, P. 86)		
29 PB	<i>Bien</i>	
30 EE	((aplausos))	
31 PB	下次同学把那个时间 写的再清楚一点 [...]	además la fecha debe ser presentada de forma más clara [...]

Definitivamente, se puede ver que la evaluación de la profesora se centra en la forma de la presentación, puesto que el objetivo de esta actividad es ofrecer informaciones sobre las noticias actuales. Pero no da retroalimentación formativa para mejorar la progresión del aprendizaje de la lengua.

Además, cuando los estudiantes cometen errores, la corrección se realiza casi de forma inmediata, como se indica en la entrevista. Por ejemplo, en la primera secuencia la profesora interrumpe el discurso de la estudiante E19 para corregir la expresión equivocada:

Ej. 105 (II, P. 84)		
1 E19	(leer y traducir el título de la segunda noticia)	
2 PB	那个一百零六怎么说?	¿cómo se dice 106?
3 E19	<i>em / ciento y seis muertos</i>	
4 PB	<i>ciento seis</i> no hay y dentro 155?	<i>ciento seis</i> 中间没有这个 y 啊 155?
5 E19	<i>Ciento</i>	
6 EE	<i>ciento cincuenta y cinco</i>	
7 PB	<i>ciento cincuenta y cinco mil</i> 这个 y 之后百位的后面不要加 y [...]	<i>ciento cincuenta y cinco mil</i> no hay y en las centenas [...]

Pero cuando los estudiantes cometen errores gramaticales o de traducción, la profesora no muestra en todas las ocasiones su rechazo; aparecen distintas formas de corrección. En el fragmento de arriba, por ejemplo, se puede encontrar la negociación: la profesora solicita a E19 el cambio de la expresión lingüística sin mostrar su desacuerdo para que esta reflexione si hay algún error en su expresión y encuentre por sí misma la forma correcta.

También se encuentran ejemplos de reformulación. Después de la aserción de la alumna, la profesora corrige el error gramatical mediante la reconstrucción de la forma verbal incorrecta en la frase de la alumna repitiendo el mismo significado que quería transmitir.

Ej. 106 (II, P. 97)

208 PB	我找个同学 ⁶ E8	elijo a un estudiante ⁶ (llama a E8)
209 E8	<i>un incidente que ocurrió en el edificio de congreso estadounidense obligó a la policía a despejar u::nos muchos pasajeros y cortó el tráfico</i>	
210 PB	y:: <i>cortar el tráfico</i> 对吧? <i>muy bien</i>	y:: <i>cortar el tráfico</i> ¿no? <i>muy bien</i>

6.2.3.3. Análisis discursivo de la sesión

Durante las tareas de esta sesión observada, las rutinas de la comunicación entre Bella y sus alumnos se caracterizan por tres mecánicas destacadas: el control por parte de la profesora, varios casos de interacción en chino sobre temas interesantes y el ambiente relajado en el aula.

Primero, el control de la profesora se refleja en el papel de directora que toma durante la clase. La profesora tiene la primera palabra y sus alumnos siguen sus instrucciones. También utiliza preguntas directivas para desarrollar las instrucciones según su ritmo. He aquí un ejemplo:

Ej. 107 (II, 88)		
43 PB	我们看下面一个 <i>tutor tutor</i> 它本身的意思指的是监护人 对吧? <i>tutor tutor</i> 他还有别的意思吗?	vamos a ver el siguiente <i>tutor tutor</i> su primer significado es la persona que ejerce la tutora ¿no? <i>tutor tutor</i> ¿tiene otros significados?
44 E21	老师	profesor
45 PB	老师 而且他有一种是监督你的做什么事情的是吧 用 <i>tutor</i> 一般来说可以指的是你的导师 或者是监护人 保护人 <i>instructor</i> 就是指的是 教导你的人 是吧? <i>tutor</i> <i>persona que ejerce la</i> <i>tutora</i> <i>tutela</i> 就是我们说的什么意思啊?	profesor y se refiere a la persona que te supervisa a hacer algo ¿no? se usa <i>tutor</i> generalmente puede referirse a tu director o tutor protector <i>instructor</i> es la persona que te orienta ¿no? <i>tutor</i> <i>persona que ejerce la tutela</i> <i>tutela</i> ¿qué significa?
46 EE	监护人	tutor
47 PB	是什么啊 监护看护的那个人 <i>tutela</i> 我们说监护保护用这个 <i>tutor</i> ⁴ 也有导师的意思	es la persona que cuida <i>tutela</i> decimos proteger con este <i>tutor</i> ⁴ también tiene significado de profesor

En estos intercambios, se puede observar que para explicar los significados de la palabra *tutor*, surgen explicaciones largas. Además, aparecen varios casos del patrón subyacente triada de producción mecánica I-R-F: Iniciación (profesora) – Respuesta (estudiante) – *Feedback* (profesora). La profesora formula varias preguntas cerradas para solicitar la respuesta a los alumnos; un estudiante contesta solo o varios estudiantes responden juntos; y una vez recibida la respuesta correcta, la profesora ofrece una validación de

iteración. Después de la explicación de la respuesta, continúan los intercambios de este tipo. Este patrón se encuentra de forma muy recurrente a lo largo de toda la sesión para que los alumnos puedan seguir sus instrucciones.

La profesora también es responsable de gestionar la toma de turno en las actividades de traducción y de evaluar la producción de los alumnos, como por ejemplo en:

Ej. 108 (II, P. 103)		
276 PB	他们的收入是两万零五百六十八欧元位于第十一位 低于了 国家的平均值 ²⁵ 我找个同学说一下 E21	(leer la frase de ejemplo en chino) ²⁵ pido a un alumno a traducir (llama a E21)
277 E21	<i>la autonomía de Valencia ocupó el primer lugar del crecimiento de PIB del año dos mil quince pero se cuenta al PIB por persona este ocupa el número once por dos mil em quinientos ochenta y seis euros por debajo de la media nacional de veinte mil trescientos dos oh tres mil veinte veinte [veintitrés mil]</i>	
278 PB	[veintitrés mil]	
279 E21	<i>doscientos noventa euros</i>	
280 PB	<i>muy bien [...]</i>	

Se puede observar que la profesora llama a estudiantes para que traduzcan las frases de ejemplo del chino al español. Antes de exponer la traducción abiertamente ante la clase, la profesora deja espacio para que los alumnos puedan pensar y practicar individualmente. Después de enunciar la aserción, el alumno recibe una validación de acuerdo.

Cuando los estudiantes no pueden terminar fluidamente la traducción o muestran vacilación, lo que deja la clase en silencio unos segundos, la profesora pasa a tomar la palabra y no deja que las pausas se alarguen demasiado, como se recoge en el ejemplo 109:

Ej. 109 (II, PP. 104-105)		
287 E2	<i>esta compañía vendió em setenta y cuatro millo nes em setecientos setecientos setenta mil móviles em.. por debajo de la</i>	
288 PB	<i>expectativa</i>	
289 E22	<i>expectativa de:: de los analistas</i>	
290 PB	<i>de los analistas muy bien quienes</i> 我们这个地方 预计怎么说?	<i>de los analistas muy bien quienes</i> ¿cómo decimos 预计 (prever) en español?
291 EE	<i>prever</i>	

292 PB	<i>estimaba</i> 或者说 <i>preveía</i> 也可以 <i>preveía una venta de</i>	<i>estimaba</i> o <i>preveía</i> también <i>preveía una venta de</i>
293 E22	Em	
294 PB	七千六百五十四万部	setenta y seis millones quinientos cuarenta mil móviles
295 E22	[<i>setenta y seis millones / quinientos cuarenta mil</i>]	

Asimismo, la profesora tiene el poder de terminar el discurso de los alumnos e interrumpirlo para corregir algo. Así, se puede observar que, aunque la profesora niega el protagonismo del docente en la clase, resulta obvio que se presenta una relación asimétrica entre ella y sus alumnos. La profesora toma el papel más importante durante las instrucciones, y las aportaciones de los alumnos son generalmente reacciones de respuestas mecánicas.

El segundo aspecto, el de la interacción en chino, aparece en varias secuencias. Cuando la profesora explica las palabras nuevas, se le ocurren temas interesantes; y después de expresar su propia opinión sobre estos temas, distintos alumnos participan en la interacción. He aquí un ejemplo:

Ej 110 (II, PP. 93-94)		
133 PB	[...] 暴力文化已经渗入到未成年人中 <i>los menores</i> 很多暴力文化我们已经被浸染了 但是我们没有这种意识 比如说好多 <i>dibujos de animación</i> 很多动画片 现在很多动画片幼儿园是不让看的 <i>se prohíbe ver unos dibujos de animación</i> 比如说 [...]	la cultura de violencia ha calado en <i>los menores</i> <i>los menores</i> la cultura de violencia ha calado pero no tenemos la conciencia por ejemplo muchos <i>dibujos de animación</i> muchos dibujos de animación muchos son prohibidos en la guardería <i>se prohíbe ver unos dibujos de animación</i> por ejemplo el [...]
134 EE	((conversan en voz baja))	
135 PB	你也看过?	¿lo has visto?
136 E4	看过啊	sí lo he visto
137 PB	你们小时候就看过这个?	¿lo visteis cuando erais niños?
138 E8	不是 后来看的	no después
139 E21	长大你们还看这个?	¿veis esto cuando sois mayores?
140 PB	((risas))	
[...]		
143 E21	好像确实有暴力的内容	parece que sí hay contenidos de violencia
144 PB	对啊	sí

En estas interacciones, los alumnos no se limitan a escuchar los enunciados de la profesora o a practicar siguiéndola, sino que asumen un rol comunicativo más libre y activo; por ejemplo, pueden cambiar el tema inicial aportado por la profesora e introducir uno nuevo.

Ej. 111 (II, PP. 90-91)		
79 PB	一个在网上非常非常火的一个初二的学生 写给自己的一篇作文 愿你青春怎么怎么样 [...] 你们没看过这篇文章吗?	hay un estudiante del segundo año de la escuela secundaria que causa gran sensación <i>online</i> escribió así mismo un texto deseo que tu juventud sea [...] ¿no habéis visto este texto?
80 EE	看过((conversan en voz baja))	sí ((conversan en voz baja))
[...]		
91 E21	老师有可能是微博刷多了	<i>profa</i> puede que dedique demasiado tiempo a las redes sociales
92 EE	((risas))	
93 PB	为什么?	¿por qué?
94 E21	因为那些句子网上都有 微博之前都有的	porque las frases se habían presentado en Internet en Weibo
95 E11	对呀 都是搜各种句子拼的	sí fue combinado por frases de Internet
96 PB	那也很厉害啊	pues también es estupendo
97 E21	对是很厉害 初二的学生	sí estupendo un estudiante de escuela secundaria

Pero cuando la interacción se alarga demasiado, la profesora también se encarga de terminar las palabras de los alumnos para pasar a dar instrucciones, por ejemplo:

Ej. 112 (II, P. 95)		
195 EE	((conversan en voz baja))	
196 PB	好了 如果你想讨论动画片你们可以去课下 你们可以去课下看一下	bueno si queréis hablar de los dibujos animados podéis conversar de este tema fuera de la clase y verlos fuera de la clase

En este sentido, Bella expresa en su entrevista que los estudiantes no tienen miedo a hablar en clase. Participan poco porque no se interesan por el contenido de aprendizaje. Si surge un tema interesante, los estudiantes intervienen más.

En tercer lugar, se observa que el ambiente de la clase es bastante relajado. Esto se ve en el hecho de que la mayoría de las intervenciones de los alumnos son de autoselección. Excepto en las prácticas de traducción, en otras actividades la profesora casi no presta atención a la toma de turno. Cuando Bella hace preguntas, se dirige a todo el grupo y los

alumnos que saben la respuesta contestan voluntariamente. Aunque son pocos los estudiantes que intervienen en voz alta, el resto de los alumnos responden en voz muy baja. Por lo tanto, se escucha frecuentemente que varios estudiantes hablan juntos en voz baja cuando la profesora pregunta significados de palabras. He aquí un ejemplo:

Ej. 113 (II, P. 89)		
49 PB	<i>cidio</i> 大家都知道是什么意思啊?	<i>cidio</i> todos sabemos ¿a qué se refiere?
50 EE	杀	matar
51 PB	杀的这个行为啊 <i>acción de matar</i> 你比方说 <i>suicidio</i> 对吧? <i>suicidio</i> 指的是我们说的什么啊?	la acción de matar <i>acción de matar</i> por ejemplo <i>suicidio</i> ¿verdad? ¿a qué se refiere <i>suicidio</i> ?
52 EE	自杀	quitarse la vida
53 PB	自杀 对吧? 我们经常还会说什么 <i>cidio</i> ?	quitarse la vida ¿no? ¿hay otras palabras con <i>-cidio</i> que usamos frecuentemente?
54 EE	<i>homicidio</i>	
55 PB	<i>homicidio</i> 指的是什么啊?	¿a qué se refiere <i>homicidio</i> ?
56 EE	杀人	matar a alguien

De esta forma, es notorio que, aunque muchos estudiantes no se muestran dispuestos a hablar en voz alta en la clase abierta, no se quedan callados ni se limitan a observar y escuchar, sino que hablan para sí mismos o con sus compañeros de al lado. A este respecto, Bella da mucha importancia a la participación y valora positivamente que *en la clase los estudiantes se comportan normalmente*.

El ambiente relajado de la clase y la confianza con la profesora también se reflejan en el hecho de que los alumnos bromean y ríen mucho. Además, los alumnos también pueden corregir los errores de ortografía la profesora:

Ej. 114 (II, P. 89)		
65 PB	<i>cida</i> 是什么 <i>gente de matar</i> 他指的是做杀人动作的人 <i>el que mata</i> 对吧? 所以我们说 <i>homicido</i> <i>homicida</i>	qué es <i>-cida</i> <i>gente de matar</i> se refiere a la persona que hace la acción de matar <i>el que mata</i> ¿no? por eso decimos <i>homicido</i> <i>homicida</i>
66 E4	不是 <i>homicidio</i> 吧	no debe ser <i>homicidio</i> ¿no?
67 PB	啊?	¿ah?
68 E4	<i>Homicidio</i>	
69 PB	<i>homicidio</i> 错了啊 <i>homicidio</i>	<i>homicidio</i> me equivoco <i>homicidio</i>

6.2.4. Resultado de datos analizados

De nuevo, en este apartado presentamos la comparación de las declaraciones de Bella en la entrevista y sus acciones en la clase. De la misma manera que lo hecho en el apartado 6.1.5, también exponemos los resultados más relevantes por los temas que determinamos anteriormente y resumirlos en tres grupos: entendimiento de la enseñanza, presentación de lo que hace y acciones observadas. De esta forma, también se puede triangular los datos recogidos por dos instrumentos y analizados mediante diferentes métodos.

Importancia de la autonomía y su carencia

Las creencias sobre la autonomía de los alumnos constituyen uno de los temas centrales en el discurso de Bella. Menciona este término cuando comenta que los alumnos menos autónomos tienen peor rendimiento, interactúan poco con los profesores para dar retroalimentación, afectan a la renovación de los métodos de enseñanza en clase y no pueden aprovechar bien los materiales auténticos *online* y de intercambio en el extranjero, etc. Así pues, de acuerdo con las aportaciones de varios investigadores (Bosch, 1996; Moreno y Martínez, 2007), no se pueden conseguir la autorregulación y la búsqueda de propias oportunidades de aprendizaje si los alumnos no son al menos mínimamente autónomos o si no se muestran dispuestos.

A pesar de la importancia de la autonomía y de su carencia en los alumnos, la profesora no comenta en el aula nada sobre esto que ella misma ha observado en sus clases. A este respecto, en la entrevista explica que para los alumnos del primer año, que están más motivados, es fácil fomentar su autonomía, pero ya en el tercer año el docente considera que es demasiado tarde para advertir a los alumnos sobre la importancia de la autonomía. Así se puede ver que para Bella la autonomía se relaciona principalmente con la motivación intrínseca de los alumnos (Arnold y Brown, 2000), y no presta mucha atención a las funciones del docente en la adquisición de autonomía y el aprendizaje autónomo (Mora Sánchez, 1996).

Entendimiento sobre la enseñanza	La autonomía es una competencia cognitiva importante de los alumnos. Los alumnos autónomos están más motivados para formar por sí mismos oportunidades de aprendizaje y, como consecuencia, sacan mejores notas que los menos autónomos. Prefiere a estos alumnos que tienen agencia en su propio aprendizaje. Se preocupa por la falta de autonomía de los alumnos. Los alumnos no son suficientemente autónomos para aprovechar los recursos online y las oportunidades de intercambio. Al cancelar la prueba oral en el examen profesional, los alumnos no se autorregulan para desarrollar la destreza oral.
Presentación de lo que hace en clase	Quiere adaptar la enseñanza basada en problemas para que los alumnos aprendan y piensen fuera de clase y resuelvan juntos los problemas en el aula. Pero la expectativa no se lleva a cabo debido a la falta de autonomía de los estudiantes.

	Motiva a los alumnos de nivel inicial e intermedio a aprender autónomamente mediante interacción. Pero para los alumnos del tercer año, el apoyo del docente en el desarrollo de la autonomía no tiene mucha eficiencia.
Acciones observadas	No aparecen estrategias para que los alumnos consigan la autonomía. Tampoco comenta sobre el aprendizaje autónomo en clase.

Resultado 1 Importancia de la autonomía y su carencia en los alumnos

Retroalimentación de los alumnos

Bella también destaca la colaboración y la retroalimentación oportuna de los alumnos al profesor. Esta colaboración, según lo declarado por la profesora, no es el aprendizaje cooperativo realizado en grupos pequeños desde la perspectiva sociocultural (*andamiaje*), sino que se refiere a la manifestación de conocimientos y a la retroalimentación de los alumnos después de recibir instrucciones del docente. La profesora enuncia en la entrevista que los alumnos no tienen miedo a hablar con los profesores, y que la poca interacción entre el profesor y los alumnos se debe a la falta de agencia de estos últimos.

En la sesión observada, no se encuentra ninguna manifestación de necesidades por parte de los alumnos o alguna fomentación de sus sugerencias en clase. Sin embargo, y coincidiendo con las creencias presentadas, se halla que los alumnos no dudan en participar en la comunicación que se lleva a cabo en clase abierta. Sobre todo, los más activos responden preguntas e intervienen en la interacción por autoselección. Los alumnos también señalan los errores de la profesora sin dudarlos.

Entendimiento sobre la enseñanza	Destaca la retroalimentación de los estudiantes, la cual mejora tanto el aprendizaje de los alumnos como el diseño de clase del profesor. Los alumnos no deben ser receptores obedientes de los conocimientos. Los alumnos no tienen miedo a dar sugerencias debido al estado social elevado de los profesores. Algunos alumnos proporcionan poca retroalimentación porque no tienen suficiente autonomía.
Presentación de lo que hace en clase	Anima a los alumnos a mostrarle sus capacidades y proporcionarle retroalimentación.
Acciones observadas	Los alumnos participan en la clase mediante respuestas y traducciones de ejemplos para mostrar sus conocimientos. Los alumnos cuestionan abiertamente y sin miedo las informaciones ofrecidas por la profesora y corrigen sus errores.

Resultado 2 Retroalimentación de los alumnos

Papel del docente

Respecto al tema de papel del profesor, Bella niega su autoridad en el conocimiento, así como la aceptación obediente por parte de los alumnos. Según Bella, los alumnos se convierten en el centro de la enseñanza, mientras que su docente sirve de orientador y motivador para ayudarlos a mejorar su aprendizaje y cumplir sus necesidades (Breen y

Candlin, 1980; Martín Peris, 1993). También tiene conciencia de que los profesores no deben explicar demasiado porque no resulta beneficioso para el desarrollo de la autonomía de los alumnos, como afirma Van Ek (1986).

En algunas ocasiones, pone en práctica sus creencias: el ambiente de la clase es relajado. La profesora ofrece temas de interacción para motivar el interés de los alumnos y adopta un rol respetuoso y sociable; de este modo, los alumnos son activos en clase y toman la iniciativa para intervenir en la interacción.

Pero, generalmente, durante las instrucciones de la sesión observada la docente mantiene una cierta distancia con los alumnos. Es la profesora la que dirige las prácticas y quien toma la palabra para ofrecer explicaciones detalladas y extensas sobre los conocimientos lingüísticos. Esta contradicción entre su opinión y su actuación Bella la explica de antemano en la entrevista: sin suficiente aprendizaje autónomo y participación de los alumnos, el docente tiene que explicar deductivamente y controlar la clase, para que los estudiantes dominen los conocimientos y las destrezas básicas y se cumplan los objetivos de enseñanza.

Entendimiento sobre la enseñanza	Los profesores deben ser orientadores y facilitadores del aprendizaje. Niega el protagonismo del profesor y su autoridad en el conocimiento. Los profesores no deben explicar demasiado porque los alumnos no pueden asimilarlo todo. El docente debe centrar la enseñanza en las necesidades de los alumnos. Sin la colaboración de los alumnos, los profesores tienen que explicar deductivamente y controlar la clase para impartir los conocimientos básicos, los que se refieren al desarrollo de las cinco destrezas. El docente necesita ofrecer contenidos motivadores y estrategias de aprendizaje.
Presentación de lo que hace en clase	La profesora explica los contenidos; mientras que los alumnos los escuchan y los comprenden. Motiva la interacción y la participación de los alumnos y les ofrece estrategias de aprendizaje.
Acciones observadas	La profesora presenta conocimientos y dirige la clase. Algunas veces, la profesora interrumpe el discurso de los alumnos para corregir sus errores. Ofrece temas interesantes que surgen de frases de ejemplo para interactuar en chino con los alumnos. Adopta un rol respetuoso y sociable. Los alumnos intervienen activamente por autoselección para desarrollar los temas.

Resultado 3 Papel del docente

Renovación de las creencias

Según Bella, la renovación de los métodos de enseñanza está restringida por varios elementos: el cambio del currículo oficial y el manual unívoco, la autonomía y la participación de los alumnos y la reflexión del propio profesor. Esta opinión coincide con

varios autores (Richards, et al, 2001). Sin estos elementos, no se puede llevar a cabo la innovación pedagógica y realizar la metodología esperada, sino que se mantienen los métodos tradicionales en los que los profesores explican literalmente los contenidos de los manuales.

Entendimiento sobre la enseñanza	Las creencias se forman bajo la influencia de la formación académica. Las creencias y los métodos utilizados se deben renovar en función de las características de los alumnos. La renovación de las creencias depende de las condiciones internas de los profesores; así, muchos son resistentes al cambio. El manual unívoco y la falta de autonomía de los alumnos impiden realizar el cambio de métodos de enseñanza.
Presentación de lo que hace en clase	Está dispuesta a los cambios.
Acciones observadas	No se ha observado el cambio de creencias en una sola sesión.

Resultado 4 Renovación de las creencias

Objetivo de enseñanza

La profesora declara que los alumnos de hoy en día son muy diversos. De este modo, en lugar de establecer el examen exterior como el único criterio, los objetivos de aprendizaje de cada alumno deben ser diferentes. Como señalan Williams y Burden (1999: 205), a pesar de las instrucciones y la evaluación unívocas, “no se puede predecir qué aprende cada alumno y cómo se desarrolla su sistema lingüístico” a causa de las diferencias individuales y las diferentes necesidades laborales. Por tanto, Bella manifiesta que el objetivo general de la enseñanza es el desarrollo de las competencias integrales de la lengua. Estas competencias consisten en las cinco destrezas, que son escuchar, hablar, leer, escribir y traducir; pero no menciona las capacidades de interacción y los aspectos socioculturales.

Sin embargo, no se ve congruencia entre lo declarado y lo hecho. La explicación se dirige a toda la clase y no de forma diferente a cada alumno. Además, en la entrevista, la profesora suele usar la tercera persona del plural o del singular para referirse a todos los alumnos o a un grupo de ellos sin ningún intento de diferenciarlos (Silva et al, 2014).

Entendimiento sobre la enseñanza	Los objetivos de aprendizaje son diferentes para cada alumno. Hace falta atender las competencias de cada alumno y tener en cuenta sus futuras necesidades laborales. El objetivo general de la enseñanza es el desarrollo de las cinco destrezas: escuchar, hablar, leer, escribir y traducir. No es significativo establecer las pruebas unívocas como objetivo de todos los alumnos.
Presentación de lo	Modifica sus métodos de enseñanza según las necesidades de los

que hace en clase	alumnos. No importa si los alumnos pueden pasar el examen EEE-8, sino que intenta asegurar que los alumnos se gradúen con competencias globalmente desarrolladas.
Acciones observadas	No presenta los objetivos de la clase en la sesión observada. No trata a los alumnos de forma diferenciada para que cada uno adquiera la competencia necesaria.

Resultado 5 Objetivo de enseñanza

Evaluación

En cuanto a la evaluación, Bella menciona dos partes de la calificación de la universidad: la parte más importante proviene de los exámenes finales escritos, y la evaluación continua de los deberes y los comportamientos en clase tan solo ocupa una pequeña porción de la nota. Para ofrecer una evaluación más interactiva a los alumnos, declara que en su práctica ofrece consultas personales a cada alumno del primer año. En la clase observada, se ve que la profesora da validación después de la actuación de los alumnos. Sin embargo, no se encuentran señales de que se les den sugerencias formativas para mejorar el aprendizaje de la lengua.

En cuanto a la evaluación externa, la profesora expone que cada año es más difícil. Requiere más destreza de lectura y habilidad de pensamiento lógico.

Además, la profesora considera que los errores son malos hábitos, en la misma línea que los investigadores conductistas. Así pues, deben ser corregidos inmediatamente. Este pensamiento suyo se pone de manifiesto en su práctica: corrige inmediatamente errores gramaticales o semánticos de los alumnos a través de reformulación de la forma equivocada o a partir de la negociación para que los alumnos recapaciten y encuentren por sí mismos la forma correcta. Para los errores importantes, la profesora explica la norma de nuevo a toda la clase.

Entendimiento sobre la enseñanza	La evaluación de la universidad tiene forma tradicional: se centra en los exámenes finales escritos y la evaluación durante el proceso de aprendizaje no cobra suficiente importancia. Es necesaria una evaluación interactiva constante para cumplir las necesidades de cada alumno y mejorar su aprendizaje. Los exámenes externos EEE-4 y EEE8 tienen tareas más difíciles y requieren el uso más integral de las destrezas. Los errores son malos hábitos y hace falta corregirlos inmediatamente. Los estudiantes también pueden evaluar la docencia de la profesora para que la enseñanza se mejore.
Presentación de lo que hace en clase	Ofrece consulta junto con sus colegas a cada alumno del primer año para conocer a tiempo sus fallos y problemas y así recomendar materiales y estrategias de aprendizaje más eficientes. Pide a los alumnos que le proporcionen una retroalimentación

	constante para mejorar las clases.
Acciones observadas	Muestra aceptación o valoración positiva después de las reacciones de los alumnos. Corrige inmediatamente los errores gramaticales o semánticos de los alumnos mediante negociación o reformulación de la forma equivocada. No ofrece sugerencias formativas adaptadas al aprendizaje de cada alumno. Los alumnos también corrigen los errores de la profesora.

Resultado 6 Evaluación

Programación de clase

En cuanto a la programación de clase, la profesora expresa en su discurso que es el manual el que determina los métodos y los contenidos de sus clases. Así pues, la programación es fija siguiendo el orden de palabras – gramática – texto. La docente declara que en su práctica docente cambia o añade más recursos lingüísticos, sobre todo, materiales de lectura, porque las capacidades de lectura de los alumnos deben desarrollarse más. No obstante, en la sesión analizada se observa que la profesora explica las palabras nuevas una por una siguiendo la lista de vocabulario de la lección. De hecho, en la entrevista justifica su actuación anteponiendo cuestiones de capacidades y autonomía de los alumnos: si no tienen habilidades bien desarrolladas, la enseñanza se limita a conocimientos lingüísticos básicos y a la práctica mecánica de las destrezas.

Entendimiento sobre la enseñanza	Los contenidos de la enseñanza son fijos según el manual. El manual que utilizan tiene el diseño más adecuado, a pesar de algunas desventajas.
Presentación de lo que hace en clase	Las clases se realizan siguiendo la programación del manual. El orden de explicación en cada unidad didáctica es: palabras – gramática – texto.
Acciones observadas	La clase se centra en la explicación de la profesora basada en el manual. Entre las palabras de la lista de vocabulario, explica detalladamente las palabras más importantes y solo menciona el significado de las demás.

Resultado 7 Contenidos de clase

Inmersión lingüística

Respecto a la inmersión lingüística, Bella relaciona este tema con el manual utilizado, los recursos lingüísticos *online* y las oportunidades de movilidad. Sobre el manual, la profesora concede que tiene desventajas, pero afirma que es el más conveniente para los alumnos chinos que aprenden el español desde nivel cero en la universidad. Paralelamente, como se ha visto anteriormente, la profesora basa su práctica en la programación y los contenidos del manual.

En relación con los recursos lingüísticos *online*, la profesora declara que son abundantes, pero no son bien aprovechados. Por lo tanto, en la entrevista la profesora comenta que en su práctica intenta ofrecer más *input* de calidad a los alumnos, recomendando recursos lingüísticos *online* y motivándolos a beneficiarse de los recursos disponibles. Sin embargo, estas creencias no se corresponden totalmente con sus actuaciones en la clase observada. Sí que recomienda a los alumnos una serie de dibujos animados, pero la lengua vehicular es el chino y el español solo se usa para equivaler los significados de las palabras y traducir las frases de ejemplo.

Además, sobre el intercambio, la profesora lo considera como una buena oportunidad para desarrollar competencias comunicativas en la comunidad donde se habla el español como L1, pero cree que en realidad los alumnos no la aprovechan bien, de modo que no avanzan mucho en el extranjero.

Entendimiento sobre la enseñanza	El manual ofrece una inmersión favorable para el ELE en China. Hay abundantes recursos por Internet, pero no son bien aprovechados. El intercambio en universidades en países hispanos son buenas oportunidades para desarrollar competencias comunicativas, pero en realidad los alumnos no avanzan mucho.
Presentación de lo que hace en clase	Intenta usar el español como lengua vehicular, recomienda recursos lingüísticos online y motiva a los alumnos a beneficiarse de los recursos disponibles.
Acciones observadas	Recomienda una serie de dibujos animados a los alumnos. Usa el chino como la lengua vehicular. El español se usa en la equivalencia y la traducción.

Resultado 8 Inmersión lingüística

Aprendizaje de gramática

En relación con el aprendizaje de la gramática, Bella coincide con Horwitz (1988) y Mantle-Bromley (1995) en que los alumnos utilizan métodos inadecuados. Menciona que los estudiantes aprenden mediante memorización deductiva y prácticas mecánicas y prestan demasiada atención a las descripciones parciales con lagunas ampliamente incompletas desligadas del contexto (Besse, 1976: 181). Pero declara que esta forma no es favorable para el aprendizaje eficiente del uso de las estructuras aprendidas en la comunicación real (Ellis, 1998a). Para resolverlo, Bella declara en la entrevista que en la práctica no se pueden explicar las teorías de las normativas gramaticales, sino que se deben usar los conocimientos lingüísticos en el contexto de comunicación a través una buena cantidad de ejemplos y de práctica oral. También introduce la estrategia de aprender la gramática con procedimiento desde arriba (Smith, 1973).

De hecho, en sus actuaciones ofrece numerosas frases de ejemplo con cuya traducción se practican los usos gramaticales y los significados de las palabras. Explica las palabras nuevas mediante comparación y relación con otros recursos aprendidos, y así puede hilar

los conocimientos para formar marcos de conocimiento (Durán, 1998). Pero no se detecta ningún uso creativo, práctica oral ni atención a la forma en la clase observada.

Entendimiento sobre la enseñanza	Los métodos de aprendizaje de gramática de los alumnos son tradicionales. Prestan demasiada atención a las unidades gramaticales más pequeñas desligadas del contexto y a la memorización deductiva, que no son significativas para el aprendizaje. No se pueden aplicar las estructuras que se aprenden deductivamente en la comunicación real. Hace falta formar conocimientos sistemáticos de la lengua.
Presentación de lo que hace en clase	No explica teorías normativas de la gramática. Destaca aprender las reglas lingüísticas como un sistema. Es indispensable su uso en el contexto de comunicación. Ofrece numerosos ejemplos para practicar y usar las condiciones gramaticales y semánticas. Introduce la idea de atención a la forma para aprender la gramática como procedimiento desde arriba.
Acciones observadas	Utiliza la traducción de las frases como ejemplo en la explicación de las palabras relevantes para facilitar la comprensión y la práctica. Aparecen varios casos de comparación y relación para ayudar a los alumnos a comparar y sistematizar los conocimientos aprendidos y las informaciones nuevas.

Resultado 9 Aprendizaje de gramática

Aprendizaje formal

Además, la profesora comenta que es mejor realizar el aprendizaje informal mediante la interacción natural y la atención a la forma fuera de la clase. De hecho, en la clase de Bella, se observa que se emplea un proceso de enseñanza consciente y formal a través de instrucciones y prácticas controladas.

Entendimiento sobre la enseñanza	Da importancia a las clases ofrecidas por las universidades extranjeras para mejorar las destrezas de los alumnos y considera que el aprendizaje informal fuera de la clase se debe realizar fuera del aula.
Presentación de lo que hace en clase	Las clases deben ser cuidadosamente diseñadas para alcanzar los objetivos de enseñanza.
Acciones observadas	Diseña la clase en función del manual. Da instrucciones formales y ofrece actividades controladas.

Resultado 10 Enseñanza formal

Importancia de lectura y su falta en el aprendizaje

En la entrevista, Bella destaca varias veces la importancia de la lectura. Afirma que los buenos hábitos de leer son una importante premisa del aprendizaje de idiomas. Esta idea coincide con muchos investigadores (Cassany et al 1994; Nunan, 2002). A su vez, se queja de que los alumnos no tienen autonomía ni interés en la lectura. Por eso, declara que cambia los textos antiguos según la necesidad de los alumnos y recomienda de vez en

cuanto materiales auténticos a sus estudiantes. También pide a los alumnos que lean, seleccionen y presenten noticias actuales de los países hispanos o del mundo que les parezcan importantes. Sin embargo, en la sesión observada no alude a estrategias eficientes o componentes concretos necesarios en el proceso de comprensión lectora.

Entendimiento sobre la enseñanza	La lectura es una de las premisas de un aprendizaje exitoso del español. Las capacidades de lectura de los alumnos no están bien desarrolladas. No tienen buenos hábitos de lectura ni destreza de comprensión lectora.
Presentación de lo que hace en clase	Ofrece materiales de lectura a los alumnos. Cambia los textos antiguos del manual por otros recogidos de Internet
Acciones observadas	Manda una tarea que consiste en presentar noticias, en la que los alumnos deben leer, seleccionar y exponer noticias actuales que les parezcan importantes.

Resultado 11 Importancia de lectura y su falta en el aprendizaje

Importancia de reflexión crítica

Además, la profesora destaca que los alumnos no son capaces de leer de forma crítica y reflexiva para resolver los problemas sobre los elementos cohesivos y las estructuras argumentativas. También enuncia que hace falta ofrecer oportunidades de interacción entre los estudiantes y el profesor para que los primeros compartan su análisis después de la lectura. Esta visión suya hace que en su práctica sí aporte temas para que los alumnos interactúen. Sin embargo, no se encuentra la fomentación de la reflexión crítica ni el ofrecimiento de estrategias para formar este tipo de pensamiento.

Entendimiento sobre la enseñanza	Son indispensables el pensamiento reflexivo y el análisis en lugar de memorizar sin comprender los significados. A los alumnos les falta la reflexión crítica para resolver problemas lógicos.
Presentación de lo que hace en clase	Hace falta fomentar el uso creativo del español de los alumnos y la interacción en la lengua aprendida después de una lectura crítica.
Acciones observadas	La producción de los alumnos es mecánica. En la interacción no implica la reflexión crítica.

Resultado 12 Importancia de reflexión crítica

6.3. Análisis de datos de profesora Cora

El análisis de los datos de la profesora Cora también se divide en cuatro partes: en el apartado 6.3.1 analizamos los datos generados en la entrevista, en el 6.3.2 se sintetiza las creencias de esta profesora por temas y en el mapa conceptual, y en los 6.3.3 y 6.3.4 analizamos dos clases impartidas por Cora. En el apartado 6.3.5 presentamos los resultados que logramos después de comparar los datos analizados recogidos por

diferentes métodos.

6.3.1. Análisis de entrevista de Cora

Las palabras más recurrentes del discurso de Cora que se relacionan directamente con el concepto “enseñanza y aprendizaje del español” se muestran en la tabla siguiente:

Palabra clave	Ocurrencias	Referencias
Estudiante (学生)	120	Ellos (他们), Compañeros (同学), Chicos (孩子) y chinos (中国人)
Clase (课, 课堂)	55	Curso (课程)
Práctica (练习)	39	Practicar (练, 训练, 磨练) y Hábil (熟练的)
Traducción (翻译)	38	Traducir / Interpretar (翻, 译) e Intraducible (不可译性)
Profesor (老师)	33	Profesor extranjero (外教)
Lectura (阅读)	23	Leer (读) y Leer en voz alta (朗读)
Gramática (语法)	20	Estructura (结构)
Interacción (交流)	17	Comunicación / Comunicar (沟通)

Tabla 6-6 Lista de palabras más ocurrentes en la entrevista de Cora

Una vez tenida esta tabla de las palabras clave, surgen los términos más importantes respecto al objetivo de nuestra investigación. Así, podemos agrupar los temas que aparecen a lo largo del discurso en función de estos términos, como se muestra en el siguiente mapa conceptual.

6.3.1.1. Estudiante

Respecto al término *estudiante*, Cora habla de la autonomía, la motivación y la evaluación de alumnos.

Autonomía de los alumnos

Durante el discurso, Cora da mucha importancia a la autonomía de los estudiantes y relaciona este tema con varios aspectos del aprendizaje. Por ejemplo, cuando la entrevistadora pregunta sobre las oportunidades de interacción oral en español, Cora comenta de la siguiente forma:

Ej. 115 a decir verdad depende totalmente de la autonomía | depende totalmente de la autonomía | nosotros no tenemos aula fija | ¿verdad? | después de clase vosotros os situáis en todos los rincones del campus | ¿verdad? | además respecto a la expresión oral es difícil que todos practiquen juntos (A1. P. 31: 74)

A través la repetición del adverbio de modo *totalmente*, esta profesora destaca el papel de la autonomía en la mejora de la expresión oral. Su razón es, por una parte, que *no hay un*

aula fija para que los alumnos puedan aprender juntos fuera de clase. Por otra parte, *es difícil que todos practiquen juntos* para usar el español en la interacción. De este modo, la profesora explica su opinión de que la interacción oral no se puede practicar bajo la supervisión de los profesores, sino que se desarrolla mediante el trabajo autónomo.

La autonomía, según Cora, afecta a la selección de métodos de enseñanza, tal como se recoge en el ejemplo 116:

Ej. 116 he oído que en otras universidades se utiliza un método centrado en el debate | es decir básicamente todos los contenidos de la clase tratan de debatir | em:: | pero | pero yo principalmente | no tengo mucha confianza en la autonomía del aprendizaje independiente fuera de clase ((risas)) | sí | pues si vosotros tenéis que leer el manual fuera de clase | si tenéis preguntas venís a preguntarme | luego nosotros las debatimos en clase | practicamos a través del debate | pero a decir verdad no sé | yo pienso que la tasa de aprovechamiento de la clase sería | disminuida | a decir verdad hay realmente estudiantes que no ven en absoluto | sí (A1. P. 36: 168)

En este caso, Cora habla de un *método centrado en el debate*. Mediante el adverbio *básicamente* y el cuantificador *todos*, destaca que la enseñanza mediante la interacción depende mucho del aprendizaje autónomo de los conocimientos lingüísticos fuera de clase. Sin embargo, como se preocupa por la capacidad de estudio de este tipo en sus alumnos, tiene duda de los resultados (*la tasa de aprovechamiento de la clase sería disminuida*). Mediante la negación *en absoluto*, enfatiza esta idea suya: no se puede realizar el método de enseñanza que quiere utilizar, que depende mucho del aprendizaje independiente de los alumnos, porque estos no son suficientemente autónomos.

También asocia la autonomía con el intercambio en el extranjero:

Ej. 117 decir verdad durante la movilidad en el extranjero se controla de forma menos severa que aquí | el tiempo de clase es relativamente poco | el cómo aproveches la gran cantidad de tiempo fuera de clase | depende realmente de la autonomía no existe en absoluto la supervisión de los profesores ni la presión de los deberes | y un gran problema de los estudiantes chinos es que entre los chinos no hablan español ((risas)) [...] la oportunidad de intercambio en el extranjero es muy buena | pero a decir verdad yo pienso que no se aprovecha bien (A1. P. 33: 108-110)

En este enunciado, Cora da importancia a la autonomía durante el intercambio. Por una parte, en las universidades extranjeras *se controla de forma menos severa sin la supervisión de los profesores ni la presión de los deberes*. Por otra parte, *el tiempo de clase es relativamente poco* y se malgasta *gran cantidad de tiempo fuera de clase*. Por eso, destaca mediante el adverbio *realmente* que los estudiantes deben ser responsables de su propio aprendizaje. De este modo, Cora comenta que el intercambio es una oportunidad favorable, pero los estudiantes no se benefician mucho.

Motivación y participación

Cora también presta mucha atención a la motivación de los estudiantes durante su aprendizaje y habla de tres formas para fomentarla:

Ej. 118 yo espero que ahora ellos pueden | leer más sin importar si es en chino o en español pues solo cuando el rango de conocimiento ha sido ampliado tú puedes saber en qué tienes interés | entonces continuas investigando lo que [...] como la lengua es una herramienta | al fin y al cabo son pocos los estudiantes que se interesan realmente en la lengua misma | espero que la mayoría de los alumnos puedan usar la lengua como herramienta | para ayudarles a investigar lo que les interesa | para la mayoría es así (A1. P. 31: 82-86)

En este fragmento se puede ver que esta profesora percibe *leer más en chino o en español* como una actividad motivadora. Justifica que después de leer y acumular conocimiento sobre la lengua (*el rango de conocimiento ha sido ampliado*), uno puede *saber en qué tiene interés y continúa investigando*. Usa la segunda persona del singular que incluye a todos los aprendices para describir este fenómeno. Así pues, explica que como son pocos los estudiantes cuyo interés viene de la lengua misma, la mayoría de los estudiantes deben *usar la lengua como herramienta* para buscar los elementos interesantes y aprenderlos.

Cuando habla de la motivación de los alumnos, la profesora declara que utiliza la tarea de presentación para motivar a los alumnos:

Ej. 119 se dejan unos temas para debatir fuera de clase | y luego nosotros hacemos una presentación de estas cosas [...] finalmente yo espero que ellos puedan | crear intercambios de pregunta y respuesta [...] en realidad yo espero que | al ofrecer un tema | puedan usar el idioma que aprenden usar su conocimiento para explicar claramente este tema | luego | los demás tienen sus propias opiniones | así nosotros podemos debatir | esto entra la parte de pregunta y respuesta después | es decir para formar comunicación e interacción | es que planteas tu pregunta y después yo pienso en cómo responder | entonces yo me expreso | así es mejor | la clave es que encontrar un tema que les interese lo que es muy difícil (A1. P. 32: 88-98)

La profesora comenta que la tarea de presentación se compone de tres actividades. La primera trata de *dejar unos temas para debatir fuera de clase*. Inmediatamente, utiliza la primera persona de plural como integrador de sí misma en el grupo de alumnos para introducir la segunda actividad, la presentación de los temas, para enunciar que todos deben participar. La tercera parte de esta tarea es *intercambios de pregunta y respuesta*.

A continuación, Cora explica esta tarea con más detalle. Primero, la profesora necesita *ofrecer un tema* para que los estudiantes reflexionen. Segundo, los estudiantes hacen la presentación utilizando el conocimiento adquirido *para explicar claramente este tema*. La tercera actividad es la pregunta y respuesta para fomentar *comunicación e interacción* cuando los demás tienen opiniones distintas. Describe esta última actividad mediante dos sujetos agentes diferentes para distinguir el interlocutor que plantee su opinión diferente y el locutor que hace la presentación y responde de forma espontánea. Valora positivamente estas respuestas espontáneas (*es mejor*). De este modo, esta profesora expresa que es importante ofrecer a los estudiantes un tema que puede motivarles para que todos participen en la interacción.

La tercera forma se explica en el siguiente fragmento:

Ej. 120 en la clase cuando pido a los estudiantes traducir las frases en realidad entre las frases | unas son fáciles | unas son difíciles | pues yo tengo en cuenta que | yo no doy frases muy difíciles a los alumnos más retrasados es decir los alumnos que aprenden con más dificultad | de este modo si no pueden realizarla y tú le pides que lo haga perjudicas su motivación | no tiene sentido | ¿verdad? entonces | por eso yo digo que el objetivo de pedir a los estudiantes que contesten es | equilibrar sus capacidades | así que ofrezco a los estudiantes que aprenden menos unas oportunidades de practicar | así ellos pueden hablar algunas cosas para hacerles sentir logro y confianza | por eso yo pienso que tú debes gestionar las actividades de responder preguntas en clase [...] no puedes dejarles sentir que no saben nada | si es así no tienen ninguna | motivación para esforzarse (A1. P. 34: 122-124)

En este caso, Cora menciona el papel motivador del profesor. Mediante el ejemplo de actividades de traducción, describe la organización realizada en clase, la que permite a los estudiantes realizar diferentes prácticas ajustadas a sus capacidades. Esta profesora comenta que si pide a los estudiantes responder preguntas sin tener en cuenta su capacidad, *se perjudica su motivación* y destaca esta creencia suya con la pregunta retórica *¿verdad?*. A partir de aquí, Cora pone énfasis en la organización y coordinación del profesor porque pueden mejorar la autoestima de los alumnos. Expresa que si los estudiantes menos avanzados pueden responder las preguntas sencillas y *hablar algunas cosas*, pueden hacerles sentir *logro y confianza*. Mediante el verbo de obligación *debes*, esta profesora destaca que sin esta coordinación los estudiantes menos avanzados no tienen oportunidades para hablar en clase (*no saben nada*) y, en consecuencia, perderán confianza y motivación para el aprendizaje (*no tienen ninguna motivación*).

Evaluación de alumnos

En cuanto al tema de evaluación, Cora comenta los siguientes métodos:

Ej. 121 por ejemplo la corrección de los deberes | incluso cuando contestan preguntas en clase ellos pueden saber cuáles son sus fallos qué hacen mal ¿verdad? | pues la evaluación se hace en cualquier momento y en cualquier lugar | sí | pero el sistema de evaluación de nuestra universidad es simple | pues finalmente la evaluación que se muestra claramente en papel es el examen final (A1. P. 34: 126)

Cora comienza su enunciado enumerando las formas que utiliza para evaluar el aprendizaje de sus alumnos: *corrección de los deberes y preguntas en clase*. Mediante el adjetivo indefinido *cualquier* (*cualquier momento y en cualquier lugar*), Cora destaca que evalúa constantemente a los alumnos en todo el proceso de aprendizaje para que estos reflexionen sobre su aprendizaje (*pueden saber cuáles son sus fallos*), pero son más importantes las notas del examen final (*finalmente la evaluación que se muestra claramente en papel es el examen final*) según la administración de la universidad. Cora, de todos modos, valora que esta forma de evaluación es *simple*.

Respecto a la evaluación de las prácticas durante el aprendizaje, Cora continúa comentando de la siguiente forma:

Ej. 122 solo ocupa el treinta por ciento || y esto | a decir verdad un problema relativamente realista es que finalmente esta evaluación del aprendizaje general se usa básicamente | para mejorar un poco la cualificación de los estudiantes a los que les faltan unos pocos puntos para aprobar el examen [...] en realidad después del segundo año la nota de los estudiantes se diferencia gradualmente probablemente algunos solo obtienen sobre cincuenta puntos | entonces si tú mejoras esta nota mediante la evaluación del aprendizaje general esta puede superar sesenta | sí || pues puede ocurrir esta situación ((risas)) (130-132)

Esta profesora revela que los deberes y los comportamientos en clase también se evalúan de forma numérica y solo ocupan una parte limitada de la cualificación final. Además, explica que si a un alumno le faltan unos pocos puntos para superar el curso (en China la nota mínima de aprobación de examen es 60 con valores de cualificación de 1 a 100), a través de aumentar los puntos de la evaluación de las prácticas generales, se pueden mejorar las notas finales, para que este alumno pueda aprobar el examen. Así, se puede ver que las notas de la evaluación continua durante el semestre tampoco reflejan fielmente los comportamientos de aprendizaje de los estudiantes, lo que es un poco contradictorio a la importancia que ha dado a la evaluación continua de los comportamientos de los alumnos.

Además del examen, la profesora también habla de la corrección de errores:

Ej. 123 sí les digo en seguida | cuáles son los errores | sí | pues | yo pienso que señalar los errores | es necesario | es mejor que comenten errores en grandes actividades formales en el futuro | sí | pues también tú puedes descubrir que | mediante la corrección de errores | puedes encontrar cuáles son errores causados por factores afectivos [...] o cuáles se causan | pues porque no entienden nada sobre los contenidos | entonces según las diferentes situaciones pues | los problemas de factores afectivos solo tú necesitas avisar un poco | pero si este problema tú no lo entiendes necesitas explicar de nuevo | sí (A1. P. 35: 136-138)

La expresión *en seguida* indica que el grado de tolerancia hacia los errores de Cora no es muy alto. Mediante el verbo de pensamiento expresado por “yo” explícito (*yo pienso*), la profesora expresa que el *feedback* negativo es necesario para que los estudiantes no cometan errores en situaciones formales en sus futuros trabajos. A partir de aquí, la profesora utiliza la segunda persona del singular que incluye a la interlocutora y ella misma para enunciar que se debe distinguir los errores según su causa: *errores causados por factores afectivos* y *errores causados por el conocimiento incompleto*. El tratamiento de cada tipo de errores también debe ser distinto. En cuanto al primer tipo de errores, los profesores necesitan *avisar un poco*. La aparición de *solo* y *un poco* indica que errores de este tipo no cobran mucha importancia. Mientras tanto, el segundo tipo se necesita *explicar de nuevo*.

A continuación, la entrevistadora desarrolla este tema solicitando más explicación sobre el segundo tipo de error. La profesora describe que se trata de errores repetitivos y sistemáticos. Así, muestran los fallos del aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del

docente (*no se explica claramente*). Para este tipo de errores, además de corregirlos, también se necesita explicar de nuevo las normas (*lo afirmamos de nuevo*), como se muestra seguidamente:

Ej. 124 I: es decir los errores repetitivos
PC: sí | o puede que varios estudiantes comentan el mismo error | así muestra que probablemente este conocimiento no se explique claramente | pues nosotros lo afirmamos de nuevo | sí
(A1. P. 35: 139-140)

6.3.1.2. Clase

Entorno de ELE en China

En cuanto al tema de entorno de enseñanza y aprendizaje de ELE en China, Cora lo relaciona con la falta de inmersión lingüística, sobre todo, la falta de aprovechamiento de los recursos disponibles:

Ej. 125 la inmersión de la lengua actual es mala | pero en realidad los recursos de comprensión auditiva y de lectura no faltan | probablemente lo único que falte sea | las oportunidades de comunicación e interacción | o sea las oportunidades de práctica oral son relativamente pocas | pero en realidad no aprovechamos bien nuestros profesores extranjeros | según mi punto de vista | em | pues en realidad en muchas actividades se debe pedir | a los profesores extranjeros a participar así tú inmersión de la lengua sería relativamente mejor | pero || es obvio que nuestros alumnos no aprovechan bien a los profesores extranjeros | sí (A1. P. 32: 102)

Cora comienza su enunciado afirmando que la inmersión lingüística en China no es rica. Expresa que son disponibles *los recursos de comprensión auditiva y de lectura*, pero que faltan las *oportunidades de comunicación e interacción*, y minimiza con los adverbios *probablemente*. Ofrece un ejemplo en su centro: no se benefician de las oportunidades de interacción con los profesores extranjeros, quienes ofrecen más recursos de la lengua. Así, afirma mediante el adjetivo modal *obvia* que los alumnos no aprovechan bien estas oportunidades.

Este entorno de pocas oportunidades de interacción oral, según Cora, afecta a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, a los métodos de aprendizaje:

Ej. 126 I: por eso según tu punto de vista | para aprender el español | ¿qué métodos de aprendizaje son | convenientes?
PC: em:: || pues en nuestro entorno de aprendizaje | pues no podemos hablar de los métodos más convenientes sin tener en cuenta del entorno de aprendizaje
(A1. P. 30: 65-66)

Además, menciona que la falta de inmersión lingüística en China también afecta al establecimiento de los objetivos del aprendizaje del español en el ámbito universitario:

Ej. 127 en realidad unos refranes e incluso el lenguaje coloquial no se pueden aprender nunca en el aula

nuestra renovación del lenguaje no es tan rápida como la de España | ¿verdad? [...] pues por eso lo que se puede enseñar es el lenguaje relativamente formal con el que vosotros comunicáis e interaccionáis con los demás en ocasiones relativamente formales | es suficiente | es decir basta con lograr una comunicación básica | pero en cuanto a lo que se habla de forma auténtica yo pienso que en la asignatura de *Lectura Intensiva* y la asignatura de gramática tú no puedes aprender contenidos de este aspecto | em.: (A1. P. 29: 48-50)

Cora niega con el adverbio de frecuencia *nunca* que en el aula china se pueda aprender la lengua hablada auténtica, puesto que no se puede presentar los últimos cambios lingüísticos. Por esta razón, manifiesta que el objetivo del aprendizaje en clase se limita al *lenguaje relativamente formal y una comunicación básica*. Este objetivo, según Cora puede cumplir bien (*es suficiente, basta con*) la necesidad de usar español en *ocasiones relativamente formales* de los alumnos.

6.3.1.3. Práctica

En cuanto a la palabra clave *práctica*, Cora habla de tres estrategias de aprendizaje: memorización, traducción y lectura.

Memorización

Ej. 128 básicamente yo pienso que al principio memorizar unas cosas e incluso memorizar literalmente por repetición sin la necesidad de entender bien su significado | en realidad es una actividad con beneficios muy altos a largo plazo | es que primero te obliga a aprender por memorización | te obliga a ser hábiles | en realidad la lengua es una técnica | así cómo se práctica una técnica | debe estar familiarizado con ella para saber usarla | entonces mediante la memorización que se utiliza al principio del aprendizaje se arraigan unas cosas en la mente [...] (A1. P. 30: 68)

En primer lugar, valora positivamente la memorización deductiva como una estrategia recomendable (*incluso memorizar literalmente por repetición sin la necesidad de entender bien su significado*) y destaca su evaluación con el adjetivo *muy alto*. A partir de aquí, mediante la repetición del verbo de obligación y la segunda persona del singular que incluye a todos los aprendices (*te obliga*), Cora expresa que cuando se retiene en los conocimientos de forma duradera se conllevan alto de grado de atención y concentración. De este modo, los contenidos pueden ser conocidos por los estudiantes y se guarda en su sistema de conocimiento para su uso en el futuro. Justifica esta idea repitiendo que como *la lengua es una técnica* hay que tener en mente primero las normas de su uso para *estar familiarizado con ella*.

Traducción

Respecto a la traducción, Cora explica mediante los siguientes enunciados:

Ej. 129 I: es decir frases de ejemplo | se traducen de chino a español y de español a chino [¿así?]
PC: [sí:] | la mayoría es traducción de chino a español | y recientemente fui un seminario de XX | el profesor también dijo que recomendaría mucho que la traducción | debería ser empleada a lo largo del

aprendizaje desde el primer año hasta el cuarto | em:: | entonces por eso puede que básicamente se haga mucha traducción | sí

I: ¿es en forma oral?

PC: sí | principalmente es práctica oral | porque es en la clase | en la clase se usa más interpretación | fuera de la clase se puede dejar deberes | y luego corregirlos | sí || en la clase es principal oral | práctica oral

(A1. PP. 27-28: 27-30)

Cuando la entrevistadora pregunta sobre la forma de práctica aplicada en clase, Cora responde que se usa principalmente la traducción o interpretación. La mayoría de las frases son en chino y los alumnos deben traducirlas al español. Comenta que este método se usa mucho en su clase a través del adverbio de modo *básicamente* y el cuantificador *mucha* y justifica esta acción suya mencionando un seminario. Además, explica que concretamente se utiliza más la interpretación para practicar oralmente en la clase. Mientras tanto, la traducción se practica fuera de la clase en los *deberes* escritos.

En el ejemplo 130, la profesora sigue expresando la razón de usar la traducción como estrategia principal:

Ej. 130 [...] yo pienso | es solo mi entendimiento | no hay base teórica ((risas)) | puramente mi propia experiencia ((risas)) | es que la traducción es importante porque || entre chino y español hay | **gran** diferencia | es que sobre todo en la traducción muchas cosas son **intraducibles** | em entonces mediante la traducción | entonces podemos | es decir | se puede arreglar | la diferencia de pensamiento (A1. P. 28: 32-34)

Cora comienza este fragmento repitiendo que su valoración sobre la traducción es su propia opinión y no tiene base teórica. Según esta profesora, entre el chino y el español hay mucha diferencia y destaca esta opinión suya mediante el énfasis de *gran* y *intraducible*. Así percibe la traducción como un mecanismo indispensable para conocer las diferencias y semejanzas de las dos lenguas (*arreglar la diferencia del pensamiento*).

En el fragmento siguiente, Cora amplía esta opinión:

Ej. 131 [...] tú no puedes decir que en mi proceso de pensamiento no exista ningún momento de traducción | que cuando quiera expresar una intención aparezca de forma rápida y directa la expresión española en mi mente es imposible | seguro que existe | sea lo rápido que sea | yo pienso en chino lo que quiero decir en mi subconsciencia | luego lo traduzco esto a la lengua extranjera | por eso este proceso de traducción es indispensable | es indispensable | así ahora nosotros lo extraemos | para practicar | así mediante esto, puedes ver cómo los españoles forman las frases (A2. P. 28: 36)

La profesora comenta que para los hablantes plurilingües no se puede pensar directamente en la lengua aprendida mediante la doble negación *no puedes decir que en mi proceso de pensamiento no exista ningún momento de traducción*. Destaca esta idea mediante la afirmación *seguro que existe*. A continuación, utiliza su voz personal para justificar esta idea suya a partir de su propia experiencia. De este modo, considera la traducción como

un fenómeno natural en la comunicación repitiendo que es un proceso *indispensable*. De esta forma, razona la práctica de traducción que utiliza en clase (*lo extraemos para practicar*).

En cuanto a la pregunta de cuál es la parte de enseñanza que le gusta más, esta profesora también selecciona la traducción.

Ej. 133 [...] porque yo pienso que la traducción es | una práctica | que no tiene la mejor respuesta estandarizada sino que siempre se puede desarrollar [...] es creativa | hay mucha diferencia | entonces en lo que ellos no piensan yo puedo inspirarlos | luego esta frase probablemente cien personas la crean en cien formas y siempre y cuando la oración es correcta me parece muy bien | pues lo más importante yo pienso que es expresarse (A1. P. 30: 60-62)

Cora muestra otras dos ventajas de la traducción. Por una parte, en las prácticas, los estudiantes pueden usar diferentes formas correctas para *expresarse*, lo cual Cora concibe como uso creativo de la lengua. Por otra parte, esta profesora explica que le gusta ayudar y orientar a los estudiantes a pensar en el proceso de traducción (*motivo a pensar, inspirarlos*).

Pero, aunque la profesora valora la traducción como un método importante en el proceso de enseñanza, no niega las deficiencias de esta actividad.

Ej. 134 las estructuras sintácticas que la traducción ofrece sobre todo nuestro tiempo de clase es muy limitado | por eso las estructuras sintácticas y las palabras que se practican enfáticamente son muy limitadas | por eso yo pienso que para lograr intuición de la lengua es indispensable la lectura [...] pues en realidad las frases que traducimos en la clase son bastantes | yo pienso que son literarias en realidad | es decir no son muy útiles || en la vida real (A1. PP. 28-29: 38-40)

En este fragmento, se puede ver que Cora afirma repitiendo el valor práctico limitado de la traducción porque la traducción utiliza frases *literarias*. Asimismo, reconoce que las frases que se presentan para traducir no se pueden usar en la comunicación en el contexto habitual (*no son muy útiles en la vida real*).

Lectura

Respecto a la lectura, Cora la valora de la siguiente forma:

Ej. 135 respecto a la lectura por una parte es practicar tu velocidad de leer | luego desarrollar tu intuición del lenguaje | aumentar tu capacidad de entendimiento | ampliar tu vocabulario por eso la lectura es muy integral | yo pienso que es una actividad muy integral | es una actividad que puede practicar muchos aspectos [...] es que si lees mucho | tu pensamiento para formar frases es respectivamente flexible | pues si lees muchos materiales auténticos | tu intuición de la lengua sería | sería mejor | entonces lees muchos artículos buenos de este tipo | pues en tu expresión escrita puedes imitar ¿verdad? ((risas)) (A1. PP. 30-31: 68-70)

Cora comienza su enunciado con la segunda persona que indica la generalidad para enumerar las ventajas de la lectura. Justifica que la lectura trata de una técnica de

aprendizaje beneficiosa para todos los aprendices. De este modo, la profesora cualifica la lectura como una actividad que *puede practicar muchos aspectos* y destaca su valoración mediante la repetición del adjetivo *muy integral*. A continuación, se presenta otra ventaja de la lectura. Además de ofrecer una gran cantidad de *input*, también puede mejorar la formación de las hipótesis de *output*: *el pensamiento para formar frases es respectivamente flexible porque en tu expresión escrita puedes imitar*.

A pesar de las ventajas de la lectura, Cora comenta que en el aprendizaje de los alumnos no goza de suficiente importancia:

Ej. 136 pero su eficacia se muestra de forma relativamente lenta a decir verdad | es un proceso que necesitas seguir a largo plazo | por eso normalmente es ignorado | pienso que | no se sabe la situación de otras universidades | pero yo pienso que | los estudiantes de nuestra universidad | se esfuerzan mucho en los ejercicios en clase | pero fuera de la clase | leen demasiado poco | demasiado poco | es decir carecen de materiales auténticos | carecen de lectura de materiales auténticos | sí | carecen mucho (A1. P. 30: 68)

La profesora explica que el proceso de la lectura *normalmente es ignorado* porque destaca que *su eficacia se muestra de forma relativamente lenta* y se necesita continuar *a largo plazo*. A continuación, Cora valora que los alumnos de su facultad pueden realizar muy bien los ejercicios gramaticales del manual y las actividades en la clase (*se esfuerzan mucho en los ejercicios en clase*). Sin embargo, fuera de la clase, no suelen buscar más recursos para leer. Respecto a esto, Cora destaca su juicio negativo respecto a la falta de hábito de leer de los estudiantes fuera de la clase mediante las repeticiones de *demasiado poco* y *carecen*.

Una actitud positiva a la lectura se comenta en el siguiente fragmento:

Ej. 137 seguramente en la inmersión lingüística en el extranjero tú destreza de audición | tú expresión oral tienen un gran progreso sin problema | pero a decir verdad este progreso se obtiene a través del estímulo del entorno | pero cuando se aleja del entorno | es cuestionable si este nivel se puede mantener [...] también hay estudiantes que aprovechan muy bien | frecuentan la biblioteca a decir verdad | en el extranjero, las cuáles son mejores | que en nuestro país | primero hay el entorno de expresión oral y audición | además hay abundantes materiales auténticos | sí | pues muchas personas frecuentan la biblioteca | incluso cuando vuelven tienen suficientes materias para el trabajo de fin de grado | pues yo pienso que en esta forma la tasa de aprovechamiento es alta (A1. P. 33: 106-112)

Esta profesora afirma primero que el intercambio ayuda a desarrollar *destreza de audición y expresión oral*, pero preocupa si el nivel se puede mantener cuando los estudiantes regresan a China donde no hay mucha inmersión lingüística. En cambio, Cora destaca la relación entre el buen aprovechamiento del intercambio y una gran cantidad de lectura (*frecuentan la biblioteca*). Expresa que en el extranjero hay abundantes materiales auténticos; así los estudiantes pueden acumular mucho conocimiento (*tienen suficientes materiales para el trabajo de fin de grado*) y mejorar la destreza de leer. De este modo, mediante la valoración *esto es muy bueno*, la profesora destaca la importancia de la gran cantidad de lectura de los materiales auténticos.

6.3.1.4. Profesor

Respecto al término *profesor*, Cora menciona los temas de su papel en el aprendizaje, sus métodos de enseñanza y su expectativa de los métodos de la enseñanza.

Papel del docente

En cuanto al tema de papel del profesor, Cora lo comenta de la siguiente forma:

Ej. 138 *yo pienso* que el profesor *debe* ser un | orientador | em | es decir | te doy esta cosa | y te oriento a explorar este contenido | luego por supuesto si tú encuentras algo en el proceso | pues si puedes resolverlo, solúcionalo por sí mismo | si no puedes resolver entonces el profesor es el que gestiona los problemas (A1. P. 31: 79)

A través del verbo de pensamiento introducido por el “yo” explícito (*yo pienso*) y el verbo de obligación *debe*, Cora expresa su inclinación al papel orientador del profesor. Comenta que el profesor debe seleccionar y recomendar tema de aprendizaje (*te doy esta cosa, te oriento a explorar este contenido*) a los estudiantes para que descubran las informaciones importantes y aprendan por sí mismo (*tú encuentras algo*) y ofrecer ayuda cuando los alumnos tienen preguntas (*gestiona finalmente los problemas*).

Cuando la entrevistadora pregunta sobre la colaboración entre profesor y estudiantes, Cora responde de la siguiente forma:

Ej. 139 pues en realidad | yo pienso que es que | la colaboración es | em::|| en realidad yo pienso que en nuestra clase em:: [...] es *más bien* trabajar siguiendo al profesor | colaborar con el profesor | es decir lo que pido tú debes realizarlo | ¿verdad? [...] por ejemplo probablemente dejo tarea de leer una hora cada día | es decir se debe leer en voz alta o memorizar | pues tú debes practicar oralmente una hora | pues fuera de clase si alguien lo hace | ¿verdad? (A1. P. 34: 116-120)

Al principio, Cora habla de la colaboración con mucha vacilación, que se muestra mediante los signos paraverbales. Seguidamente, menciona dos conceptos: *colaboración*, que significa que cada uno realiza y aporta igualmente su propia parte de trabajo, y *trabajar siguiendo al profesor* que indica que el docente es el líder en la enseñanza y los alumnos realizan su aprendizaje siguiendo su orientación. A través de esta distinción, se puede observar que la profesora cree en el liderazgo del profesor y la relación asimétrica con los alumnos. Mediante un ejemplo, Cora explica que es el profesor el que dirige el aprendizaje de los alumnos y organiza las actividades y tareas, mientras que los alumnos necesitan realizarlas fuera de la clase; y finalmente justifica esta idea suya a través la pregunta retórica *¿verdad?*.

Además, Cora destaca la importancia del papel dirigista del docente en clase:

Ej. 140 [...] veo primero si alguien quiere hacerlo voluntariamente | si no hay voluntarios pues yo pido | pero esta cosa se *debe* hacer | incluyendo las prácticas de la clase | prácticas orales | pues yo pido llamando el nombre | pues aunque tú no quieres *debes* hacerlo | sí | porque después de todo tenemos el Examen nacional para estudiantes de licenciatura de filología española (I. P. 33: 114)

En este fragmento, Cora presenta dos formas de participación en su clase: la participación voluntaria de los alumnos y su coordinación mediante la gestión de toma de turno. Al describir estas acciones utiliza la primera persona del singular con la que se incluye como sujeto agente para declarar su responsabilidad en la organización de la clase. Tiene lugar esta coordinación porque hace falta realizar cada tarea con la participación de los alumnos para formarlos a aprobar los exámenes.

Métodos de enseñanza

En cuanto a los contenidos de su clase, Cora lo describe en el siguiente fragmento:

Ej. 141 primero vocabulario | luego léxico || luego gramática texto ejercicios así [...] porque nosotros necesitamos practicar más | entonces por eso si tú explicas primero la parte de vocabulario significa que les ofreces las palabras nuevas | entonces en el proceso de explicación después estas palabras nuevas pueden ser usadas / | entonces en el proceso de uso les haces seguir familiarizándose | entonces por eso yo normalmente explico primero el vocabulario (A1. P. 27: 22)

Se puede ver que la profesora sigue la programación de los contenidos del manual: vocabulario, gramática, texto y ejercicios. Enuncia que presenta primero el vocabulario con el fin de ofrecer más oportunidades de práctica a los estudiantes. Para razonar esta actuación suya, la profesora utiliza primero la primera persona del plural como indicador de sí misma en el grupo de los alumnos para expresar que los estudiantes necesitan más prácticas. Inmediatamente este modo personal es sustituido por la segunda persona del singular, con que incluye a todos los docentes, para justificar que empieza la unidad didáctica con los vocablos permite a los estudiantes practicar en las partes siguientes de instrucción. Finalmente, aparece el sujeto agente de la profesora para tomar responsabilidad de este método utilizado.

Cuando la entrevistadora se interesa por conocer si esta profesora hace algún cambio de sus métodos de enseñanza según la observación de sus clases y la retroalimentación de los estudiantes, Cora expresa en la siguiente forma:

Ej. 142 porque todos los materiales para preparar las clases generalmente son fijados | entonces voy a cambiar un poco según esta situación [...] complemento unas cosas | agrego unas cosas | o puede que piense que este punto de gramática no es conveniente explicarse en esta forma | pues voy a ver si hay otras formas para explicar (A1. PP. 36-37: 172-174)

En este fragmento Cora omite el sujeto en sus enunciados, pero según el contexto, se deduce que el sujeto agente es ella misma y lo traducimos como “yo” elíptico. En esta forma, explica que los contenidos de sus clases tienen un diseño fijo y se cambian en función de las reacciones de los estudiantes, pero este cambio se disminuye mediante el cuantificador *un poco*. Tal cambio trata de, por una parte, el añadido de contenidos y, por la otra, alteración de su forma de explicación de las reglas gramaticales (*si hay otras formas para explicar*). Pero la aparición de *puede que* que expresa la posibilidad indica que estos cambios seguramente no ocurren.

Sobre el manual sirve de la base de sus métodos de enseñanza, Cora lo expresa de la siguiente forma:

Ej. 143 seguramente esta edición antigua tiene problemas | seguramente tiene problemas | pero yo pienso que en la programación gradual seguramente tiene sus propias razones | tiene sus propios | procedimientos | por eso yo pienso que cómo se dice | es que | sobre la edición nueva no puedo decir mucho | porque la edición nueva no la veo | pero es que excepto la edición nueva entre otros manuales de ELE yo pienso que este manual de nuestro curso de Lectura intensiva | es el mejor en el diseño (A1. P. 35: 150)

Sobre la edición antigua del manual, la profesora expresa afirmativamente con la repetición del adverbio *seguramente* que el manual *tiene problemas*. Pero también afirma que la *programación* y los *procedimientos* son adecuados. A continuación, Cora repite esta idea suya: excepto la edición nueva que no ha estudiado, la edición antigua es la mejor en la programación (*en el diseño*) en los manuales que ha leído.

Expectativa de métodos

Respecto a este tema, Cora expresa que es mejor aumentar las oportunidades de práctica oral:

Ej. 144 en realidad los métodos de enseñanza actuales | es decir las cosas actuales espero que se pueden mantener | luego espero que se pueda aumentar | en realidad no digo que | no quiero debates en clase | en realidad yo quiero mucho los debates en clase | pero es que existe necesidad de nuestro progreso de enseñanza | pues en realidad lo ideal es | que espero que la explicación del profesor y el debate pueden tener tiempo para combinarse completamente [...] pues deben practicar sus competencias para expresarse en español (A1. P. 37: 184-188)

Por una parte, expresa que los métodos que se utiliza actualmente *se pueden mantener*. Por la otra, quiere que *se pueda aumentar* oportunidades de debate, pero reconoce que es difícil de realizarlo en clase porque hace falta completar el plan curricular (*necesidad de progreso de enseñanza*). Por lo tanto, resume que su expectativa de los métodos de enseñanza es *combinar completamente la explicación del profesor y el debate* para ofrecer más oportunidades de interacción para practicar las competencias comunicativas de los estudiantes (*practicar sus competencias para expresarse en español*) mientras asegura que el progreso de la enseñanza sigue el plan curricular nacional.

6.3.1.5. Gramática

Enseñanza de la gramática

En cuanto a la palabra clave *gramática*, Cora la percibe como el objetivo más importante en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Ej. 145 yo pienso que [el objetivo] debe ser la gramática | o sea la sintaxis | decirles cómo construir una frase | entonces los trabajos después son que ellos continúen enriqueciendo su vocabulario | y luego mejorando su intuición del lenguaje | y entonces basta con añadir más elementos a esta estructura [...] la gramática es | algo se debe dominar durante el aprendizaje universitario | sobre todo en la primera

Mediante el verbo de obligación *debe*, Cora expone que es indispensable el aprendizaje de la *gramática, sintaxis o cómo construir una frase*. Esta profesora explica que el orden de aprendizaje es primero dominar el núcleo sintáctico y luego *enriquecer el vocabulario* y desarrollar la automatización del uso de la lengua (*intuición del lenguaje*). Por lo tanto, la profesora afirma que la gramática es el elemento más importante del aprendizaje de nivel inicial e intermedio (*la primera mitad del aprendizaje universitario*).

Seguidamente, pasa a explicar la necesidad de la enseñanza de gramática en clase desde diferentes puntos de vista.

Ej. 146 probablemente no tenga un gran cambio en muchos años | no va a tener un cambio radical | pero la actuación de léxico es muy rápida | ¿verdad? | por eso se trata de cosas que se deben complementar por sí mismas fuera de la clase | por eso siempre y cuando se domina la gramática | pues las otras cosas se complementan de forma relativamente fácil (A1. P. 29: 56)

Cora expresa que las reglas gramaticales no tienen *un gran cambio en muchos años* o *un cambio radical*, lo que minimiza mediante el adverbio *probablemente*; y la contrapone con otros elementos de la lengua que se actualizan muy rápido, tales como el vocabulario. De este modo, Cora expone que la gramática se puede explicar en la clase, mientras que los elementos que se han incorporado recientemente a la lengua se deben aprender de forma autónoma. Según Cora, las reglas estructurales sirven de la base del aprendizaje (*siempre y cuando se domina la gramática*) y a partir de estas estructuras es fácil formar el contenido para llegar a la expresión. En toda la explicación, usa la tercera persona del singular para referirse a la gramática u el léxico y la gramática cobra así personalidad para destacar su importancia en el aprendizaje.

Ej. 147 puede que si es enseñada por los profesores extranjeros posiblemente no se pueda explicar claramente | porque aprendemos gramática básicamente en el primer o segundo año en este momento si los profesores extranjeros empiezan | a explicar en español posiblemente sea difícil para ellos | entender | además los profesores extranjeros posiblemente no puedan romper | las barreras de diferentes formas de pensar de los dos idiomas | no pueden romper (A1. PP. 29-30: 56-58)

Además, Cora comenta que la explicación de gramática en español de los profesores extranjeros resulta poco clara y difícil a los estudiantes chinos de *primer o segundo año*. Considera que pueden estar confusos debido a las diferencias entre las dos lenguas (*no puedan romper las barreras de diferentes formas de pensar*), pero minimiza esta afirmación mediante varias expresiones de posibilidad *puede que, posiblemente*. De este modo, se puede observar que, para Cora, es preciso hacer el análisis estructural en la L1 para describir formalmente la lengua meta y aclarar la diferencia y semejanza entre la lengua aprendida y la L1.

Sin embargo, respecto a las prácticas de las reglas gramaticales, Cora critica los ejercicios

mecánicos sin contexto:

Ej. 148 probablemente lo que no me gusta sea las prácticas mecánicas pues en realidad | probablemente el diseño de unas prácticas no sea muy científico [...] como algunos ejercicios después de cada lección || en realidad sus respuestas | algunas respuestas son muy ambiguas | especialmente cuando no hay contexto (A1. P. 30: 62-64)

Cora no evita su juicio de valor negativo a las *prácticas mecánicas* del manual (*no me gusta, el diseño no es muy científico*) pero atenua este juicio mediante adverbios *relativamente* y *probablemente*. Explica que los ejercicios de este tipo no ofrecen contexto y sus respuestas son *muy ambiguas* y difíciles de determinar. Así, respecto al aprendizaje de gramática, Cora lo comenta de la siguiente forma:

Ej. 150 digo a los estudiantes que no necesitan detenerse en las fórmulas || porque la lengua está viva | según la intención comunicativa del locutor | según el género textual | pues muchas cosas | pueden cambiar | ¿verdad? pues cuál es la forma más adecuada | ¿verdad? | pues son los que tienen más coherencia con el contexto | y expresan mejor tu intención comunicativa | ¿verdad? | por eso no es significativo que tú memorices las fórmulas sin comprenderlas (A1. P. 37:180)

En su práctica actual considera que no es conveniente aprender la gramática por el dominio deductivo de las reglas desligadas al contexto equivaliéndolas a la *fórmula* de la matemática (*no necesitan detenerse en las fórmulas*). En cambio, se debe usar la gramática en el contexto de comunicación, puesto que *la lengua está viva* y *muchas cosas pueden cambiar*. De este modo, Cora ilustra que es importante el uso adecuado de la lengua en contextos determinados y la expresión clara (*expresan mejor tu intención comunicativa*). Así, destaca repitiendo que memorizar las reglas gramaticales descontextualizadas *no es significativo*.

6.3.1.6. Interacción

Importancia de competencia estratégica

En cuanto a la competencia estratégica, Cora expresa que en el proceso de comunicación real es más necesaria la transmisión clara de los significados que el uso certero de los elementos gramaticales:

Ej. 151 porque a decir verdad tú no estás seguro de que puedes comunicar cualquier intención sin problema | ¿verdad? | por eso seguramente ocurre que no puedes acordarte de una palabra | pues cómo accionas | cómo resuelves este problema | pues seguramente debes emplear circunloquio | ¿verdad? | incluso debes evitarla | ¿verdad? | entonces para gestionar tales situaciones incómodas | espero que puedan empezar a practicar en el aula (A1. P. 36: 160)

Para justificar la importancia de la competencia estratégica, la profesora afirma que en la comunicación tienen lugar situaciones incómodas. La aparición de varias expresiones de afirmación *a decir la verdad*, *seguro que* y *seguramente* y las preguntas retóricas *¿verdad?* afirma la aparición de estos problemas en la interacción real. Por tanto, hace

falta formar una nueva organización semántica para expresar fluidamente. De este modo, Cora argumenta que para evitar estos problemas, se debe practicar en la clase las estrategias de compensación (*emplear circunloquio y evitarla*).

6.3.2. Síntesis de creencias de Cora por temas y su mapa conceptual

Mediante un discurso con mucha discreción (por ejemplo, la aparición de numerosos adverbios de probabilidad y el énfasis en que sus declaraciones se limitan a sus propias opciones), la profesora manifiesta las siguientes creencias sobre los aspectos de la enseñanza de ELE:

1. La autonomía de los alumnos cobra suma importancia en su aprendizaje. Es un factor influyente en la búsqueda de oportunidades de interacción oral en español, la realización de las expectativas de metodología del profesor, la relación con el profesor y el aprovechamiento de las oportunidades de intercambio.
2. La motivación es importante en el aprendizaje de LE. Para la mayoría de los alumnos, la lengua sirve para encontrar los conocimientos que les interesan. Para fomentar la motivación, los profesores necesitan ofrecer actividades motivadoras a los alumnos. Así pues, la profesora organiza cada semana una tarea de exposición y debate entre los alumnos. Además, los profesores deben cuidar la motivación y confianza de los alumnos mediante pedir a los alumnos que hagan diferentes actividades según sus capacidades.
3. La evaluación tiene una forma tradicional: se centra en el examen estandarizado y no existe un método evaluativo formador eficiente para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sobre los errores, deben ser tratados diferentemente.
4. La inmersión lingüística en China no es muy rica. Además, los recursos disponibles no son bien aprovechados. Debido a este entorno especial, el objetivo de la enseñanza universitaria de ELE se limita a mostrar un modelo formal de la lengua aprendida y es difícil facilitar a los alumnos una muestra auténtica para usar la lengua en la misma forma que los hablantes de L1.
5. La traducción es una buena forma para practicar los conocimientos lingüísticos porque demuestra la diferencia entre el chino y el español y permite creatividad del uso de la lengua aprendida, a pesar de que la traducción puede tener valor práctico un poco limitado. Para compensar la deficiencia de la traducción, la profesora recomienda la lectura que tanto facilita input de calidad como mejora el output. Pero esta actividad que se debe realizar fuera de clase depende mucho de la agencia de los alumnos. Además, la memorización es una estrategia cognitiva importante en el aprendizaje.
6. Sobre el rol del profesor, la profesora cree en una relación asimétrica. Es el docente el que dirige y orienta el aprendizaje de los alumnos. Los últimos, en cambio, deben participar activamente en el aula y realizar bien las tareas asignadas fuera de la clase.

7. Sigue fielmente los contenidos y la programación del manual utilizado: puede añadir más contenidos, pero no los cambia mucho o cancela. Este manual le parece el mejor de los que ha leído.
8. La expectativa de la profesora trata del mantenimiento de los métodos actuales y adición de más actividades de discusión.
9. La gramática debe ser la base de la enseñanza de la lengua extranjera. También trata del elemento que necesita más explicación y distinción de los profesores chinos. Pero la profesora niega el aprendizaje deductivo de la gramática y destaca su uso en el contexto de comunicación.
10. Es necesario usar la gramática como instrumento para interactuar en la lengua aprendida y es más importante la competencia estratégica para compensar el conocimiento incompleto que el dominio preciso de la gramática.

Después de resumir las creencias de esta profesora, se puede observar que el objetivo general del aprendizaje es la manipulación de las estructuras de la lengua, así como la competencia lingüística en la interacción real. Para realizar este objetivo, los alumnos deben utilizar diferentes técnicas para aprender los contenidos del manual bajo la orientación del docente en un contexto de poca inmersión lingüística. También tienen que ser autónomos para aprovechar las oportunidades de interacción. Estas creencias de la profesora se muestran en el siguiente mapa conceptual.

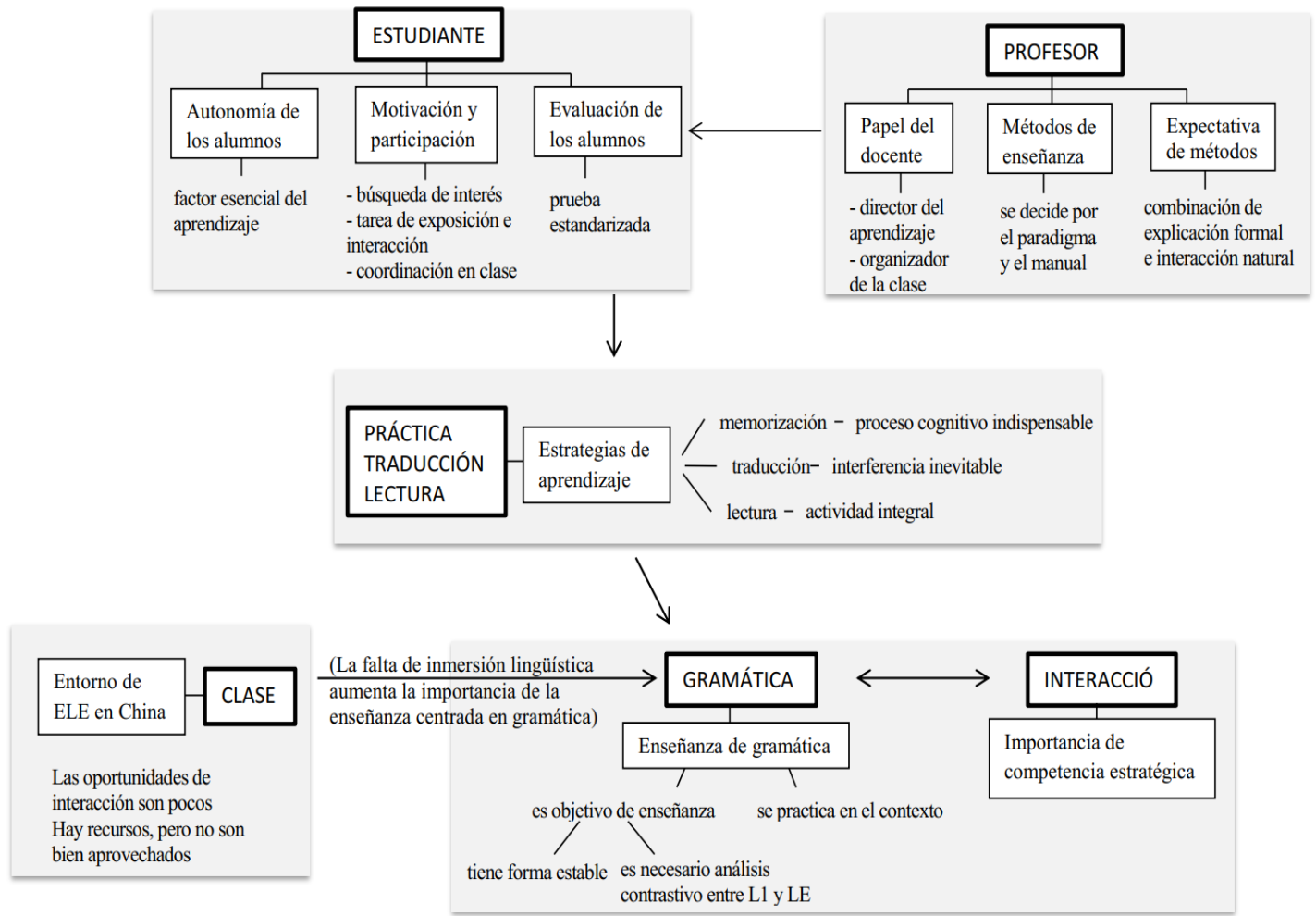


Figura 6-3 Mapa conceptual de Cora

6.3.3. Análisis de la primera sesión de clase de Cora

6.3.3.1. Contexto de la sesión

Profesora	Cora
No. de observación	primera
Curso	segundo semestre del segundo curso (2016-2017)
No. de estudiante	29
Fecha	6 – 4 – 2017
Duración	1: 44' 33''
Lengua vehicular	chino
Unidad didáctica	lección 9 y lección 10 de la antigua edición del manual <i>Español moderno III</i>
Contenidos	ejercicios, lista de vocabulario

La clase comienza directamente con la exposición oral de una alumna sobre el tema de matrimonio y dura aproximadamente diez minutos. Una vez terminada la presentación, hay varios intercambios de pregunta y respuesta para desarrollar el tema que se expone. Después de la primera secuencia de presentación oral, continúan a corregir los últimos ejercicios de la lección 9 que se dejaron el día anterior para esta clase. Son principalmente prácticas mecánicas de reglas gramaticales. Al terminar de corregir y explicar todos los ejercicios de la lección 9, pasan a los contenidos de una nueva unidad didáctica, la lección 10. Comienzan esta lección con la explicación de los nuevos vocablos, como la rutina que la profesora describe en la entrevista.

Los contenidos de esta sesión los resumimos en el siguiente cuadro esquemático para presentarlos de forma clara:

	Secuencia	Actividades y temas principales
1	Exposición oral e interacción	E15 hace una exposición oral sobre el matrimonio, Interacciones entre E15, E25, E8
2	Corrección e instrucción	Corrección de ejercicios gramaticales de la unidad didáctica 9
3	Instrucción	Explicación del vocabulario de la unidad didáctica 10

Tabla 6-7 Cuadro esquemático de la primera sesión de Cora

6.3.3.2. Análisis interpretativo de la sesión

En este apartado, se interpretan los siguientes aspectos de la metodología de la enseñanza para acercarnos a los métodos y las actividades utilizados en la primera sesión observada de la profesora Cora.

Como se ha visto anteriormente, el objetivo principal de esta sesión observada consiste en la explicación de los contenidos del manual, excepto en la primera secuencia que trata de la exposición monológica de una alumna e interacción entre estudiantes. En esta apertura la profesora deja espacio para que los alumnos usen el español de forma creativa y espontánea para desarrollar sus competencias discursiva y pragmática, por ejemplo:

Ej. 152 (A2, P. 106)	
1 E15	(monólogo sobre el matrimonio)
2 PC	Muy bien ¿dudas? ¿preguntas?
3 E25	Están dijo que em los padres son únicos y em puede buscar otra novia y hoy em dices que em tu eres la u única em única chica que em que puedes acompañar a tu novio em ¿qué te parece el conflicto em entre dos opiniones?
4 E15	em ¿la primera opinión es qué?
5 E25	los padres son uni únicos em y puede buscar otra novia
6 E15	em:: em sé que em esto em sus padres y yo em para....para controlar esta situación es difí controlar esta situación es muy difícil para mi marido po por eso siempre estaré consigo para ayudarle compartir su responsabilidad em y creo que todos conflictos em todos conflictos se pueden se pueden manejar em en algu alguna manera que podemos recibir em yo y sus padres em creo que mi marido futuro no ((risas)) faltará respeto a mis padres ((risas))

Como la profesora explica en la entrevista, en la actividad de exposición oral de esta tarea el alumno debe preparar argumentaciones para explicar sus opiniones sobre el tema ofrecido por la profesora. En la actividad de discusión libre entre alumnos, necesitan utilizar los conocimientos aprendidos en la comunicación real. En este fragmento, se puede ver que otros alumnos toman iniciativa para hacer preguntas a la alumna que expone y esta responde para ampliar sus opiniones presentadas en el discurso. Mediante esta tarea, por tanto, los alumnos pueden practicar el uso de la lengua en el contexto comunicativo prestando atención tanto a formas lingüísticas de sus enunciados como a los significados de los enunciados.

Esta tarea incluye procesos de audición, oralidad, comprensión de información a lo largo de la comunicación. También contiene la reflexión crítica, puesto que en la primera actividad de la tarea la estudiante E15 debe preparar un discurso argumentativo para mostrar sus opiniones desde diferentes perspectivas. De este modo, se implican actividades cognitivas como, por ejemplo, explicación, justificación, reflexión crítica y preguntas y problemas.

Además, esta actividad también es un factor motivador para los alumnos. Como Cora manifiesta en la entrevista, el tema interesante, las oportunidades del uso creativo de la lengua y el pensamiento reflexivo los motivan a utilizar los elementos lingüísticos aprendidos en la interacción, con el fin de construir sus propias oportunidades de

aprendizaje en el contexto de transmisión de significados.

La lengua utilizada en esta secuencia es principalmente el español. Además de la presentación oral, los alumnos interactúan puramente con la lengua aprendida. De esta forma se aumenta la cantidad de input y mejora el proceso de interiorización mediante la negociación entre los alumnos. El chino solo aparece en la valoración final de la profesora y el ofrecimiento del tema para la siguiente semana, lo que facilita la comprensión de los alumnos.

Desde la segunda secuencia, la profesora pasa a explicar los conocimientos lingüísticos. En el cuerpo de la sesión la competencia practicada es la lingüística y la atención se cambia a las formas gramaticales. En las secuencias de corrección de ejercicios de rellenar espacio en blanco con forma verbal adecuado de la unidad didáctica 9, las actividades se hacen con la siguiente rutina: un alumno lee una frase del ejercicio para mostrar su respuesta y la traduce al chino; la profesora da validación de aceptación mediante recepción o valoración positiva y también ofrece explicación cuando le parece necesaria; y el turno se pasa al siguiente alumno para que lea la siguiente frase. Después de leer todas las frases de un ejercicio, la profesora confirma si los alumnos tienen problemas antes de terminar una secuencia. Así, en estas secuencias predominan las actividades de traducción, así como la explicación de condiciones gramatical y semántica. En el ejemplo 153 se presenta esta actividad: la alumna lee la frase y la traduce al chino y la profesora explica los contenidos gramaticales de la frase.

Ej. 153 (A2, P. 110)		
	Transcripción	Traducción
86E4	era un día so sofocante no había brisa y no se movía ni una hoja de los árboles (traducción al chino)	
87PC	嗯 很好没有问题啊 树叶一动也不动 你会发现这是一个场景描写 对不对这是一个场景描写 所以这里会用 <i>se movía</i> <i>movía</i> 表示这个树叶就没动 这个就表示在这个时间段树叶一动也没有动 这个地方是描写一个场景所以我们这里用 <i>se movía</i> 啊 <i>bien sigue</i>	sí muy bien no hay problema no se movía ni una hoja de los árboles puedes observar que aquí es una descripción de un escenario por eso aquí se usa <i>se movía</i> <i>movía</i> significa que las hojas no movían en ningún momento durante todo el periodo aquí es una descripción de escenario por eso usamos <i>se movía</i> <i>bien sigue</i>

También se encuentran enunciados con los que la profesora deja deberes de traducción a los alumnos para que se hagan de forma escrita y les pide a traer los deberes anteriores para revisarlos juntos y explicar los errores en la sesión siguiente:

Ej. 154 (A2, P.120)		
325PC	[...] 那后面那个翻译做作业吧 [...] 然	pues el ejercicio de traducción siguiente es deberes

后下节课把你们上一次课的作业拿过来我们一块讲一讲啊 [...]	fuera de clase [...] en la clase siguiente llevad los deberes de la última vez y los explicamos juntos [...]
---------------------------------	--

Como los ejercicios tratan de rellenar el blanco de las frases, muchas explicaciones de condiciones gramaticales y semánticas son acompañadas por contexto lingüístico de la frase para decidir cuál es la palabra o la forma verbal más adecuada. Además, en la explicación los ejercicios de rellenar blanco con palabra adecuada, aparece comparación de sinónimos. Por ejemplo, se comparan las palabras *invención e invento*.

En la parte de explicación de palabras nuevas de la lista de vocabulario de la lección 10, la profesora presenta sus significados y condiciones gramaticales de uso mediante ofrecimiento de frases de ejemplos para mejorar la comprensión de los alumnos. Tal como en el siguiente fragmento, la profesora presenta frases de ejemplo en español para que los alumnos las traduzcan al chino:

Ej. 155 (A2, P. 124)		
353 PC	[...] 然后我们来看下面这个词 <i>constituir</i> 由什么什么来构成 <i>constituir significa ser ciertas cosas / las partes o elementos de un objeto o ser elemento que consiste otro objeto</i> 相当于是很多种东西构成一个东西 或者是一个东西构成一个东西就是说两个东西实际上是一致的啊这样的一个意思啊 bien 我们来看一个句子好了 <i>los caracoles constituyen un buen indicador de la recuperación de la fauna después de un incendio</i> ⁴ ¿caracol?	[...] vamos a ver la siguiente palabra <i>constituir</i> se compone de algo <i>constituir significa ser ciertas cosas / las partes o elementos de un objeto o ser elemento que consiste otro objeto</i> equivale a que muchas cosas componente una cosa o una cosa compone otra es decir las dos cosas son iguales bien vamos a ver una frase <i>los caracoles constituyen un buen indicador de la recuperación de la fauna después de un incendio</i> ⁴ ¿caracol?

En otras ocasiones, también da ejemplos en chino para que los alumnos los traduzcan al español.

Así pues, los procesos principales de práctica de las actividades del cuerpo de la clase consisten en la comprensión de información y la traducción. Además, como en la secuencia 7 el ejercicio que explica trata de rellenar blancos en un texto, también implica un proceso de lectura. Los grados cognitivos involucrados en estas actividades son limitados: identificación (para seleccionar la forma más adecuada para rellenarla en el blanco), reformulación (para hacer traducción), comparación y relación.

En el cuerpo de clase, no se encuentra ningún factor motivador. Se llena de prácticas mecánicas y explicación de la profesora, que incluso pueden perjudicar los factores emocionales de los alumnos (Arnold y Brown, 2000, Ramos, 2005).

En cuanto al uso de otras lenguas en clase, se puede ver que la lengua primera cobra mucha importancia excepto en la primera secuencia de la tarea de exposición y discusión. En el cuerpo de la clase, el chino se utiliza como lengua vehicular. Es decir, toda la

comunicación pedagógica se realiza en chino, y el español solo aparece en los enunciados delocutivos cuando se leen los contenidos del manual, así como en la equivalencia entre el chino y el español en la explicación de la profesora. El papel indispensable de L1 corresponde a la creencia de la profesora de que es esencial la competencia cross-lingüística de los alumnos y el conocimiento de las diferencias entre L1 y LE.

Finalmente, respecto a la evaluación y corrección de errores, se encuentra que después de la tarea de la primera secuencia, la profesora evalúa positivamente la exposición de E15 destacando la ventaja de la estructura argumentativa (lógica clara). Pero excepto un aspecto de la dimensión discursiva no da retroalimentación formativa sobre otros aspectos del discurso de E15; tampoco comenta sobre la actividad de interacción.

Ej. 156 (A2, PP. 107-108)		
41 PC	<i>bien ¿más preguntas? ¿nada? bien muchísimas gracias muy bien perfecto 4 bien muy bien ha presentado el problema en diferentes partes 说到了几个问题啊几个方面阐释啊 这个蛮好的 可以让你的这个演讲的条理更加的清晰一些 非常好啊 bien entonces necesitamos seleccionar el tema para la próxima semana [...]</i>	<i>bien ¿más preguntas? ¿nada? bien muchísimas gracias muy bien perfecto 4 bien muy bien ha presentado el problema en diferentes partes explica varios aspectos de este problema esto es muy bueno hace la lógica de tu discurso más clara muy bien bien entonces necesitamos seleccionar el tema para la próxima semana [...]</i>

Asimismo, cada vez después de que un alumno presenta su respuesta leyendo y traduciendo el ejercicio o traduce la frase de ejemplo, la profesora da una validación positiva:

Ej. 157 (A2, P. 108)	
44 E6	<i>La mujer abrió la boca como si quisiera decir algo pero al final mantuvo callada (traducción al chino de la frase) 那个女人张开嘴好像要说什么但是最后她保持安静</i>
45 PC	muy bien se mantuvo callada

Cuando aparecen errores de los alumnos, la profesora negocia con ellos para que encuentren por sí mismos la forma correcta, por ejemplo:

Ej. 158 (A2, P. 127)		
399 E23	<i>muchos muchas ancianas a muchas ancianas les gusta tejer jersey que puede ayudar a ayudar a mantenerse el recuerdo</i>	
400 PC	<i>recuerdo</i> 一般指的是回忆	<i>recuerdo</i> se relaciona normalmente con algo pasado
401 E23	<i>memoria</i>	
402 PC	很好 <i>memoria</i> 会更好一点 记忆我们一般	muy bien <i>memoria</i> es mejor para hablar de la facultad síquica usamos <i>memoria</i> / <i>bien</i>

	用 <i>memoria</i> <i>bien</i>	
--	--------------------------------	--

Respecto a los errores, Cora comenta en la entrevista que *les digo sin retraso cuáles son los errores, yo pienso que señalar los errores es necesario, es mejor que comentan errores en grandes actividades formales en el futuro*. Sin embargo, en los intercambios entre estudiantes de la primera secuencia aparecen varios errores gramaticales y no son corregidos por la profesora.

Ej. 159 (A2, P. 107)	
22 E8	<i>entonces / mezclarás los salarios juntos para mantener la familia</i>
23 E15	<i>em:: ɫ' otra vez</i>
24 E8	<i>mezclarás vuestros salarios juntos para mantener la familia</i>
25 E15	<i>sí / sí</i>
26 E8	<i>y existe em / alguna / independencia relativamente</i>
27 E15	<i>ay ɫ' por qué no sé / qué es la pregunta</i>
28 E8	<i>em / déjalo</i>
29 EE	<i>((risa))</i>

En este ejemplo la profesora ignora los errores. En este sentido, se puede ver que durante la explicación y la práctica Cora corrige los errores de los alumnos mediante negociación para que estos recapaciten, pero durante la interacción acepta los errores lingüísticos como elementos naturales de la comunicación oral para asegurar la expresión fluida. Así, durante estos intercambios, cuando las preguntas no se producen claramente que causan comprensión errónea, los alumnos saben usar componentes estratégicos para negociar el significado y seguir el proceso comunicativo sin pedir ayuda a la profesora, como Cora enuncia en la entrevista.

6.3.3.3. Análisis discursivo de la sesión

En esta sesión observada, se encuentra que las características destacadas de la comunicación pedagógica son, por una parte, el papel dirigista de la profesora, y por la otra el rol comunicativo activo de los alumnos.

Como se ha visto en la entrevista, se destaca la importancia de la coordinación del docente en la clase. Por tanto, se observa que la sesión está dirigida principalmente por la profesora. En la primera parte de exposición oral y discusión, por ejemplo, aunque la profesora no interviene en los intercambios entre los alumnos, actúa como activadora de la interacción cuando se encuentra silencio en el aula.

Ej. 160 (A2, PP. 106-107)

	((silencio))
7 PC	bien ¿más preguntas?
8 E8	¿Te importa mucho la seguridad del matrimonio?
[...]	
36 PC	¿más preguntas?
37 E2	Has dicho el tema del respeto cuando tus suegros lo falta ante tus padres ¿contarás con tu novio?

En el cuerpo de la clase, es Cora la que gestiona las actividades, da instrucciones con aportaciones más extensas e inicia los nuevos temas. Por ejemplo, después de la tarea de la primera secuencia, la profesora continúa asignando otra nueva para la semana siguiente. Como expone en la entrevista, hace pausas esperando a algún voluntario; pero cuando no se presenta voluntario, la profesora nombra finalmente a una alumna a realizar esta tarea.

Ej. 161 (A2, P. 108)		
41 PC	[...] <i>bien ¿voluntario / voluntaria?</i> ⁹ 不说我挑啦 我真的挑啦? <i>bien / entonces E25 bien</i> 那你再找一个跟你一块做的	[...] <i>bien ¿voluntario / voluntaria?</i> ⁹ sin voluntario voy a elegir elijo a un alumno? <i>bien / entonces E25 bien</i> pues señala a otra persona para que haga contigo

Todas las actividades de corrección de ejercicios son de heteroselección y son gestionadas por la profesora, mientras que los alumnos exponen su respuesta de forma sucesiva según el orden como están sentados en el aula.

Ej. 162 (A2, P. 108)		
43 PC	<i>entonces hoy vamos a terminar los ejercicios de la lección nueve y / si nos queda más tiempo / la lección diez / página 12 página doscientos cincuenta y cinco</i> ⁵ 第七大题我们做完了是吧 然后第八大题我们继续第八大题往下做 还是这个常见的变位和这个时态的搭配	<i>entonces hoy vamos a terminar los ejercicios de la lección nueve y / si nos queda más tiempo / la lección diez / página 12 página doscientos cincuenta y cinco</i> ⁵ hemos terminado el ejercicio 7 ¿no? así seguimos a hacer el ejercicio 8 también es conjugación y tiempo verbal
44 E6	<i>La mujer abrió la boca como si quisiera decir algo pero al final mantuvo callada</i> (traducción al chino) 那个女人张开嘴好像要说什么但是最后她保持安静	
45 PC	muy bien se mantuvo callada	

En este fragmento, se puede ver que al comenzar la revisión de ejercicios la profesora gestiona la actividad explicando el tema y las acciones que se deben realizar. A partir de ahí, sin que la profesora se dirija a algún estudiante ni gestione la toma de turno, la alumna

E6 comienza de forma autónoma a leer la frase y a traducirla. Así pues, se observa que los alumnos ya están acostumbrados a este orden de toma de turno que ha pactado en este grupo.

También es Cora la que termina los intercambios. Se ha visto en la entrevista que la profesora considera los ejercicios mecánicos gramaticales desligados del contexto comunicativo y difíciles de responder y explicar. Esta creencia se refleja en el hecho de que cuando corrigen los ejercicios muchos alumnos hacen pregunta confirmando si su respuesta con la que llena el blanco es correcta. Para terminar tales preguntas, la profesora explica que varias respuestas pueden ser correctas, pero es más importante la adecuación al contexto, tal como se muestra en el ejemplo 163.

Ej. 163 (A2, P. 116)		
236 PC	这个很多东西他不是个语法问题啊 就是说谁是最佳答案啊 谁能和上下文链接的最好啊 这个是必须要你们多斟酌斟酌的 <i>bien</i> 我们往下了	pues muchas cosas no son cuestiones de gramática es decir es difícil distinguir cuál es la mejor respuesta la que es más adecuada en el contexto es la mejor vosotros debéis considerar más <i>bien</i> pasamos al siguiente ejercicio

Igualmente, para hacer la traducción a lo largo de la explicación de las palabras nuevas, la profesora también nombra al alumno que debe realizar esta actividad. Esto Cora lo destaca en su entrevista con que el profesor debe gestionar la clase para *equilibrar sus capacidades y ofrecer a los estudiantes que aprenden un poco mal oportunidades de práctica*. Después de la aserción o respuesta de cada alumno, la profesora siempre da validación mediante repetición o valoración positiva, como se ha visto anteriormente en el análisis interpretativo.

Además, en unas ocasiones, se escucha solapamiento en que la profesora responde a su propia pregunta junto con sus alumnos:

Ej. 164 (A2, P. 124)		
355 PC	<i>Indicador?</i>	
356 EE		指示 (significado de <i>indicador</i> en chino)
357 PC	嗯 好 这个地方 他来自于哪个词啊?	sí bien aquí ¿de qué palabra se deriva?
358 EE	[<i>indicar</i>]	
359 PC	[<i>indicar</i>] 表示指示出显示出这样一个意思啊	[<i>indicar</i>] significa señalar manifestar

La profesora responde a su propia pregunta junto con sus alumnos. De esta forma, se puede observar que la profesora hace preguntas a los alumnos para pedirles que sigan sus instrucciones y piensen en lo que se está explicando, más que para esperar respuestas de los alumnos.

El papel activo de los alumnos se destaca en la primera secuencia de la clase. La interacción se desarrolla naturalmente entre los alumnos. Unos toman la iniciativa para plantear sus preguntas sobre las opiniones presentadas de la alumna en la cátedra y la alumna que expone aporta respuestas y explicaciones para desarrollar el tema.

Ej. 165 (II, P. 107)	
32 E8	em ^s em pero que has dicho sospecho del em... novio es una actitud un poco egoísta ¿te refieres a las relaciones o a las actitudes a los partes de ambas de ambas partes?
33 E15	oh no no em no es en el sentido de la situación frente a los padres sino que si nos veamos obligados de separarnos pero el motivo de haya enamorado de otra mujer no es de los padres
[...]	
37 E2	Has dicho el tema del respeto cuando tus suegros lo falta ante tus padres ¿contarás con tu novio?
38 E15	em 5 creo que mi marido futuro no (risa) no faltará respeto a mis padres ((risa)).

En el cuerpo de la clase el rol comunicativo activo se refleja en los casos de la autoselección de toma de turno. Por ejemplo, desde la segunda secuencia, son de autoselección las actividades de pregunta y respuesta de patrón I-R-F. La profesora hace una pregunta, los alumnos que tienen la respuesta responden de forma voluntaria sin que la docente nombre a uno de ellos para contestar. Si sus respuestas son correctas, pueden recibir una validación de iteración o de acuerdo.

Ej. 166 (II, P. 108)		
49 PC	<i>pertenecieran</i> 它的时值?	¿ <i>pertenecieran</i> su valor?
50 EE	<i>pretérito imperfecto</i>	
51 PC	<i>pretérito imperfecto</i> 属于是一个持续性的状态啊 <i>bien sigue</i>	<i>pretérito imperfecto</i> se trata de un estado continuo <i>bien sigue</i>

Los alumnos también hacen preguntas a la profesora por autoselección sobre los conocimientos lingüísticos explicados que no entienden bien. Sobre todo, en la corrección de ejercicios, se hace una serie de preguntas directivas para confirmar si es correcta una respuesta diferente al modelo. Por ejemplo:

Ej. 167 (A2, P. 114)		
174 E1	老师 第四个可以用 <i>hacia</i> 吗?	profe ¿se puede usar <i>hacia</i> en la cuarta frase?
175 PC	<i>hacia</i> 可以 来看还有什么	<i>hacia</i> también se puede usar ¿hay más preguntas?
176 E6	第九题 能用 <i>desde</i> 吗?	la novena frase ¿se puede usar <i>desde</i> ?
177 PC	一般来说在多少岁的时候用 <i>a</i> 这是一个固定的搭配 就是在 30 岁的时候做了什么	normalmente para hablar de la edad se usa <i>a</i> es una expresión fija es decir qué se hace a la edad

	样的事情 嗯	de 30 sí
--	---------	------------

No solo la profesora contribuye con explicación y respuesta, los alumnos también pueden tomar la iniciativa para ayudar a la profesora a encontrar la solución a la pregunta de sus compañeros:

Ej. 168 (A2, P. 115)		
184 E2	十四题可以填 <i>contra</i> 吗? <i>contra</i>	¿en la frase 14 se puede usar <i>contra</i> ? <i>contra</i>
185 PC	<i>contra</i> 还是 <i>con la</i> ?	¿ <i>contra</i> o <i>con la</i> ?
186 E2	<i>contra</i>	
187 PC	<i>contra</i> ? <i>contra</i> 呢他一般来说 这个思路有点奇怪有点偏 啊:: ¹² 倒是也说得过去 也说得过去啊	¿ <i>contra</i> ? <i>contra</i> em normalmente es un poco raro ay:: ¹² pero sí tiene sentido tiene sentido
188 E3	<i>contra</i> 是不是要加个冠词呢?	si se usa <i>contra</i> ¿el sustantivo debe llevar artículo?
189 PC	对 要用 <i>contra</i> 是要加一个冠词的 我们是和我们的领导相 相对抗 嗯	sí para usar <i>contra</i> es necesario un artículo nosotros estamos <i>contra</i> a nuestro jefe sí

6.3.4. Análisis de la segunda sesión de clase de Cora

6.3.4.1. Contexto de la sesión

Profesora	Cora
No. de observación	Segundo
Curso	segundo semestre del segundo curso (2016-2017)
No. de estudiante	33
Fecha	12 – 4 – 2017
Duración	1: 41' 43''
Lengua vehicular	Chino
Unidad didáctica	lección 10 de la antigua edición del manual <i>Español moderno III</i>
Contenidos	frases de ejemplo de un vocablo de la lista de léxico usual, texto, ejercicios 2-9

Antes del cuerpo de la clase, la profesora también deja aproximadamente veinte minutos para que dos alumnas presenten respectivamente sus ideas sobre el tema de “por qué se casa” que la profesora seleccionó hace una semana. La profesora orienta la interacción entre la alumna que realiza exposición y sus compañeros como hizo en la primera sesión analizada, pero esta vez solo hay un turno de conversación. Seguidamente, en el cuerpo continúa explicando el léxico que se dejó sin explicar el día anterior. Después de terminar

la parte de léxico, pasan a la parte de texto de esta lección. El texto es explicado por párrafos. Se elige a un alumno para leer y traducir cada párrafo y después la profesora extrae informaciones lingüísticas importantes dentro del párrafo leído para explicarlas. La última parte trata de la corrección de ejercicios de la lección 10.

Según los contenidos de cada parte de la clase, dividimos esta sesión en secuencias, que se muestran en el siguiente cuadro:

	Secuencia	Actividades y temas principales
1	Exposición oral	Exposición oral sobre la causa del matrimonio
2	Exposición oral e interacción	Exposición oral sobre la causa del matrimonio, Unos cambios de interacción
3	Instrucción	Explicación de léxico
4	Instrucción	Explicación de los párrafos del texto de la historia de Cristóbal Colón de la unidad didáctica 9
5	Corrección e instrucción	Corrección de ejercicios de la unidad didáctica 10

Tabla 6-8 Cuadro esquemático de la segunda secuencia de Cora

6.3.4.2. Análisis interpretativo de la sesión

Igual que la primera sesión analizada, en esta sesión las competencias practicadas y las relaciones entre forma y significado diferencian mucho de acuerdo con los contenidos de cada parte.

En la primera parte de exposición oral y discusión (con la preparación de una presentación argumentativa y la discusión libre entre alumnos), estos practican las competencias discursiva y pragmática/funcional. En estas actividades, tanto las alumnas que presentan como otros que intervienen en la discusión deben prestar atención a las estructuras lingüísticas en el contexto de comunicación.

Al explicar el texto, la competencia practicada es principalmente la lingüística y la textual, puesto que se centran las instrucciones en los elementos lingüísticos y textuales. También se implica la competencia intercultural porque el texto trata de la historia de Cristóbal Colón y la profesora destaca unas informaciones culturales al explicar el texto. Aunque es explicación de un texto, la atención se centra principalmente en las formas gramaticales, puesto que se extraen los elementos gramaticales y mecanismos de coherencia para explicar uno por uno los detalles lingüísticos.

En tercera secuencia de explicación de léxico y la última parte de explicación de los ejercicios, en cambio, la atención se limita a las formas gramaticales mediante prácticas mecánicas que solo mejoran la competencia lingüística. Para exponer los contenidos lingüísticos del manual: el léxico, el texto y los ejercicios de gramática, la forma más utilizada es la traducción. Al explicar el léxico, por ejemplo, Cora llama a un alumno a

leer las frases de ejemplo que el manual ofrece en español y traducirlas al chino:

Ej. 169 (A2, P. 130)		
	Transcripción	Traducción
18 PC	[...] <i>bien / nos queda la última palabra / encima</i> 看一下书上的例句 来找个同学把它读一下 翻译一下 把这三组一起读了吧 来 E25	[...] <i>bien / nos queda la última palabra / encima</i> vamos a ver las frases ejemplo en el manual busco a un alumno a leerlos y traducirlos lee los tres grupos 来 E25
19 E25	<i>ya sabes que no me corresponde tomar la decisión / porque soy un simple soldado y tengo encima varios jefes</i> (traducción al chino) 现在你知道轮不到我来做决定 因为 我只是个普通士兵我我还有很多顶头上司 [...]	

Asimismo, al explicar el texto, la profesora pide a los alumnos que lean respectivamente cada párrafo y lo traduzcan, antes de presentar los elementos lingüísticos que contiene. Y en la tarea de corrección de ejercicios ocurre lo mismo que en la primera sesión analizada: los alumnos leen toda la frase del ejercicio y la traducen. De este modo, las actividades en clase corresponden con la importancia que Cora da a la traducción en la entrevista.

Durante la explicación del texto, por ejemplo, la atención se centra en los elementos gramaticales, tales como el valor de la condición compuesta, la diferencia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido y el uso de algunas palabras relevantes. También destaca en algunas ocasiones la construcción textual buscando la referencia de unos mecanismos de cohesión. Extraemos un fragmento de explicación de esta profesora:

Ej. 170 (A2, P. 136)		
64 PC	[...] 然后这个 <i>sin las tres carabelas hubieran tardado unos más días unos días más en alcanzar su meta</i> 这个地方 <i>hubiera tratado</i> 的时值?	[...] luego la frase <i>sin las tres carabelas hubieran tardado unos más días unos días más en alcanzar su meta</i> aquí ¿el valor de <i>hubiera tratado</i> ?
65 EE	简单过去时?	pretérito indefinido?
66 PC	对就是简单过去时 它是一个对历史上发生的事情的一个相反的假设 [...] <i>bien / la voz de Tierra se oyó de pronto en la madrugada del día 12 de octubre de 1492</i> 日期要记住啊 日期要记住 这是一个常考的一个文化常识啊 <i>era una isla</i> 这个地方用一个过去未完成时 他这里知识在讲一个过去的事情 [...] <i>bien / al salir el sol desembarcaron en ella ella ¿a qué se refiere?</i>	sí es pretérito indefinido es una suposición contraria de una acción en la historia [...] (explicación) <i>bien</i> « <i>la voz de Tierra se oyó de pronto en la madrugada del día 12 de octubre de 1492</i> » esta fecha se debe memorizar la fecha se debe memorizar este conocimiento aparece mucho en los exámenes <i>era una isla</i> aquí usa el pretérito imperfecto está describiendo una acción pasada [...] <i>bien</i> <i>al salir el sol desembarcaron en ella ella ¿a qué se refiere?</i>

	<i>refiere?</i>	
67 EE	Isla	

Como se muestra en este ejemplo, los fenómenos gramaticales se explican con acompañamiento del texto lingüístico. De esta forma, se puede consolidar el conocimiento de los alumnos situándolo en el contexto de uso y mejorar su comprensión de los significados del texto. Además, merece la pena mencionar que la segunda parte del texto de esta lección es un diálogo, pero Cora pide a un alumno que lea toda la conversación y la traduzca para explicar los elementos lingüísticos y sociolingüísticos. Así, se puede ver que la profesora ignora el valor social de la conversación y la toma como un conjunto de conocimientos.

En la secuencia 3 de explicación de léxico y la 12, en la que explica la condición gramatical de la subordinada de sujeto, aparecen varias frases de ejemplo para aclarar las dudas de los alumnos. De esta forma se ilustra la explicación de los significados y los usos gramaticales, como se recoge en el ejemplo 171:

Ej. 171 (A2, P. 145)		
222 PC	[...] 主语从句 大多数情况下是跟感情相关的啊 跟感情相关 所以都用的是虚拟式啊 你比如说这个 <i>gustar</i> 还有这个 <i>sorprender</i> 啊 <i>alegrar</i> 啊 这些词 他们如果搭配主语从句使用 然后用的都是这个 虚拟式 ²⁰ <i>Me gusta que mis amigos me acompañen</i> 是不是 [...]	[...] la mayoría de las oraciones subordinadas subjetivas de sujeto tienen relación con el sentimiento tiene relación con el sentimiento por eso todas usan el subjuntivo por ejemplo <i>gustar</i> o <i>sorprender</i> o <i>alegrar</i> estas palabras si se usa con una subordinada de sujeto se debe usar el subjuntivo ²⁰ <i>Me gusta que mis amigos me acompañen</i> ¿no? [...]

Así pues, los procesos más importantes de las actividades de esta sesión son la comprensión de información y la traducción. Además, en la parte de exposición oral es necesario oralización y audición; en la parte de texto se requiere comprensión de lectura, y en unos ejercicios también se implica un proceso de producción mecánica, por ejemplo, el segundo ejercicio es puramente práctica de formación léxica:

Ej. 172 (A2, PP. 138-139)		
79 PC	第二题我们简单的对一下啊 <i>nacimiento</i>	Vamos a corregir rápidamente el segundo ejercicio <i>nacimiento</i>
80 EE	<i>Nacer</i>	
81 PC	<i>nacer</i> <i>bien</i> <i>fracaso</i>	
82 EE	<i>Fracasar</i>	
83 PC	<i>fracasar</i> <i>bien</i> <i>descubrimiento</i>	

Conforme a los contenidos de las actividades, se necesita actividad cognitiva de reformulación en casi todas las secuencias. En las primeras dos secuencias las alumnas que hacen la exposición deben reflexionar críticamente sobre el tema, explicar y justificar sus opiniones. La profesora también destaca unas veces que hace falta memorizar las informaciones interculturales y unas estructuras funcionales. Además, en esta sesión, los alumnos tienen muchas dudas. Aparte de la confirmación de sus respuestas, también hacen preguntas después de su propia reflexión que no tiene relación con los contenidos del manual, por ejemplo, en la última secuencia de preguntas y explicación del uso de subjuntivo en la subordinada de sujeto. Así, también se implica el grado cognitivo creativo de preguntas y problemas.

Ej. 173 (II, PP. 144-145)		
219 E10	老师主语从句他是否用虚拟式是根据他前面那个词而定的吗?	profe ¿si en la subordinada de sujeto se usa el subjuntivo depende el nexo que la introduce?
220 E3	主语从句?	¿subordinada de sujeto?
221 E10	主语从句	subordinada de sujeto
222 PC	(explicación)	
223 E4	<i>el hecho de que</i> 的 <i>hecho</i> 可以省略吗?	¿se puede omitir <i>hecho</i> de <i>el hecho de que</i> ?

No se implican muchos factores motivadores. Aunque la profesora destaca en su entrevista que la presentación y discusión sobre temas interesantes pueden motivar a los estudiantes a participar en la interacción, esta vez hay solo un intercambio. Igual que en la primera sesión, esta también se realiza principalmente en chino, pero las oportunidades de uso del español se reducen en esta sesión observada.

El último aspecto de enseñanza que analizamos, la evaluación, se refleja en la validación valorativa de cada producción de los alumnos y la corrección de errores de traducción mediante negociación, como ocurre en la primera sesión analizada.

6.3.4.3. Análisis discursivo de la sesión

Igual que en la primera sesión analizada, la comunicación pedagógica de esta clase también se destaca por el papel dirigista de la profesora y rol comunicativo activo y variado de los alumnos.

El papel dirigista de Cora se refleja en la asignación de la toma de palabra. Por ejemplo, en el cuerpo de la clase, se hacen muchas actividades de traducción y la profesora siempre dirige quién ha de tomar el turno, en el patrón subyacente aserción-validación, para traducir las frases de ejemplo o leer y traducir una parte del texto.

Ej. 174 (A2, P. 131)

24 PC	<i>Cristóbal Colón</i> primero el primer párrafo E23	
25 E23	(leer el primer párrafo del texto)	
26 PC	<i>bien</i> traduce	
27 E23	(traducir al chino el primer párrafo del texto)	
28 PC	嗯 翻译的没有问题 [...] (explicación de conocimientos lingüísticos del texto)	bueno no hay problema en la traducción [...]

La profesora también utiliza muchas preguntas cerradas de tema concreto del patrón I-R-F, con las cuales llama la atención a los alumnos para animarlos a participar y comprender los conocimientos. He aquí un ejemplo:

Ej. 175 (A2, P. 134)		
42 PC	[...] (explicación de conocimientos lingüísticos que dura casi cinco minutos) <i>hizo lo mismo el rey Juan II de Portugal</i> <i>hizo</i> 的主语是什么?	[...] (explicación de conocimientos lingüísticos que dura casi cinco minutos) <i>hizo lo mismo el rey Juan II de Portugal</i> ¿cuál es es sujeto de <i>hizo</i> ?
43 EE	el rey Juan II donde él se había establecido	

A partir de aquí, se puede observar que la profesora hila las actividades instructivas a través de la gestión de actividad. También controla el ritmo de la clase mediante ofrecimiento de temas nuevos de los conocimientos lingüísticos. De este modo, en esta sesión Cora lleva un ritmo bastante apretado, con el que se incluyen muchos contenidos en una clase.

En cuanto al papel de los alumnos, hay poca participación en la primera secuencia de presentación y discusión. Nadie interviene después del primer monólogo y solo hay un intercambio después de la segunda. Pero son consideradamente activos en la toma de iniciativa en el cuerpo de la clase. Por otro lado, se ha visto anteriormente que en esta sesión los alumnos también hacen muchas preguntas a la profesora. Por ejemplo, en la última secuencia, los alumnos desarrollan juntos una vista panorámica del uso de subjuntivo en la subordinada de sujeto con la profesora. En esta secuencia, los alumnos contribuyen este tema mediante preguntas directivas y la profesora las responden mediante su explicación.

Además, en el contexto cultural chino, después de que un alumno haga preguntas, la profesora se dirige normalmente a este para ofrecerle respuestas, y el resto de los estudiantes se limitan a escuchar, pero en esta sesión se observa que unos alumnos muy activos también contribuyen en el intercambio de preguntas y respuestas entre la profesora y su compañero para desarrollar la interacción:

Ej. 176 (A2, P. 144)

204 E1	老师那个课文里面	profe en el texto
205 PC	嗯	sí
206 E1	那一句 <i>habría descubierto el nuevo mundo</i> 这个时值是现在完成时吗? 能不能看成简单过去时	la frase <i>había descubierto el nuevo mundo</i> su valor es pretérito perfecto ¿puede ser pretérito indicativo?
[...]		
215 PC	[...] (explicación)	
216 E3	老师那个发现美洲 应该不是被动句吧? 因为它的主语是哥伦布	profe la frase de descubrir América no debe ser oración pasiva ¿no? su sujeto es Cristóbal Colón
217 E10	老师就是这个 结果句	sí esta oración que expresa la consecuencia
218 PC	嗯 对对 是的 对这样的应该是哥伦布做主语的是吧 我看成无人称句了 那这样的话应该是个简单过去时 应该是简单过去时 来看还有什么?	em sí sí es verdad sí así el sujeto debe ser Cristóbal Colón ¿no? consideré como oración impersonal así el valor debe ser pretérito indicativo debe ser pretérito indicativo a ver ¿algo más?

En este fragmento se puede ver que la alumna E3 participa de forma activa y voluntaria en los intercambios entre la profesora y su compañera, en lugar de escuchar pasivamente.

6.3.5. Resultado de datos analizados de Cora

En este apartado se presentan los resultados de la comparación de lo declarado en la entrevista sobre su entendimiento de la enseñanza, su presentación de sus prácticas en la entrevista y lo hecho realmente en las clases observadas con el fin de llevar a cabo la triangulación los datos de la entrevista y los de las dos sesiones analizadas de la profesora.

Autonomía de los alumnos

A lo largo de la entrevista, la profesora destaca la relevancia de la autonomía de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Afecta, sobre todo, a la motivación de los alumnos en el uso del español. Así, la falta de autonomía impacta en la realización de sus expectativas de los métodos de enseñanza que dependen mucho del trabajo individual de los alumnos. Además, manifiesta que los alumnos menos autónomos tienen peor aprovechamiento de los recursos de la lengua y las oportunidades de intercambio, mientras que los alumnos autónomos se benefician de los materiales auténticos para mejorar su destreza de comprensión lectora y enriquecer sus conocimientos.

Aunque la profesora afirma en la entrevista que debe impulsarles a comunicar con los profesores extranjeros y fomentar su autonomía para que aprendan más fuera de la clase, estas creencias no afectan a su práctica docente. No se encuentra ningún enunciado en el discurso didáctico de la profesora que destaque la autonomía de los alumnos.

Entendimiento sobre la enseñanza	La autonomía afecta a la motivación de los alumnos, la realización de los métodos renovados, la retroalimentación al profesor y su aprovechamiento de las oportunidades de intercambio. El buen aprovechamiento de la movilidad se relaciona con la lectura de una gran cantidad de materiales auténticos.
Presentación de lo que hace en clase	Quiere aumentar el debate oral en clase después de que los estudiantes aprendan autónomamente fuera de clase y formen sus propias consideraciones de los conocimientos.
Acciones observadas	No se potencia el aprendizaje autónomo ni las capacidades cognitivas relacionadas en las sesiones observadas.

Resultado 1 Autonomía de los alumnos

Motivación y participación

Respecto a la motivación e interés de los estudiantes, Cora manifiesta que la mayoría de los alumnos no va a ser lingüista y va a usar la lengua extranjera como una herramienta para buscar contenidos interesantes relacionados con su ámbito. Esta creencia suya coincide con algunos trabajos previos (Consejo de Europa, 2002).

Para fomentar la motivación, la profesora manifiesta en la entrevista que ofrece temas interesantes para la tarea de exposición e interacción, y en las sesiones de clase observadas se encuentra este planteamiento. La profesora también afirma que el profesor tiene la responsabilidad de motivar a los alumnos y fomentar su confianza en clase, para que todos tengan oportunidades de practicar y hablar en clase. Consciente de estas creencias, en las dos sesiones de clase, la profesora señala a diferentes alumnos para hacer la traducción de las frases de ejemplo.

Entendimiento sobre la enseñanza	La lengua es una herramienta con la que los alumnos buscan su interés. El profesor debe cuidar la motivación y la confianza de los alumnos.
Presentación de lo que hace en clase	Utiliza la tarea de presentación para motivar a los alumnos a usar la lengua aprendida en la presentación de las opiniones sobre un tema interesante y la discusión con los compañeros. Gestiona la toma de turno para que todos tengan oportunidad de hablar en clase.
Acciones observadas	Realiza la tarea que describe en las dos sesiones observadas. En la primera sesión los alumnos son motivados a participar en la interacción oral. Los alumnos participan activamente en la clase mediante preguntas directivas. Todas las actividades de traducción son de heteroselección.

Resultado 2 Motivación y participación

Evaluación de alumnos

Respecto a la evaluación, la profesora opina que las formas evaluativas que utiliza la

universidad no son suficientemente flexibles: cobran mayor importancia los exámenes estandarizados escritos. Del mismo modo, las notas de la parte de evaluación continua durante el proceso de aprendizaje no se usan verdaderamente para cualificar los comportamientos diarios de los alumnos. Así, la profesora declara que, además de las actividades evaluativas de la universidad, también manda deberes, entre ellos una exposición oral, con los que los alumnos conocen sus fallos y problemas de aprendizaje. Correspondiente con esta creencia, la profesora asigna la actividad de presentación a uno o dos alumnos cada semana. También se encuentra que en la primera sesión la profesora deja deberes de traducción escrita y va a revisar los errores junto con los alumnos en la clase siguiente.

Además, la profesora cuida mucho los errores de los alumnos y declara que los errores gramaticales se deben corregir inmediatamente para que los alumnos no los cometan más. Distingue estos errores en dos tipos y comenta que deben ser tratados de forma diferente: los errores causados por factores afectivos solo necesitan avisos. En cambio, se debe prestar más atención a los errores sistemáticos y reflexivos, como afirman Fernández (1997) y Nassaji y Swain (2000). Esta visión le hace corregir inmediatamente los errores gramaticales, semánticos y de traducción mediante negociación con los alumnos. Sin embargo, en la primera secuencia de interacción de la primera sesión, las alumnas participantes tienen varios errores en sus enunciados, y la profesora nunca interrumpe la interacción para corregirlos ni avisa a los alumnos después de terminar los intercambios. Esta actuación es contraria a su opinión sobre la corrección de errores, pero coincide con su creencia de que los alumnos necesitan saber cómo compensar por sí mismos los conocimientos incompletos utilizando sus competencias estratégicas.

Entendimiento sobre la enseñanza	Las formas evaluativas que utiliza la universidad no son suficientemente flexibles: no da importancia a la evaluación continua durante el proceso de aprendizaje. Hay diferentes tipos de errores y deben ser tratados de forma diferente. Los errores repetitivos reflejan problemas de enseñanza de la profesora.
Presentación de lo que hace en clase	Tiene unas formas para mostrar a los alumnos sus fallos y problemas de aprendizaje. Los errores gramaticales se deben corregir inmediatamente para que los alumnos no los cometan más. Los causados por factores afectivos se necesitan avisar un poco y los causados por el conocimiento incompleto necesitan que el profesor lo explique de nuevo.
Acciones observadas	Deja deberes de traducción y exposición oral. Da validación positiva cada vez después de que los alumnos muestran sus saberes. Corrigen los errores de traducción mediante negociación para que los alumnos encuentren la forma correcta por sí mismos. Aunque se comentan errores gramaticales que afecta a la comprensión durante la interacción, la profesora no interrumpe los intercambios

	para corregir.
--	----------------

Resultado 3 Evaluación de alumnos

Entorno de ELE en China

En relación con el entorno de enseñanza de ELE en China, la profesora manifiesta que la inmersión lingüística del español en China no es rica. Por una parte, los recursos de lectura y audición son abundantes en Internet, pero no se aprovechan bien. Por otra parte, las oportunidades de interacción son limitadas –solo hay las ofrecidas por los profesores extranjeros– y tampoco son bien aprovechadas. Este contexto de aula donde se habla el chino como lengua vehicular causa incluso la pérdida de las competencias comunicativas desarrolladas en los países hispanos durante el intercambio, como se señalan en los trabajos de Jordens et al (1989). Así, la profesora declara la necesidad de motivar a los alumnos a interactuar más con los profesores extranjeros y a aprovechar los recursos online para practicar la comprensión auditiva y lectura de noticias, pero no se ve paralelismo entre estas creencias y sus actuaciones. La profesora no comenta en el aula la escasez del uso de materiales auténticos ni recomienda contenidos ni actividades.

Este entorno con pocas oportunidades de comunicación cotidiana afecta al objetivo de la asignatura de *Lectura intensiva*. Cora manifiesta que los profesores chinos solo pueden ofrecer a los alumnos modelos de lengua formal y desarrollar las destrezas básicas. En cuanto al uso coloquial de la lengua española como los hablantes de L1, la profesora afirma que no debe ser objetivo de la enseñanza universitaria.

Entendimiento sobre la enseñanza	La inmersión lingüística del español en china no es muy rica. Los recursos de lectura y audición son abundantes en Internet, pero no se aprovechan bien. Las oportunidades de interacción son generalmente ofrecidas por los profesores extranjeros, y tampoco son bien aprovechadas. Este entorno afecta al objetivo de la asignatura de Lectura intensiva. Los profesores chinos solo pueden ofrecer a los alumnos modelos de lengua formal y desarrollar las destrezas básicas. Es responsabilidad de los profesores extranjeros mostrar las formas coloquiales en la interacción.
Presentación de lo que hace en clase	Motiva a los alumnos a practicar la comprensión auditiva y leer noticias en español por Internet e interactuar más con los profesores extranjeros.
Acciones observadas	Los contenidos de la clase se limitan a los elementos gramaticales y el léxico.

Resultado 4 Entorno de ELE en China

Estrategias de aprendizaje: memorización, traducción y lectura

Sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje, la profesora menciona tres que le parecen relevantes: memorización, traducción y lectura. En primer lugar, incluye la memorización como un elemento indispensable del proceso de comprensión y aprendizaje. Al igual que

en diversas investigaciones (Ellis, 2005; Jiménez Catalán, 1997; Morris 1994), la profesora considera que la memoria tiene un papel activo en el aprendizaje porque facilita la atención centrada en el objetivo del aprendizaje, familiarización con la materia, consolidación del sistema de conocimiento y un rendimiento óptimo, etc. Pero las prácticas memorísticas recomendadas por la profesora tienen tendencia conductista porque incluye retención de los conocimientos lingüísticos incluso sin comprenderlos (Williams y Burden, 1999). Coincidiendo con esta creencia, en la clase Cora pide a los alumnos memorizar unos conocimientos interculturales, unos refranes y unas estructuras nociofuncionales.

El segundo método, la traducción, es la práctica que le gusta más a Cora. Destaca que la L1 tiene un papel inevitable en el momento de aprender y usar la lengua LE, y el proceso de traducción es por lo tanto natural (Stern, 1992). Enumera varias ventajas de la traducción. En la entrevista esta profesora la percibe como *un proceso intermedio entre el concepto y la forma para expresarlo en la lengua extranjera*, como lo que señalan Rivers y Temperly (1978). Es un análisis comparativo implícito para que los alumnos puedan notar la diferencia de las estructuras sintácticas entre el chino y el español. También valora que la traducción permite el uso creativo de la lengua aprendida para transmitir los significados con estructuras variadas (Uzawa, 1997). Esta opinión es consistente a lo largo de su práctica docente. En las dos sesiones de clase analizadas, los contenidos se explican principalmente en chino y se encuentra una gran cantidad de actividades de traducción. Mientras tanto, la traducción se utiliza para ayudar a los alumnos a comprender y practicar oralmente las reglas gramaticales y los significados de las palabras.

Pero la profesora no ignora las desventajas de la traducción. Reconoce que tiene un valor práctico limitado y desligado al contexto, así que es inadecuado usarla como el único método pedagógico (Sánchez-Iglesias, 2009). Por tanto, declara que si los alumnos quieren tener contacto con más variedades de la lengua y tener mejor conciencia lingüística (Martín Peris et al, 2008), es indispensable la lectura. Considera esta técnica como una actividad integral que puede desarrollar varias destrezas y enriquecer diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, en su clase, la lectura consta de traducción y explicación de elementos gramaticales, semánticos y textuales. No se ve el comentario sobre la importancia de la lectura de los materiales auténticos ni hay una motivación a los alumnos para leerlos. Con respecto a esto, la profesora explica en la entrevista que la lectura no cobra suficiente importancia entre los alumnos porque requiere mucho trabajo autónomo y su eficiencia no se muestra inmediatamente.

Entendimiento sobre la enseñanza	<p>La memorización es beneficiosa para que los alumnos se familiaricen con los conocimientos nuevos.</p> <p>La traducción es una forma eficiente para comparar las estructuras sintácticas diferentes entre el chino y el español. No se puede pensar directamente en la lengua aprendida y es indispensable la traducción para formar los enunciados. Las actividades de traducción permiten el uso creativo de la lengua aprendida para transmitir los significados porque no tienen estándar de respuesta.</p> <p>Uno de los defectos de la traducción es su limitado valor práctico en el tiempo limitado en la clase.</p> <p>La lectura, sobre todo lectura de materiales auténticos, es otro método importante, porque es una actividad integral que puede desarrollar varias destrezas y enriquecer los conocimientos lingüísticos. La lectura no cobra suficiente importancia entre los alumnos porque requiere mucho trabajo autónomo y su eficiencia no se muestra inmediatamente.</p> <p>El proceso de aprendizaje debe ser memorización (conocer y retener en la memoria los conocimientos nuevos), traducción (practicar los conocimientos aprendidos), lectura (desarrollar las competencias).</p>
Presentación de lo que hace en clase	<p>La forma de práctica más importante es la traducción de las frases de ejemplo presentadas en chino al español. En la clase realiza la práctica oral y uso de los conocimientos lingüísticos mediante traducción de las frases de ejemplo y fuera de la clase deja tareas de traducción escrita.</p> <p>Los alumnos deben buscar materiales auténticos que les interesan para leer.</p>
Acciones observadas	<p>Subraya los conocimientos que los alumnos deben memorizar.</p> <p>La traducción aparece en casi todos los momentos de la instrucción: presentación de las palabras nuevas, explicación de las reglas gramaticales, explicación de texto, corrección de ejercicios. Los alumnos leen los enunciados en español y luego los traducen al chino.</p>

Resultado 5 Estrategias de aprendizaje: memorización, traducción y lectura

Papel del docente

En cuanto al papel del profesor, una creencia de la profesora que se detecta es que los profesores son guía-orientadores del aprendizaje de los alumnos, pero mantienen el liderazgo porque los contenidos y actividades ofrecidos por el manual los deben realizar los alumnos. Paralelamente, en las sesiones analizadas, la explicación lingüística tiene un ritmo bastante apretado según la programación preestablecida por el manual y la organización de la profesora.

La profesora también afirma que el profesor tiene la responsabilidad de dirigir las actividades y decidir el turno de la clase. Declara que esta estrategia puede asegurar que cada tarea puede ser realizada cuando no hay voluntarios. También se puede fomentar la motivación y confianza de los alumnos. Pone de manifiesto estas creencias en las dos sesiones de clase: la profesora nombra a alumnas para hacer la exposición después de

hacer pausas para esperar voluntarios y señala a diferentes alumnos para hacer traducción de las frases de ejemplo.

Entendimiento sobre la enseñanza	Los profesores son guía-orientadores del aprendizaje autónomo de los alumnos. Insiste en la relación asimétrica entre profesor y estudiantes. Los alumnos deben seguir la orientación del profesor realizando autónomamente las tareas que el profesor deja para fuera de la clase. El profesor también tiene la responsabilidad de la organización de las actividades y la decisión el turno de la clase.
Presentación de lo que hace en clase	Elige a alumnos para hacer tareas de presentación cuando no hay voluntarios. Pide a los alumnos que traduzcan diferentes frases de ejemplo según sus capacidades. El profesor debe cuidar la motivación y confianza de los alumnos.
Acciones observadas	Señala a estudiantes que deben hacer la exposición oral después de confirmar que nadie quiere hacerla voluntariamente. Pide a diferentes alumnos que traduzcan frases de ejemplo llamando su nombre.

Resultado 6 Papel del docente

Métodos de enseñanza

Respecto al tema de métodos de enseñanza, Cora comenta que los métodos utilizados en cada universidad son muy parecidos a causa del mismo manual. Estos manuales, según esta profesora, tienen programación más adecuada para los alumnos chinos de ELE, a pesar de algunos errores gramaticales, y es el mejor manual de los que ha leído. Por eso, no cancela nada, y puede añadir frases de ejemplos y complementar a menudo las reglas gramaticales. Para cumplir la necesidad de los alumnos, solo cambia a veces la forma de explicar los contenidos y las actividades. Con esta visión, en la práctica real se observa que la profesora sigue con fidelidad los contenidos del manual, sin alterar la programación de las clases: explica primero los vocablos nuevos y luego la gramática y el texto para que los alumnos puedan familiarizarse con las palabras en la práctica.

Entendimiento sobre la enseñanza	La rutina de enseñanza de los profesores está determinada por los métodos experimentados cuando era estudiante y sus características y por los manuales. Los métodos utilizados son similares. La programación del manual es la más adecuada, así es el mejor manual de los que ha leído.
Presentación de lo que hace en clase	Explica primero los vocablos nuevos y luego la gramática y el texto para que los alumnos puedan familiarizarse con las palabras en la práctica. No cancela nada y puede añadir frases de ejemplos y reglas gramaticales y cambiar la forma de explicarlos.
Acciones	En la enseñanza, sigue con fidelidad los contenidos del manual.

observadas	
------------	--

Resultado 7 Métodos de enseñanza

Expectativa de métodos

Se ha visto que el método de enseñanza que la profesora quiere usar es que los alumnos trabajen independientemente fuera de clase para aprender y encontrar preguntas, y en el aula discutan oralmente para resolverlas juntos. Así pues, en cuanto a la última unidad temática de expectativa de la enseñanza, expresa que es una combinación eficiente del método que utiliza actualmente: explicación detallada por parte de la profesora y la discusión oral libre. Pero, como la profesora explica en la entrevista, se preocupa mucho por la autonomía de los alumnos, así que este método no lo puede llevar a cabo en la práctica real.

Entendimiento sobre la enseñanza	La interacción e intercambio de conocimiento son importantes.
Presentación de lo que hace en clase	Quiere mantener los métodos utilizados actualmente y aumentar las oportunidades de debate oral.
Acciones observadas	Utiliza la tarea de presentación para fomentar el debate oral entre los alumnos.

Resultado 8 Expectativa de métodos

Enseñanza de la gramática

En la entrevista la profesora destaca la importancia de la gramática, considerándola como base de aprendizaje de la lengua extranjera. Cree que generalmente el contenido gramatical se presenta con un número limitado de variables y la regla de su funcionamiento es más evidente que otros contenidos lingüísticos, así para los profesores tienen más seguridad en la explicación y ejercicios de gramática que improvisando en la lengua extranjera, como afirma Cortés Moreno (2005). Por otra parte, se ha visto que la opinión de esta profesora es que hace falta presentar explícitamente las reglas gramaticales para que los alumnos comprendan la diferencia entre las normas lingüísticas entre el chino y el español. Por lo tanto, manifiesta que la gramática es el objetivo del aprendizaje para los alumnos universitarios de español de nivel inicial e intermedio. Paralela a estas creencias, el discurso didáctico de esta profesora se enfoca en los conocimientos lingüísticos y presta mucha atención a unas cuestiones detalladas de la gramática.

Pero sobre la forma de aprendizaje de la gramática, la profesora cree que no es conveniente la forma mecánica y descontextualizada para dominar el listado de normas, sino que se debe usar adecuadamente en la comunicación real en diferentes contextos, porque en la comunicación auténtica, es más importante la claridad de la transmisión de los significados que la gramaticalidad de los enunciados. Así que, en las sesiones observadas, la profesora sí destaca la importancia del contexto a los alumnos cuando

corrigen los ejercicios de rellenar blancos con formas adecuadas.

Entendimiento sobre la enseñanza	El contenido gramatical es estable y la regla de su funcionamiento es evidente La gramática es el objetivo de aprendizaje para los alumnos universitarios de español de nivel inicial e intermedio. Pero la gramática no se puede aprender de forma mecánica descontextualizada. Tampoco es una serie de teorías, sino que se debe usar adecuadamente en la comunicación real en diferentes contextos.
Presentación de lo que hace en clase	Hace falta presentar explícitamente las reglas gramaticales para que los alumnos comprendan la diferencia entre las normativas sintácticas entre el chino y el español. No le gustan los ejercicios mecánicos del manual porque están desligados del contexto.
Acciones observadas	Presta mucha atención a los detalles de los usos gramaticales en casi todas las secuencias. Los alumnos hacen muchas preguntas sobre gramática. Utiliza ejemplos para ofrecer contexto de uso de las condiciones gramaticales y semánticas.

Resultado 9 Enseñanza de la gramática

Importancia de competencia estratégica

Además del dominio de las reglas gramaticales, Cora destaca que en la comunicación cotidiana son necesarias las competencias sociolingüísticas y estratégicas. Hay una clara coincidencia entre este pensamiento suyo y sus actuaciones en la clase. En tanto la primera sesión analizada como la segunda, deja un espacio para que los alumnos conversen libremente. Los estudiantes negocian entre sí para resolver malentendidos en la interacción y la profesora no interviene cuando hay errores gramaticales o silencio largo durante los intercambios de los alumnos.

Entendimiento sobre la enseñanza	En la comunicación oral, es más importante la claridad de la transmisión de los significados que la gramaticalidad de los enunciados. Son necesarias las competencias sociolingüísticas y estratégicas para resolver situaciones difíciles en la comunicación real.
Presentación de lo que hace en clase	Es necesario practicar las competencias estratégicas en clase para que los alumnos no se encuentren en situaciones difíciles en la profesión.
Acciones observadas	Deja espacio para usar la lengua aprendida en la interacción oral. Motiva a los alumnos a participar en la interacción. No interviene cuando los alumnos se encuentran con problemas pragmáticos.

Resultado 10 Importancia de competencia estratégica

6.4. Análisis de los datos de la profesora Emma

Pasamos a analizar los datos de la profesora Emma. En primer lugar, en el apartado 6.4.1, analizamos la entrevista realizada. Seguidamente, las creencias demostradas en las entrevistas son sintetizadas en el apartado 6.4.2. En los apartados 6.4.3 y 6.4.4 llevamos a cabo el análisis interpretativo y discursivo de los datos recogidos en las sesiones observadas. En el apartado 6.4.5, se presentan los resultados de los análisis a través de la comparación de los datos recogidos mediante los dos instrumentos.

6.4.1. Análisis de la entrevista

La siguiente tabla 6-9 muestra las palabras más recurrentes en el discurso de Bella relacionadas directamente con el concepto “enseñanza y aprendizaje del español”:

Palabra clave	Ocurrencias	Referencias
Clase (课, 课堂)	61	Curso (课程) y Lección (课)
Estudiante (学生)	56	Ellos (他们), Compañero (同学), Chico (孩子)
Frase (句子)	23	
Gramática (语法)	22	Estructura (结构), Reglas (规则)
Leer (读)	20	Lectura (阅读)
Tiempo (时间)	19	
Método (方法)	17	
Traducción (翻译)	17	
Manual (课本)	8	<i>Español Moderno</i> (现西)

Tabla 6-9 Lista de palabras más ocurrentes en la entrevista de Emma

Una vez construida esta tabla de palabras clave, surgen los términos más importantes respecto al objetivo de nuestra investigación y podemos agrupar los temas que aparecen a lo largo del discurso en función de estos términos.

6.4.1.1. Clase

En cuanto a la palabra clave *clase*, la profesora Emma habla de la programación de las clases, que se basa en la estructura del manual:

Programación de las clases

Ej. 177 yo explico siguiendo el diseño de nuestro *Español Moderno* [...] pues primero explico el vocabulario | y luego el [...] léxico | es decir ejemplos de los vocablos usuales | y luego | explico la gramática y el texto | y luego los ejercicios (A1, P. 39: 10-14)

Mediante la primera persona del singular (*yo explico*), la profesora comienza a describir la metodología que emplea en la clase: sigue el manual *Español moderno*. La aparición

del pronombre posesivo de la primera persona del plural *nosotros*, que incluye a la entrevistada en el grupo de profesores de español, indica que este manual es muy utilizado en las clases de español en China. A continuación, Emma describe el funcionamiento de sus clases con el “yo” explícito: la explicación del vocabulario precede a la gramatical y a la del texto. Con los ejercicios terminan cada unidad.

Ej. 178 la mayor parte del tiempo explico el vocabulario | porque hay muchas palabras en la lista de vocabulario de nuestro manual | hay cerca de ochenta palabras en una lección [...] luego es la gramática | recientemente estamos aprendiendo el imperfecto de subjuntivo | este es relativamente fácil | por lo que no hay dificultades en este momento | por eso se explica más rápido | sobre el texto | ahora no pido a los alumnos leerlo | ni traducirlo | porque es muy fácil | así | les explico directamente | es que yo lo leo rápido [...] y luego utilizo una sesión para explicar los problemas de los ejercicios | normalmente es así (A1, P. 40: 28)

En este fragmento, la profesora detalla las actividades de su clase. A través de las expresiones de cantidad (*mayor tiempo, muchos*), justifica que tiene que dedicar más tiempo al estudio del vocabulario de la lección. Utiliza el adjetivo *fácil* para describir los contenidos de la gramática y el texto del manual y justifica así que estas dos partes se expliquen *rápido*. La corrección de los ejercicios se deja siempre para el final de cada unidad didáctica. Cabe señalar que, mediante el adverbio *normalmente*, Emma expresa que esta metodología es su práctica habitual en las clases. En todo momento utiliza el “yo” explícito para incluirse como sujeto agente, excepto cuando habla de *estar aprendiendo el imperfecto de subjuntivo*, momento en el que emplea la primera persona del plural, *estamos*, con que incluye a sus alumnos para describir esta actividad del grupo.

6.4.1.2. Estudiante

Respecto al concepto *estudiante*, Emma expone cinco temas: la importancia del trabajo individual, la motivación de los alumnos, la enseñanza centrada en los alumnos, la evaluación formativa y las características de los alumnos chinos.

Importancia del trabajo individual

Este tema queda reflejado en el discurso de Emma de la siguiente manera:

Ej. 179 [...] el tercer tomo del manual tiene mucho contenido lingüístico | y tenemos relativamente pocas horas lectivas | por lo que se necesita que los estudiantes hagan numerosos deberes fuera de clase | por eso en clase es muy importante mantener su interés en el aprendizaje | ellos pueden continuar aprendiendo después de la clase (A1, P. 41: 56)

Mediante el contraste de un par de antónimos *muchos, pocas* que describen, respectivamente, los contenidos del manual y el número de horas lectivas de la asignatura, la profesora justifica la necesidad del trabajo autónomo fuera de clase. Destaca la relevancia de este tipo de aprendizaje mediante el uso del adjetivo *numerosos*. De este modo, da importancia a la motivación de los alumnos en clase para que estos aprendan por su cuenta.

En este sentido, la profesora expone que manda deberes a los alumnos:

Ej. 180 [...] a algunos estudiantes | solo puedo dirigir su aprendizaje mediante los deberes | asignándoles algunos ejercicios fuera de la clase | si se limitan a escuchar la clase sin aprendizaje independiente fuera de clase | se olvidarán de la lengua aprendida (A1, P. 42: 74)

A través del adverbio de cantidad y del verbo modal introducido por la primera persona del singular *solo puedo*, la profesora destaca la utilidad de los deberes que asigna a sus alumnos. Explica que, sin dichos deberes, la lengua aprendida en clase se perdería. Mediante frases sin sujeto que se traducen como la oración impersonal (*se limitan, se olvidarán*), justifica que la práctica autónoma fuera de clase es indispensable en el aprendizaje. El trabajo fuera de clase, además de *ejercicios básicos*, también abarca *prácticas de audición y lectura*, tal y como se muestra en el fragmento siguiente. No obstante, según Emma, las últimas dos actividades dependen de la autonomía de los alumnos, ya que los profesores no los pueden *controlar*.

Ej. 181 además | estos deberes | son ejercicios básicos | entonces ⁴ ellos deben hacer algunas prácticas de audición | lectura | esto depende mucho de su autonomía | no los puedo controlar (A1, P. 42: 76)

Motivación de los alumnos

En cuanto a la motivación de los alumnos, la profesora menciona las siguientes formas para fomentarla:

Ej. 182 [...] yo pienso que | si puedes explicar muy claramente una cosa | el alumno puede memorizar después de comprender | creo [...] así están motivados para aprender | pero si por ejemplo | si continúo explicando toda la clase | sin dejarles tiempo para pensar | y no mostrarles cómo memorizar | cómo relacionar y memorizar | si se cansan con la memorización | van perdiendo el interés (A1, P. 41: 58-60)

En este fragmento, Emma ofrece una estrategia para asegurar la motivación de los alumnos: *explicar muy claramente* los contenidos. Explica que, de esta forma, los alumnos pueden aprender e interiorizar los contenidos presentados, sentirse satisfechos y, como consecuencia, mantener la motivación para continuar aprendiendo; y justifica la importancia de esta actuación mediante la segunda persona del singular, que incluye a todos los docentes. Para reforzar esta opinión, Emma expresa que si los alumnos escuchan pasivamente sin una estrategia de aprendizaje eficiente (*no decirles la forma de memorizar, cómo relacionar y memorizar*), *se cansan, y van perdiendo el interés*.

Otra forma que Emma usa para asegurarse de que los alumnos estén motivados consiste en tener en cuenta el nivel de cada alumno al planificar las sesiones.

Ej. 183 en clase yo necesito encontrar las oraciones adecuadas para su nivel | las más difíciles son asignadas a los estudiantes que tienen más interés en el aprendizaje | y las simples | son dadas a aquellos menos motivados | pero | es que | creo que | es difícil cuidar de las 30 personas (A1, P. 42: 78)

En este fragmento la profesora enuncia que hace falta ofrecer a distintos estudiantes diferentes prácticas *adecuadas* a sus capacidades y toma responsabilidad de esta actuación con la primera persona del singular. A través de una contraposición, Emma ofrece una detallada descripción de esta estrategia motivadora: en los ejercicios de traducción da frases *más difíciles* a los alumnos con *más interés* y *las simples* a los *menos motivados*. Pero al final, mediante varias expresiones que muestra su opinión (*es que, creo que*) y el adjetivo *difícil*, la profesora muestra su duda en la realización de esta estrategia porque en un grupo numeroso le cuesta mucho.

Para fomentar la motivación y participación de los alumnos, la profesora también expresa que es necesario crear un ambiente relajado en clase:

Ej. 184 yo les digo que me digan algo | me asienten con la cabeza | o se ríen | les hago reír | decir una broma o algo | y hace falta animarlos | por ejemplo | incluso cuando no responden correctamente | les digo «muy bien» | y luego señalo a otra persona para que responda [...] en español se usa mucho «muy bien» ¿no? | además | cuando explico algo | si lo explico tres veces y todavía hay alumnos que no lo entienden | voy a explicarlo una cuarta vez | estoy dispuesta a repetir | pero de ninguna manera puedes decir «por qué no has entendido | lo he explicado tantas veces» | de ninguna manera puedes criticarlos abiertamente (A1, P. 42: 68-70)

Mediante el sujeto agente expresado por el “yo” explícito, la profesora enumera las formas que utiliza en sus clases para fomentar la motivación de los alumnos. En primer lugar, pide directamente a los alumnos reaccionar (*me digan algo o me asienten con la cabeza*). En segundo lugar, les hace reír *haciendo una broma*. En tercer lugar, enfatiza que hace falta elogiar frecuentemente a los alumnos, aunque cometan errores. Finalmente, mediante un ejemplo, Emma comenta que hace falta tener paciencia con los alumnos. En este momento, a través de la segunda persona del singular que sustituye el “yo” explícito y la repetición de la negación *en ninguna manera* Emma remarca que los profesores deben ser tolerantes con los problemas de los alumnos y nunca *criticarlos abiertamente*.

Además, la profesora considera que el contexto sociocultural de la lengua española es un factor motivador para los alumnos, como se recoge en el ejemplo 185.

Ej. 185 [...] después del intercambio en España | los estudiantes tienen mayor interés en el español | porque puedes ponerte en contacto con su cultura después de ir al extranjero | porque el idioma y la cultura están estrechamente vinculados [...] no desde la perspectiva lingüística | desde la perspectiva cultural | tienen algunos choques | en los valores | y visión de la sociedad | etc. así hay una gran mejora en el interés en el español. pero sobre la lengua | probablemente:: | es decir:: | no afecta demasiado | creo que todos están divirtiéndose en el extranjero (A1, PP. 45-36: 128)

Cuando habla del intercambio en los países hispanohablantes, Emma expresa que el contexto sociocultural de España que los alumnos experimentan de cerca puede fomentar su motivación en el aprendizaje (*tienen mayor interés en el español*), puesto que *el idioma y la cultura están muy estrechamente vinculados*. A continuación, Emma explica esta opinión *desde la perspectiva cultural*. Considera que la ventaja del intercambio consiste

en una gran mejora en el interés, en lugar de desarrollar las competencias de la lengua desde la perspectiva lingüística.

Enseñanza centrada en los alumnos

En cuanto a este tema, la profesora destaca que el docente debe tener en cuenta el nivel de cada alumno.

Ej. 186 creo que la mejor relación entre profesor y estudiantes | debería ser | el profesor explica los conocimientos | y los estudiantes los usan | y dan retroalimentación | y de este modo | el profesor puede saber qué nivel tienen los estudiantes | y puede ofrecerles ejemplos adaptados a su nivel | por ejemplo si tienen normalmente nivel 1 | si yo doy un ejemplo de nivel 2 que no pueden hacer | sé su nivel | entonces la próxima vez les doy unos ejemplos de nivel 1.2 | y de nivel 1.3 [...] entonces creo que los profesores **deben** entender a los estudiantes | es decir deben conocer el nivel de cada alumno | para ofrecerles | contenidos **adaptados** a su nivel (A1, P. 43: 84-86)

En este fragmento, Emma conceptualiza la *relación entre el profesor y estudiante* como la interacción constante entre el alumno y su profesor y destaca esta relación con el grado superlativo *mejor*. Explica que, mediante la retroalimentación obtenida, el profesor puede conocer el nivel de los alumnos y centrar la enseñanza en sus necesidades. Para ilustrar esta opinión, Emma ofrece un ejemplo de sus prácticas, que se expresa con la primera persona del singular (*sé su nivel, entonces la próxima vez les doy unos ejemplos de nivel 1.2 y de nivel 1.3*). A partir de aquí, la profesora destaca de nuevo que el docente debe tener en cuenta los conocimientos de los alumnos y ajustar los contenidos según el nivel de cada uno.

Evaluación formativa

En cuanto a la evaluación, la profesora destaca la retroalimentación continua entre el docente y los estudiantes. De este modo, puede mostrar a estos últimos sus fallos para que los mejoren en un futuro.

Ej. 187 es muy importante mostrar su desarrollo | yo también suelo | decirles que «tú | tienes problema en | este aspecto | tienes que desarrollarlo más» (A1, P. 43: 92)

También enfatiza que en la evaluación se deben tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos y tratarlos de forma diferente a cada uno:

Ej. 188 sí | pero ||| debido a que ahora hay gran diferencia entre su nivel | algunos no han podido seguir desde el primer año | y algunos son muy buenos | esta vez debes tratarlos de forma diferente (A1, P. 44: 102)

Concretamente, la forma de evaluación se describe así:

Ej. 189 ahora yo | para un grupo intento analizar detalladamente los deberes dos o tres veces cada semestre | es decir a cada persona le explico cuáles son sus errores | si no tienen suficientes conocimientos básicos | o no lo hacen detenidamente | o tienen mala conciencia lingüística | antes solía | hacer frecuentemente comunicación así | pero ahora verdaderamente no hay suficiente tiempo ((risas)) | porque tengo

muchas clases (A1, P. 43: 94)

La evaluación que Emma utiliza se describe como *analizar deberes, detalladamente, dos o tres veces cada semestre*. Consiste en analizar y explicar los errores surgidos en los deberes para que los alumnos conozcan sus problemas del aprendizaje. A continuación, mediante la comparación de las actividades evaluativas *antes solía y ahora*, Emma expresa que utiliza este método comunicativo de evaluación, pero no mucho, puesto que tiene muchas clases y no tiene *suficiente tiempo*. En cuanto a los deberes, Emma explica lo siguiente:

Ej. 190 les digo a mis alumnos | «la única interacción contigo es mediante tarea | por lo que debes hacer deberes mostrando tu nivel verdadero | no copies la respuesta» | solo de esta forma puedo conocer su nivel (A1, P. 43: 88)

La aparición del adjetivo *única* destaca la importancia de los deberes de traducción. De este modo, la profesora razona que los alumnos deben tratar estos deberes de forma minuciosa, con el fin de que le puedan mostrar a la profesora su nivel real, hecho que facilitará la posterior evaluación.

En cuanto a los exámenes estandarizados, Emma dice lo siguiente:

Ej. 191 el examen no es evaluación | los exámenes | básicamente todos los aprueban | el examen es solo para cumplir con los requisitos de la universidad (A1, P. 43: 96)

La profesora muestra abiertamente crítica sobre los exámenes escritos (*el examen no es evaluación*). Mediante el uso del adverbio *básicamente* y el adjetivo *todos*, Emma explica que como casi todos los alumnos pueden aprobar el examen, este tipo de prueba no tiene valor evaluativo para el aprendizaje. En cambio, piensa que se trata de una mera formalidad (*para cumplir con los requisitos de la universidad*), y refuerza esta idea con el adverbio *solo*.

Además, en el siguiente fragmento Emma muestra su postura sobre los errores:

Ej. 192 En cuanto a los errores creo que hay de dos tipos | el primero es el error básico | es decir | no se dominan sólidamente los conocimientos básicos | o han sido olvidados | esto requiere que se aprendan con más cuidado | y el otro es que no habla auténticamente | puede que no haya problemas gramaticales | pero los españoles no hablan de aquella forma [...] necesitan leer materiales auténticos fuera de clase (A1, P. 46: 132-134)

Respecto a los errores de los alumnos, Emma los distingue en dos tipos y ofrece dos formas para resolverlos. Por un lado, se encuentra el *error básico* causado por falta de conocimiento. Sobre este tipo, comenta que hace falta ayudar a los alumnos a consolidar los conocimientos lingüísticos. Por otro lado, menciona los problemas pragmáticos (*no haya problemas gramaticales, pero los españoles no hablan de aquella forma*) y la resolución que Emma propone es la lectura de *materiales auténticos*.

Características de los alumnos chinos

Al hablar de la expresión oral, Emma opina que los alumnos chinos se caracterizan por la timidez que les impide hablar en español enfrente de sus compañeros. Por tanto, necesitan vencer primero el miedo antes de practicar la competencia oral.

Ej. 193 digo a los alumnos que quiero que pueda | atreverse a expresarse | y gradualmente | cuando alcanzan algún nivel | pueden practicar más (A1, P. 45: 118)

Esta opinión le interesa especialmente a la entrevistadora y la profesora se explica de la siguiente forma:

Ej. 194 ¿no crees que | los estudiantes chinos son así? | de hecho muchos estudiantes extrovertidos están dispuestos a hablar aunque hablan muy mal | pero muchos estudiantes no quieren hablar con los extranjeros | ¿no? | y nuestra educación no ha permitido tu personalidad frente al público [...] ahora hay muchos estudiantes que quieren hablar | pero he dicho que estos estudiantes son pocos en el grupo (A1, P. 45: 120)

La profesora comienza su enunciado con una interrogación retórica, que pone de manifiesto su postura: los alumnos chinos son tímidos. Mediante el ejemplo que pone, Emma explica que la motivación del uso oral depende de las características de los alumnos, no de sus competencias. Este problema la profesora lo debe al contexto educativo en China que trata a los alumnos de la misma forma. Por esta razón, aunque reconoce que hoy en día unos alumnos son más activos en el uso del español en la interacción con sus compañeros, todavía son la minoría en el aula.

6.4.1.3. Frase

La palabra clave *frase* surge frecuentemente junto con los términos de su constelación *tiempo* y *traducción*, que también son palabras clave en el discurso de esta profesora. Emma destaca la traducción como una actividad importante, así como el tiempo limitado en clase, que afecta a la realización de esta actividad.

Uso de la traducción

La traducción se usa mucho para explicar los contenidos lingüísticos y en las propias palabras de Emma, se trata de *formar frases*:

Ej. 195 la construcción de oración es básicamente | yo busco oraciones en español en Internet | y las traduzco al chino | para que los alumnos practiquen al formar las oraciones en español | así | en clase | señalo a estudiantes a hacer esta oración | luego la leo de nuevo rápidamente en español | para que ellos la escuchen | y la divido en sintagmas | para que los alumnos puedan anotar la frase (A1, P. 39: 24)

En este fragmento la profesora utiliza la primera persona del singular y se incluye como sujeto agente para presentar su método para ofrecer las frases de ejemplo de las palabras nuevas. Se puede ver que, la *construcción de oración* consiste en la traducción al español de las frases en chino ofrecidas por la profesora. Estas frases traducidas, según Emma,

además de ayudar a practicar las palabras, también son útiles para mejorar la comprensión oral de los alumnos (*para que ellos la escuchen, puedan anotar la frase*).

En cuanto a la práctica de la traducción, la profesora continúa describiendo de la siguiente manera:

Ej. 196 yo pienso que la traducción | trata de una forma de expresión escrita | porque ahora sobre la expresión oral | yo pienso que su nivel todavía es limitado | por eso necesito pedirles | escribir primero | para mejorar la destreza escrita (A1, P. 41: 42)

Esta opinión es introducida por el verbo de pensamiento expresado en primera persona del singular (*yo pienso*). Desde su punto de vista, la traducción equivale a *una forma de expresión escrita*. De este modo, la profesora comenta que, como los alumnos no tienen suficientes competencias como para usar la lengua oralmente (*sobre la expresión oral yo pienso que su nivel todavía es limitado*), hace falta usar la traducción primero para *mejorar la destreza escrita*.

Tiempo limitado en clase

El problema del tiempo limitado en clase es repetido varias veces en el discurso de Emma, como se expone en el ejemplo 197:

Ej. 197 es que | en clase no hay suficiente tiempo para que cada uno haga la frase | posiblemente algunos estudiantes necesiten mucho tiempo | por eso la traducción es practicada fuera de clase | y en clase explicamos rápido (A1, P. 41: 44)

La profesora comienza este enunciado afirmando el problema del tiempo limitado. Sin embargo, algunos estudiantes necesitan *mucho tiempo* para realizar la traducción de las frases de ejemplo en clase, pero esta afirmación se disminuye con el adverbio *posiblemente*. De este modo, la profesora sostiene que la traducción se debe hacer de forma autónoma fuera de clase para así ahorrar tiempo. En clase lo que hay que ofrecer es una explicación rápida.

El tiempo limitado también afecta a su método de enseñanza. Como se muestra en los fragmentos siguientes, Emma expresa que no puede *explicar detalladamente* los conocimientos lingüísticos:

Ej. 198 em | cómo se dice || me gusta más la parte de ejemplos de vocablos usuales | pero | pero ahora a causa del tiempo limitado | no puedo explicar detalladamente (A1, P. 41: 46)

Pero la entrevistadora sí ve varios detalles lingüísticos en las explicaciones de esta profesora durante las clases observadas. Sobre este tema, Emma responde así:

Ej. 199 em | cómo se dice | explico en esa forma | pero no puedo complementar con más informaciones [...] por ejemplo |4 por ejemplo || la palabra *extraño* significa poco habitual | y también les explico | si hay

tiempo | explico que su verbo es *extrañar* | y tiene un sinónimo echar de menos | y luego les doy una oración | y ahora solo puedo decirles | qué significa *extraño extraña* | y tiene un verbo | y termina | y no hay más detalles (A1, P. 41: 50-52)

Explica que suele presentar informaciones adicionales que no se presentan en el manual, pero no puede ofrecer muchas (*no puedo complementar con más informaciones*). A continuación, ofrece un ejemplo para describir su instrucción con el propósito de justificar su pensamiento. Así expresa que, como no tiene suficiente tiempo, no puede añadir todas las informaciones que le parecen necesarias.

6.4.1.4. Gramática

El término *gramática* ocupa un lugar destacado cuando se exponen los siguientes cuatro temas: el objetivo de la enseñanza, la enseñanza de conocimientos lingüísticos, la importancia de la gramática y la destreza oral.

Objetivo de la enseñanza

Emma presenta el tema de objetivo de enseñanza de ELE en China detalladamente de la siguiente forma:

Ej. 200 formamos a los estudiantes para hacer la traducción | para ir a distintos países para hacer la traducción | ya que hay muchos países hispanohablantes | que tienen su propia forma de expresión oral | entonces no podemos quedar lo todo reflejado en nuestro manual [...] no formamos estudiantes para que vivan en España | sino formar una base para que en cualquier país se pueda empezar desde cero | es decir | te ofrezco una gramática básica | entonces en cualquier país puedes aprender muy rápidamente su forma de expresión oral | y comienzas a comunicarte con la gente [...] (A1, PP. 44-45: 114)

En estas líneas se puede observar que esta profesora concibe *hacer traducción* en *distintos países* como objetivo de la enseñanza. Dado que cada país hispanohablante tiene diferentes *formas de expresión oral*, es imposible enseñarlas todas bien en clase. Por esta razón, lo que se debe hacer es *formar una base, ofrecer una gramática básica*, que sea suficiente para la comunicación futura, en lugar de formar las competencias en la comunicación diaria (*vivan en España*). Esta opinión se presenta en nombre del profesorado de español en China mediante la primera persona del plural, excepto que al final utiliza la segunda persona del singular, que incluye a todos los aprendices como receptores de la enseñanza centrada en la gramática. Así destaca que el objetivo de ELE en China es el dominio de la gramática que sirve de base para la interacción. De este modo, Emma destaca el dominio preciso de la lengua.

Ej. 201 [...] como nuestro país necesita que hagas traducción | solo puedo instruir el *Español Moderno* | puesto que sea como sea este manual es el mejor para el aprendizaje de gramática de los chinos | porque requiere que habla lo todo muy bien | no se puede limitarse a la comunicación diaria | en la que es suficiente que se entiende tus enunciados | en la traducción de tu futuro trabajo no se puede ser así | ¿no? | los alumnos deben usar el español para trabajar | así hace falta aprenderlo muy bien (A1, P. 46: 140)

En este momento, la profesora valora positivamente el manual que utiliza. La aparición del grado superlativo (*mejor*) indica que, para Emma, este manual es altamente beneficioso porque es necesario lograr la precisión en el uso de la lengua (*habla lo todo muy bien*). A continuación, esta profesora pasa a asociar este objetivo con la futura necesidad laboral. Mediante la segunda persona del singular, que usa para referirse a todos hablantes chinos de español como LE, expresa que el mercado laboral necesita que los alumnos sean precisos en su uso de la lengua, en lugar de que solo sean capaces de ofrecer la comunicación diaria básica (*no se puede limitarse a la comunicación diaria, en la traducción de tu futuro trabajo no se puede ser así*). De este modo, Emma destaca de nuevo que el objetivo de la enseñanza de ELE en China es el dominio preciso de los conocimientos lingüísticos.

Enseñanza de los conocimientos lingüísticos

Cuando habla de la explicación del vocabulario, la profesora enfatiza las condiciones gramaticales de uso de cada palabra:

Ej. 202 explico cada palabra | pero cuando explico las condiciones de uso | yo creo que sobre el uso | los estudiantes en realidad | con tantos años de estudio | ya tienen su propio método de aprendizaje | de hecho estos usos los pueden aprender ellos mismos | por eso ahora para explicar el vocabulario | para cada palabra les formo una oración | y esta oración | es:: | bastante difícil | es una | frase muy larga [...] principalmente tienen relación con su futuro trabajo (A1, P. 39: 16-18)

Emma comienza su discurso utilizando la primera persona del singular para tomar responsabilidad de su atención prestada a los vocablos nuevos de cada unidad didáctica: *explico cada palabra*. Después usa la tercera persona del plural para exponer que los alumnos tienen diferentes formas para conocer las condiciones de uso de las palabras nuevas. Finalmente, vuelve a utilizar la primera persona del singular para describir que en sus explicaciones utiliza frases de ejemplo largas para que los alumnos practiquen dichas condiciones de uso.

En cuanto a las frases de ejemplo y los textos de cada unidad, es también importante fijarse en los pequeños detalles lingüísticos.

Ej. 203 hay muchos conocimientos lingüísticos | porque les pido que sepan usar cada palabra | algunos usos los enfatizo explicando más de una vez | agregaré más conocimientos sobre unas palabras [...] y cuando explico el texto les pido | les pido que memoricen cada detalle pequeño | así que yo | en mi examen final | les doy una tarea de corregir el texto | es decir | pongo algunos errores pequeños escondidos [...] (A1, P. 40: 28)

En primer lugar, Emma habla de los ejemplos de los vocablos usuales. Comenta que en estos ejemplos *hay muchos conocimientos lingüísticos*. Mediante las expresiones de cantidad *cada, más de una vez, más conocimientos*, se puede ver que Emma presta mucha atención al uso de estos conocimientos. En segundo lugar, menciona su método de explicar el texto del manual: *les pido que memoricen cada detalle pequeño*. También lo

destaca en el examen final, pues les da a corregir las formas equivocadas de dichos puntos gramaticales.

Importancia de la gramática

Los detalles gramaticales se erigen como un elemento destacado en el discurso de Emma y son el objetivo principal del aprendizaje. Emma explica la importancia de estas reglas en el ejemplo 204:

Ej. 204 [...] para que los chinos aprendan español en China | es obligatorio el aprendizaje centrado en la gramática | porque las dos lenguas son muy diferentes | como no tenemos un buen entorno para el aprendizaje de lengua | es decir además de lograr la forma de pensamiento a través de la gramática | no hay más remedio (A1, P. 40: 32)

Comienza este fragmento destacando la importancia de la gramática a través del adjetivo *obligatorio*. Razona que la gramática puede compensar dos problemas de la enseñanza de ELE en China: la gran diferencia entre el chino y el español y la poca inmersión lingüística. Para esta profesora, la gramática es la única forma (*no hay más remedio*) de ayudar a los estudiantes chinos a sumergirse en la forma de pensar y razonar de los españoles. Esta opinión de Emma se amplía en el siguiente fragmento:

Ej. 205 [...] además nuestra cultura es tan ajena que la occidental | por ejemplo si el español se habla según la lógica del inglés | también se puede comprender ||| pero la lógica del chino y la del español tienen gran diferencia | tienes que aprender la gramática | hace falta aprender bien la gramática | pero los que tienen buena inmersión lingüística | sus conocimientos se limitan a las frases escuchadas | si quieren aprender bien el español | necesitan muchos años | por eso las capacidades de expresión oral de nuestros alumnos son un poco malas | no se puede insistir en la mejora (A1, P. 45: 114)

La profesora explica primero la relación entre la gramática y el pensamiento lógico. Mediante la contraposición de las diferencias entre el español y el inglés, y entre el español y el chino, la profesora ilustra que, como el chino y el español con lenguas muy diferentes, para los chinos es imposible usar el español sin conocer bien las normas lingüísticas y la lógica de esta lengua. La profesora repite que para resolver la gran diferencia sociocultural entre China y España es indispensable el dominio de la gramática (*tienes que aprender la gramática, hace falta aprender bien la gramática*).

Seguidamente, Emma compara el aprendizaje del ELE en China con el que se realiza en España. Se puede observar que, según esta profesora, el aprendizaje natural sin una explicación formal de la gramática no es muy eficiente: *sus conocimientos se limitan a las frases escuchadas, para aprender bien el español necesitan muchos años*. Así, da menos importancia a las capacidades de interacción oral (*no se puede insistir en la mejora*).

Dada la importancia de la gramática, se enseña en la siguiente forma:

Ej. 206 cuando se comienza a enseñar una gramática | debes primero | pedir a los estudiantes seguir cada una de las reglas | es generalmente así | y los estudiantes presentan contraejemplos de cada regla | por ejemplo «profe | este es diferente de lo presentado en el manual» | en este momento debes decir que «necesitas leer más» | y al principio están confusos | pero creo que después de un par de semanas | la mayoría de los estudiantes están más familiarizados | por eso al principio se debe explicar cada regla de la gramática [...] (A1, P. 40: 34)

En este fragmento se encuentra que, según esta profesora, el aprendizaje de la gramática equivale al dominio de las reglas y principios gramaticales (*pedir a los estudiantes seguir cada una de las reglas*). Mediante la segunda persona del singular y el adverbio *generalmente*, justifica que la enseñanza debe ser así. Seguidamente, la profesora reconoce que se puede encontrar expresiones que no siguen estas reglas (*presentan contraejemplos de cada regla, es diferente de lo presentado en el manual*), lo que puede causar confuso a los alumnos. Para resolver este problema, los alumnos deben acudir a la lectura para lograr más ejemplos de la gramática (*necesitas leer más*). Pero, de todos modos, los alumnos pueden dejar en claro las reglas *después de un par de semanas*. Así, la profesora repite la importancia el uso de este método para enseñar la gramática destacándola con el verbo modal *debe*.

Destreza oral

Dado que lo que más valora Emma es el aprendizaje de los conocimientos gramaticales y las prácticas escritas, la expresión oral no cobra mucha importancia en su discurso y en su práctica docente. Por tanto, según Emma, la destreza oral de los alumnos no es buena:

Ej. 207 [...] como se dice | sí yo pienso que en el manual falta práctica oral | es decir lo dices no es muy auténtico [...] lo que dices es muy extraño | posiblemente puedas hacer traducción muy buena | pero en la comunicación real no comportes muy bien | o no puedas integrarte en su cultura | por ejemplo las expresiones coloquiales | las interjecciones [...] (A1, P. 44: 112-114)

En este caso, la profesora reconoce, mediante el verbo de pensamiento expresado por el “yo” explícito (*yo pienso*), que el manual que utilizan no proporciona suficientes ejercicios de expresión oral. Seguidamente, sustituye la primera persona por la segunda persona del singular, que expresa generalidad, para concluir que, debido a las características del manual, la expresión oral de los alumnos *no es muy auténtica* o que *es muy extraña*. Asimismo, comenta que los alumnos tienen abundantes conocimientos lingüísticos, mientras que no son capaces de interactuar en el contexto real, les cuesta sobre todo el uso de *las expresiones coloquiales* y *las interjecciones*. Sin embargo, esta opinión se minimiza mediante el adverbio *posiblemente*.

A pesar de la falta de destreza oral de los alumnos, la profesora no presta mucha atención a su desarrollo en la enseñanza diaria, tal y como se muestra en los siguientes dos enunciados:

Ej. 208 no puedo ayudarlos a mejorarla | yo creo que es responsabilidad de los profesores extranjeros [...] (A1, P. 45: 116)

6.4.1.5. Lectura

Pensamiento reflexivo

En cuanto al término de *lectura*, la profesora comenta que es indispensable una lectura crítica para fomentar el pensamiento reflexivo de los alumnos:

Ej. 209 cuando explico | les digo que lo que presento no es totalmente correcto | el manual tampoco | y que los artículos que lees no son absolutamente correctos | se limitan a opiniones de alguna persona | o un grupo de personas | la cultura es multifacética | tienes que tener tus propias ideas | les digo todos los días | deben formar su propia capacidad de pensamiento reflexivo | por ejemplo | en el curso de cultura les pido que sobre un tema | discutan en grupos pequeños | y luego discutamos en la clase abierta en todo el grupo | todos deben explicar sus propias ideas por ejemplo creo que lo más interesante es que cuando les conté sobre la dictadura de Franco | un estudiante propuso que | aunque Franco era un dictador | pudo mantener a España neutral durante la Segunda Guerra Mundial | lo cual no fue fácil en la guerra | y también protegió a los judíos | por eso | no deben ser afectados por los contenidos del manual (A1, P. 44: 108)

Emma comienza este fragmento reconociendo que no todas sus explicaciones son correctas, ni tampoco todos los contenidos del manual, ni los materiales de lectura. Mediante varios adverbios de modo *totalmente*, *absolutamente*, la profesora destaca la importancia de la lectura crítica, puesto que *la cultura es multifacética* y que nadie puede ofrecer una visión completa. Para reforzar esta opinión, comenta que lo dice *todos los días*. A partir de aquí, destaca la importancia del pensamiento crítico. Utiliza el verbo modal *deben*, que indica que esta reflexión es una capacidad necesaria. Seguidamente, describe su método de explicación de la cultura. Fomenta la cooperación entre los alumnos para estimular la reflexión sobre los contenidos culturales y el intercambio de las opiniones de cada uno. Ofrece un ejemplo de estas opiniones reflexivas. De esta forma, la profesora justifica que los alumnos no pueden creer a pies juntillas todo lo presentado en el manual, sino que deben crearse sus propias impresiones también.

El aprendizaje mediante la lectura

Dado que da mucha importancia a la lectura, Emma la considera como un método indispensable para el aprendizaje:

Ej. 210 ellos ahora solo tienen dos formas para aprender la lengua | uno es || el aprendizaje de los conocimientos del manual | el otro es la lectura | no hay más formas | no salen a interactuar con los extranjeros | no (A1, P. 46: 138)

La aparición del adverbio *solo* introduce dos tipos de aprendizaje: los conocimientos lingüísticos del manual y la lectura. Aparte de estos dos tipos, y siempre según esta profesora, *no hay más formas*. Además, niega la eficiencia de la interacción oral porque

los alumnos no están dispuestos a realizarla; y subraya esta negación mediante la repetición del adverbio *no*.

6.4.1.6. Método

En cuanto al término *método*, se puede encontrar las creencias de Emma sobre la metodología comunicativa y la mejora de sus métodos de enseñanza.

Metodología comunicativa

Respecto a este tema, la profesora muestra sus dudas acerca de los métodos que los alumnos experimentan cuando estudian en España durante los programas de movilidad.

Ej. 211 [...]yo creo que es difícil para ellos adaptarse a los métodos de enseñanza así en un tiempo corto | porque aprendemos los conocimientos en nuestro manual en nuestro país | pero en España se enseñan algunas expresiones de la vida diaria | pero estas cosas para nuestros estudiantes no son valoradas | así no las memorizan bien | posiblemente después de medio año de intermedio [...] sobre la lengua se atrevan a hablar | pero si habla bien | si tiene suficiente precisión | no se puede asegurar (A1, P. 46: 130)

Mediante el adjetivo *difícil* y el verbo de pensamiento expresado por el sujeto agente de “yo” explícito (*yo creo*), Emma muestra su opinión de que los métodos de la enseñanza de lengua utilizados en España, los que equivale a la práctica de las expresiones coloquiales (*en España se enseñan algunas expresiones de la vida diaria*), no están aceptables por los alumnos chinos. Seguidamente, mediante la comparación con los métodos utilizados en China, explica que como los alumnos suelen aprender los conocimientos gramaticales y semánticos de la lengua, las expresiones diarias no les llaman la atención. En este sentido, Emma comenta que el aprendizaje durante el intercambio no proporciona influencia positiva en el uso preciso de la lengua.

Mejora de los métodos de enseñanza

La mejora de los métodos que esta profesora plantea incluye dos aspectos:

Ej. 212 Primero | deseo que mis propias competencias de español pueden mejorarse [...] la destreza auditiva no es muy buena | es decir si tu propia destreza auditiva es mala | no puedes encontrar estrategias eficientes para ofrecerlas a los alumnos | temo que mi nivel limita las capacidades de los alumnos | los contenidos que presento no hay problema | pero no puedo encontrar mejores métodos de aprendizaje y no puedo mostrarlos a los alumnos (A1, P. 46: 142-144)

En este fragmento se puede ver que la profesora relaciona la renovación de los métodos de enseñanza con la mejora de sus propias competencias de la lengua, sobre todo *la destreza auditiva*. A este aspecto, la profesora explica que si las competencias del profesor son limitadas, no pueden encontrar estrategias eficientes de aprendizaje. De este modo, Emma enuncia que quiere presentar más estrategias de aprendizaje a los alumnos para mejorar sus capacidades.

Esta profesora también comenta que necesita motivar a los alumnos para que lean más

literatura:

Ej. 213 además | no me gusta la literatura | así no suelo presentarla en clase | por eso pienso que mis alumnos no prestan atención a la literatura tampoco | es que tengo mucho interés en los textos argumentativos | y los descriptivos | por eso les presento la lectura de estos textos | para mostrar sus características [...] podría ofrecer algunas frases extraídas de las obras literarias cuando explico los conocimientos del manual | o presentar algunas anécdotas interesantes sobre la literatura | para fomentar su motivación a la lectura | si no presento nada en clase | ellos mismos no tienen interés | no leen nada (A1, P. 47: 148-159)

Mediante el verbo de sentimiento (*no me gusta*), la profesora expone que no presta mucha atención a la literatura en su enseñanza. Así, piensa que debido a su influencia sus alumnos leen poca literatura. De este modo, esta profesora comenta que quiere presentar más informaciones sobre las obras literarias para fomentar el interés de los alumnos en este género textual, además de los textos argumentativos y descriptivos.

6.4.2. Síntesis de creencias de Emma por temas y su mapa conceptual

1. Las actividades de las clases siguen la programación de cada unidad didáctica propuesta por el manual *Español Moderno*: vocablos nuevos y frases de ejemplo, gramática, texto y ejercicios. Entre ellas destaca la explicación de los vocablos es la porque abarcan muchos detalles lingüísticos.
2. Los alumnos deben trabajar por su cuenta fuera de clase porque hay muchos contenidos en el manual que los alumnos deben aprender y el tiempo de clase es limitado. El docente debe fomentar su interés en la clase para que continúen aprendiendo fuera de ella. Manda deberes para orientar el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos con el propósito de consolidar estos conocimientos de los alumnos. En cuanto a las prácticas de comprensión oral y escrita, depende totalmente de la autonomía de los alumnos.
3. Enfatiza el papel motivador del docente. Hace falta presentar claramente los contenidos de la clase para que los alumnos continúen progresando. También es preciso organizar bien las actividades para que los alumnos puedan practicar según su nivel, fomentar la participación y proteger su autoestima. Además, el contexto sociocultural de la lengua aprendida también fomenta el interés y la motivación del aprendizaje.
4. El docente debe conocer bien el nivel de cada alumno con el fin de adaptar la enseñanza y los ejercicios a sus capacidades. Sin embargo, como el grupo es muy numeroso, a la profesora le resulta muy difícil llevar a cabo la adaptación personalizada para cada alumno.
5. El método de evaluación que sigue es el de analizar los deberes e informar a los alumnos de sus fallos, para que los puedan corregir y mejorar. La evaluación la considera continua y trata a cada alumno como la persona única. Pero, debido a que

la profesora tiene muchos grupos y no puede centrar su atención solo en este, este tipo de evaluación solo se puede realizar dos o tres veces cada semestre. Los alumnos deben ser autónomos para mostrar a la profesora sus progresos y fallos. En cuanto al examen estandarizado, Emma niega su significación evaluativa. Además, para los errores gramaticales hace falta consolidar los conocimientos y para los errores pragmáticos es necesaria más lectura.

6. La timidez de los estudiantes chinos impide la participación en clase y la interacción oral con los demás. Son pocos los alumnos activos. Por tanto, deben vencer primero la timidez antes de desarrollar su expresión oral.
7. Subraya la importancia de los detalles lingüísticos. Cuando explica el vocabulario, por ejemplo, los destaca y ofrece información adicional para ampliar. En la explicación del texto también los presenta detalladamente para que los alumnos pueden distinguir la forma correcta del uso.
8. Pide a los alumnos que construyan frases para aprender los vocablos nuevos, aunque esta construcción de oraciones no es uso totalmente creativo del español, sino la traducción de las frases chinos. Esta actividad, según Emma, puede desarrollar tanto la destreza escrita como la auditiva de los alumnos.
9. Para Emma las escasas horas lectivas consisten en un gran problema para los alumnos. Debido a este problema, no se pueden ofrecer muchas frases de ejemplo en clase para que los alumnos las traduzcan. Tampoco se pueden ampliar los conocimientos ofrecidos por el manual.
10. El objetivo de la enseñanza de ELE en China es el uso preciso de los conocimientos lingüísticos. Por una parte, las normas lingüísticas sirven de base para la comunicación oral, que presenta diferentes padrones en distintos países hispanohablantes. Por otra parte, a causa del requerimiento del mercado laboral, los alumnos, futuros traductores e intérpretes, deben realizar traducciones precisas.
11. La gramática trata del elemento más importante del aprendizaje. También ayuda a mostrar la lengua aprendida. Incluso puede ayudar a los alumnos entender el pensamiento lógico de los hablantes de L1. En cambio, la interacción oral no es necesariamente importante a causa del objetivo establecido. Así pues, hace falta explicar claramente cada una de las reglas de la gramática.
12. Los alumnos deben reflexionar después de una lectura crítica, sobre todo para aprender los conocimientos culturales. Así pues, destaca esta capacidad como necesaria en la clase y ofrece actividades en grupo para mejorarla.
13. Tiene dudas sobre los métodos comunicativos, los cuales se centran en las expresiones diarias y no ayudan a mejorar mucho la precisión del uso de la lengua. Los métodos comunicativos no son usuales en China y a los alumnos les cuesta adaptarse.

14. Para mejorar los métodos de enseñanza, la profesora piensa que necesita mejorar sus propias competencias y aumentar su interés por la literatura. Cree que los conocimientos del docente afectan en gran medida al aprendizaje de los alumnos. Esta profesora intenta ofrecer más estrategias de aprendizaje (sobre todo la comprensión oral) y fomentar la lectura de la literatura entre los alumnos.

Así pues, se puede observar que, para Emma, es más importante el aprendizaje de los contenidos lingüísticos y el dominio preciso de la gramática. Para lograr este objetivo, son esenciales las prácticas de traducción y la lectura de los materiales auténticos en las clases formales porque la enseñanza comunicativa no es suficientemente eficiente para los alumnos chinos. Pero como el tiempo en clase es limitado, los alumnos también tienen que realizar estas tareas de forma individual. Además, la evaluación continua y el ofrecimiento de estrategias de aprendizaje son necesarios a lo largo del aprendizaje de los alumnos.

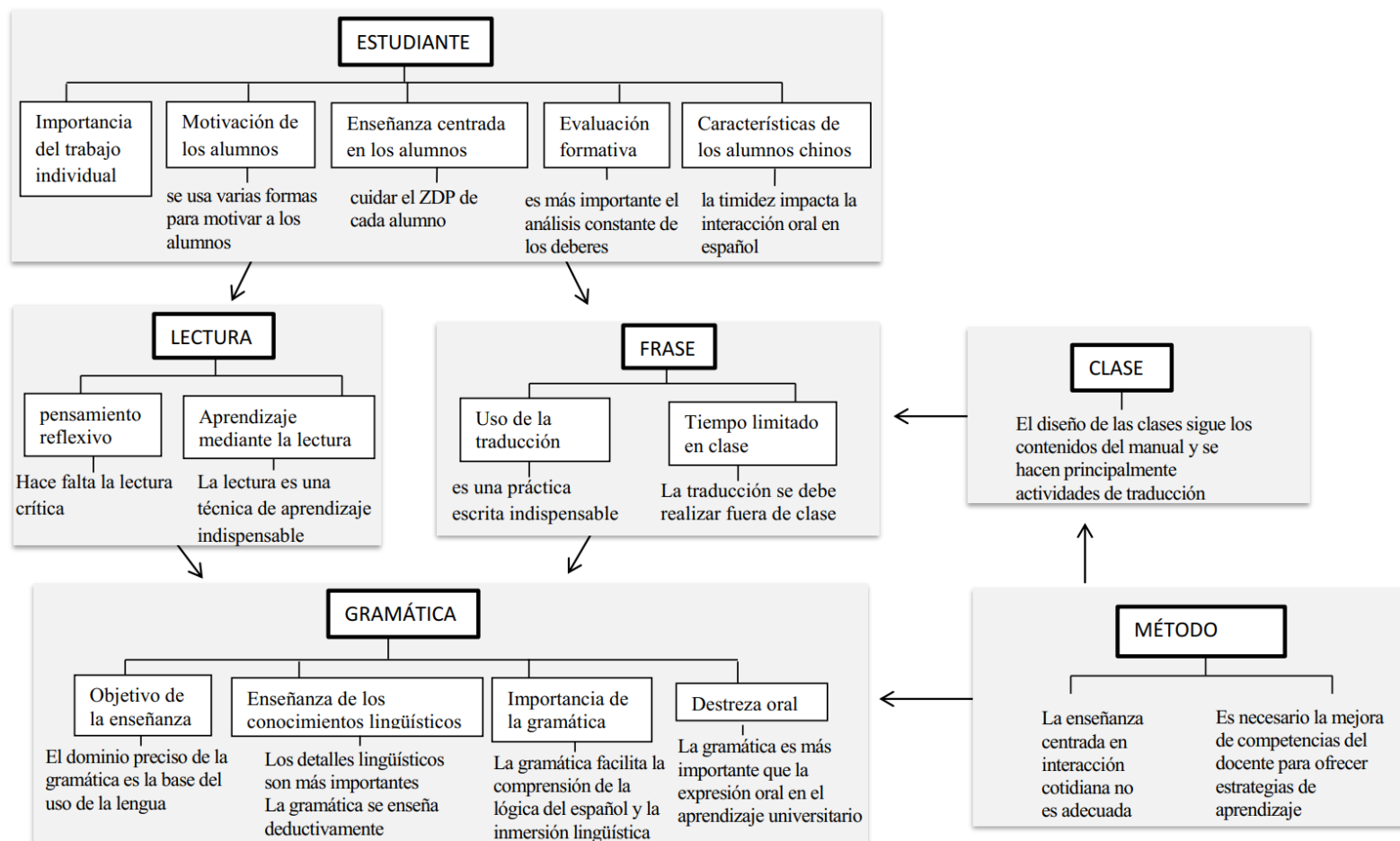


Figura 6-4 Mapa conceptual de Emma

6.4.3. Análisis de la primera clase observada

6.4.3.1. Contexto de la clase

Profesora	Emma
No. de observación	Primera
Curso	segundo semestre del segundo curso (2016-2017)
No. de estudiante	23
Fecha	17 -4 - 2017
Duración	44' 33''
Lengua vehicular	Chino
Unidad didáctica	lección 3 del tercer tomo de la nueva edición del manual
Contenidos	frases de ejemplo de la lista del léxico usual

Esta clase está separada en dos partes por una pausa de cerca de 10 minutos. Así pues, dividimos la clase en dos sesiones. La primera sesión se compone de actividades de traducción para explicar y practicar el vocabulario nuevo de la lección. Para cada palabra, la profesora ofrece una o dos frases en chino y pide a los alumnos que las traduzcan al español utilizando el vocabulario aprendido. Después de la pausa, se explican las frases de ejemplo del léxico usual de la misma lección, destacando cada punto lingüístico importante. Dado que la primera sesión de esta clase trata de la pura repetición de actividades de traducción, en este análisis se centra en la segunda sesión de instrucciones.

6.4.3.2. Análisis interpretativo de la clase

Como se ha presentado anteriormente, la clase observada se divide dos sesiones. En la primera parte predominan las actividades de traducción para practicar los vocablos nuevos. Así, las formas de explicación más destacadas son la propuesta de ejemplos y la traducción. He aquí un ejemplo:

Ej. 214 ¹⁸		
	Transcripción	Traducción
41 PE	来啊 我们来看下面一个 我们应该给我们组定一下规矩	venga vamos a ver la siguiente frase (lee la frase en chino) debemos establecer normas para nuestro equipo
42 EE	((hablan en voz baja))	

En este caso, se puede ver que después de empezar la actividad, la profesora ofrece una

¹⁸ La primera sesión de esta clase observada se compone de actividades de traducción y no fue grabada y transcrita toda esta sesión.

frase en chino y deja unos segundos para que los alumnos practiquen individualmente.

También se utiliza la explicación de significados. Por ejemplo, para facilitar la traducción de los alumnos, la profesora les presta ayuda con los vocablos: ella recuerda la palabra en chino y busca la equivalencia en español junto con sus alumnos, como se muestra en el siguiente fragmento:

Ej. 215		
43 PE	制定规矩 我们组 应该 规矩应该怎么 说啊? 规矩就是规则嘛 什么啊	establecer normas nuestro grupo debe ¿cómo se dice normas? normas es reglas ¿cuál es la palabra?
44 E8	<i>Reglas</i>	
45 PE	我刚才听到了	Lo acabo de escuchar
46 E8	<i>Reglas</i>	
47 EE	<i>Reglas</i>	
49 PE	<i>reglas</i> 非常好啊 给我们组呢?	<i>reglas</i> muy bien y ¿nuestro grupo?

Un alumno propone su traducción y Emma le da una valoración positiva. También explica aspectos semánticos o gramaticales, lee despacio la frase entera y hace una pausa para que los alumnos la escuchen y tomen notas:

Ej. 216		
55 E17	(traducción en español) <i>tenemos que establecer / las reglas para nuestro grupo</i>	
56 PE	非常好 非常好啊 你刚才说了一个什么? <i>tenemos que</i> 还是 <i>debemos que</i> ? 我没听清楚	muy bien muy bien ¿qué has dicho? <i>tenemos que</i> o <i>debemos que</i> ? no lo he oído bien
57 E17	<i>Tenemos</i>	
58 PE	<i>tenemos que</i> 非常好啊 那如果说我们要用 <i>debemos</i> 的话 我们应该怎么样啊? 不需要 加 <i>que</i> 啊 <i>debemos establecer normas para nuestro equipo debemos establecer normas para nuestro equipo</i> ^β <i>establecer normas para nuestro equipo</i> <i>normas</i> 什么意思啊?	<i>tenemos que</i> muy bien si queremos usar <i>debemos</i> ¿qué forma usamos? no hay <i>que</i> <i>debemos establecer normas para nuestro equipo debemos establecer normas para nuestro equipo</i> ^β <i>establecer normas para nuestro equipo</i> ¿qué significa <i>normas</i> ?

Así, la forma de explicar y practicar los vocablos nuevos que Emma describe en su discurso queda reflejada en la práctica docente de esta profesora. Aunque la denomina *construcción de oraciones*, es en realidad una actividad de reformulación y no implica creación de los alumnos. Además, utiliza un proceso de producción y dictado. De este modo, esta profesora percibe esta actividad como una *forma de expresión escrita* y una oportunidad para mejorar la destreza auditiva.

En la segunda sesión se explican las frases de ejemplo del léxico usual. Se ha visto que en la entrevista Emma da suma importancia a los conocimientos lingüísticos. Por tanto, la forma de instrucción más utilizada es la explicación de significados y condiciones gramaticales, como se muestra en el ejemplo 217:

Ej. 217 (A2, P. 150)		
41 P _E	嗯 继续啊 <i>hacerse</i> 啊 <i>hacerse</i> 第一个 第一组啊 让 使 这是我们见过最多的一个用法啊 让一个人做什么事 在这里面如果说后面要加 <i>que</i> 的话 我们要用什么啊?	pues continuamos la palabra <i>hacerse</i> el primer grupo de frases de <i>hacerse</i> provocar causar es el uso que vemos con más frecuencia hacer a una persona hacer algo y si se añade <i>que</i> detrás ¿qué debemos usar?
42 EE	虚拟式	subjuntivo

Para explicar estos conocimientos, ofrece muchos ejemplos. También asigna deberes para que los alumnos formen sus propias frases de ejemplo.

Ej. 218 (A2, P. 153)		
105 P _E	[...] 再给大家重复一遍 出现在这个常用词汇例句里面的所有词汇的所有用法我们都要会用 然后我们还有一个作业叫做 总结词汇 然后造句 对不对啊? 别忘了啊 [...]	[...] os repito que debemos conocer todos los usos de todas las las palabras que aparecen en estas frases de ejemplo de vocablos usuales y tenemos una tarea que es resumir los vocablos y formar oraciones ¿no? no lo olvidéis [...]

Emma también expresa en la entrevista que suele ofrecer mucho contenido complementario para ayudar a los alumnos a relacionar la información nueva con los conocimientos aprendidos. Esta opinión también es destacada en la clase y tomamos un fragmento como ejemplo:

Ej. 219 (A2, P. 149)		
7 P _E	[...] 然后再下面一个 <i>beneficiarse de</i> [...] 我们之前还学过一个词啊 就是利用 <i>a / pro / [ve / char]</i>	[...] pues el siguiente <i>beneficiarse de</i> [...] hemos aprendido otra palabra que significa hacer buen uso <i>a / pro / [ve / char]</i>
8 EE	<i>[aprovechar]</i>	
9 P _E	很好啊 <i>aprovechar</i> 这个词啊 这个词也可以表示从什么中得到什么利益 <i>aprovecharse de</i> 也是用这个介词 <i>de</i> <i>aprovechar</i> 他还有一个 形容词形式 表示有益处的	muy bien esta palabra <i>aprovechar</i> esta palabra también significa hacer un uso de algo <i>aprovecharse de</i> también va con la preposición <i>de</i> <i>aprovechar</i> también tiene una forma adjetiva que significa beneficioso
10 EE	<i>Provechoso</i>	
11 P _E	<i>pro / ve / choso</i> 非常好啊 他还有一个名词形式叫做 <i>pro::</i>	<i>pro / ve / choso</i> muy bien y tiene una forma sustantiva <i>pro::</i>

12 E8	<i>Provecho</i>	
13 PE	<i>provecho</i> 跟 <i>provecho</i> 还能组成一个常用词组 <i>buen provecho</i> 什么意思啊?	<i>provecho</i> <i>provecho</i> tiene una locución <i>buen provecho</i> ¿qué significa?
14 E8	好好吃	(equivalencia en chino) disfruta de la comida
15 PE	嗯 好好吃啊 [...] 然后在大一的时候 我们学过一个单词 <i>apetito</i> 还记不记得?	sí disfruta la comida [...] y en el primer curso aprendimos una palabra <i>apetito</i> ¿la recordáis?

En este ejemplo, sobre la locución verbal *beneficiarse de*, añade un montón de conocimientos mediante actividades de pregunta y respuesta. Así, aunque Emma comenta que el tiempo limitado de clase le impide complementar todos los contenidos relacionados con la palabra explicada, intenta explicar De la forma más detallada posible para favorecer la memorización. También se puede ver que Emma tiene la tendencia a enfatizar las palabras problemáticas separándolas por sílabas al tiempo que las escribe en la diapositiva para que los alumnos puedan recordar el contenido que quiere presentar.

Se presentan algunas expresiones y el contexto de su uso mediante ejemplos, sobre todo algunas coloquiales.

Ej. 220 (II, P. 153)		
91 PE	[...] <i>amigo</i> 这个他其实非常常见啊 比如说 <i>adiós amigo</i> 或者说 <i>nos vemos amiga</i> <i>que te vaya bien amiga</i> [...]	[...] <i>amigo</i> se usa frecuentemente por ejemplo <i>adiós amigo</i> o <i>nos vemos amiga</i> <i>que te vaya bien amiga</i> [...]

Además, la profesora también está atenta a la fonética y la ortografía y las destaca en esta clase. He aquí un ejemplo:

Ej. 221 (A2, P. 153)		
91 PE	<i>son</i> <i>risa</i> 然后注意一下他的发音啊 <i>n</i> <i>s</i> <i>m</i> <i>l</i> 不是 <i>m</i> 啊 这三个音后面要发多颤的音啊 [...]	<i>son</i> <i>risa</i> y presta atención a la pronunciación <i>n</i> <i>s</i> <i>m</i> <i>l</i> no es <i>m</i> después de estos tres fonemas se pronuncie como rr [...]

A través de los ejemplos anteriores, se puede observar que los contenidos de las actividades son principalmente la comprensión del contenido y la producción mecánica. En estas actividades se implican grados cognitivos de comparación, relación e identificación, puesto que se enfatiza la relación con conocimiento aprendido y ofrecimiento de informaciones adicionales. También muestra explícitamente cuál es la información importante y la que debe ser memorizada y cuál simplemente necesita ser conocida. De este modo, implica un grado cognitivo de memorización, por ejemplo:

Ej. 222 (A2, P. 154)		
----------------------	--	--

101 P _E	[...]像这个 <i>hacerse</i> 这个用法一定要记住啊 就是假装什么啊 我可能讲的比较快啊 <i>susana se hizo la dormida</i> 什么意思啊?	[...] los usos de la palabra <i>hacerse se</i> debe memorizar bien por ejemplo fingir puede que yo explique rápido <i>Susana se hizo la dormida</i> ¿qué significa?
--------------------	--	---

Así pues, en toda esta clase la atención de la profesora y los alumnos se centra exclusivamente en las normas lingüísticas para practicar y desarrollar la competencia lingüística de estos últimos. Además de las instrucciones, al final de la clase, Emma asigna una tarea que fomenta la colaboración entre los alumnos y deja tiempo al aprendizaje independiente para fomentar su autorregulación y su aprendizaje independiente:

Ej. 223 (A2, P. 159)		
199 P _E	[...] 剩下的时间我就不讲新的了啊 然后看一下三十五页 有一个第一题 第一提的话 我们分成三组吧 我们学号是多少啊	[...] no explicaré nada más en los últimos minutos y mirad la página 35 el ejercicio uno para hacer este ejercicio vamos a dividir la clase en tres grupos ¿cuáles son los números de nuestro carné de estudiante?
200 E4	从 71 开始	empezamos por el 71
201 P _E	反正我们按照学号分成三组 [...] 你们回去查一下这个词 看看都是什么含义 然后中文中是怎么翻译的 到时候我会随便找人来给大家讲 你怎么能给大家讲懂这个词 每人一分钟啊 要讲一下这个句子怎么理解啊 然后这个局子里这个生词应该怎么理解 然后我们中文有没有对应的 都比较简单啊	pues dividimos la clase en tres grupos según este número [...] consultad estas palabras fuera de clase para saber cuál es el significado y cómo se traduce en chino luego le pediré a unos de vosotros que le explique a todos cómo puedes ayudar a todos a comprender un minuto por persona se debe explicar cómo se entiende esta frase y cómo se entiende la palabra nueva en la frase y si hay equivalencia en chino son relativamente fáciles
202 EE	((conversan en voz baja))	
203 P _E	好了 剩下三分钟啊 自己看一下这些常用词汇例句啊	bueno quedan tres minutos mirad estas frases de ejemplo de vocablos usuales

La profesora también ofrece estrategias de aprendizaje a los alumnos cuando encuentra problemas en su aprendizaje, como expone en la entrevista, tal y como se muestra en el ejemplo 224:

Ej. 224 (A2, P. 151)		
61 P _E	[...] 自己听着把它写出来啊 <i>durante un periodo largo de tiempo</i> 就是只要我说西语 因为我记得我要是用西语上课 首先我也上不来 其次就算我上的来你们也听不懂啊 然后所以就是	[...] entendáis anotar la frase después de escucharla <i>durante un periodo largo de tiempo</i> es que cuando hablo español si uso el español para dar clase primero me resulta difícil y vosotros tampoco entendéis y pues

	我尽量的就是那个 多去说西语 然后你们呢 也尽量去听 我就感觉 我说完西语之后大家都 好像就 等着我在干什么 就等着我去翻译或者等着我把它打出来这样子啊 就是你一定要自主的去练这个东西 [...]	intento hablar más español y vosotros intenta escuchar me parece que después de que hablo español vosotros como si estuvierais esperando esperando que yo lo traduzca o lo escriba tienes que practicar esto de forma autónoma [...]
--	---	---

En cuanto a las lenguas usadas en esta clase, se puede observar que la lengua vehicular de la clase es el chino y las explicaciones son bilingües. También se encuentran las referencias al inglés, por ejemplo:

Ej 225 (A2, P. 152)		
75 P _e	[...] 那这个气氛除了 <i>ambiente</i> 还可以用什么啊? 用一个英语里特别相似的 英语是什么?	[...] para expresar este significado además de <i>ambiente</i> ¿qué otra palabra podemos usar? una palabra muy similar a la usada en inglés ¿cuál es la palabra en inglés?
76 E8	<i>Atmósfera</i>	

Respecto a la evaluación, se encuentra que la profesora da validación de acuerdo después de cada respuesta de los alumnos. Emma explica que ello se debe a que hay que elogiar frecuentemente a los alumnos.

La corrección de errores se realiza mediante la negociación, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Ej. 226 (A2, P. 156)		
148 P _e	[...] <i>me bajé y lo examine todo / lo examine todo</i> 这个 <i>lo</i> 这的是什么?	[...] <i>me bajé y lo examine todo / lo examine todo</i> ¿a qué se refiere <i>lo</i> ?
149 E2	<i>Carro</i>	
150 E8	<i>Carro</i>	
151 P _e	那这个 <i>todo</i> 指的是什么?	¿pues a qué se refiere <i>todo</i> ?
152 EE	也是 <i>carro</i>	<i>carro</i> también
153 P _e	<i>todo</i> 是 <i>examinar</i> 他的一个 宾语成分 对不对? <i>lo</i> 它是一个什么? 宾格代词对不对	<i>todo</i> es el complemento directo de <i>examinar</i> ¿no? y ¿qué es <i>lo</i> ? un pronombre que funciona como C.D. ¿no?
154 E8	哦 复指	oh es la anáfora de todo
155 P _e	这个是什么东西来着还记得吗? 这是一个复指啊 [...]	¿recordáis su función? es la anáfora de todo [...]

Se puede observar que la profesora no muestra un rechazo explícito ante los errores, tal y como expresa en la entrevista, sino que opta por formular más preguntas para orientar el

pensamiento de los alumnos. De esta forma, antes de que la profesora ofrezca la respuesta correcta, los alumnos piensan y la encuentran por sí mismos.

6.4.3.3. Análisis discursivo de la clase

Las dos sesiones de esta clase tienen rutinas interactivas distintas. La primera, como se compone de actividades de traducción, conlleva un patrón subyacente de aserción-validación y la heteroselección de toma de turno, tal como el siguiente fragmento:

Ej. 227		
39 P _E	来 E1	venga E1
40 E1	<i>el el nuevo profesor decidió establecer se en el pueblo con su familia</i>	(traducir la frase al español)
41 P _E	嗯 非常好啊 非常好	sí muy bien muy bien

Así, se observa que, en esta sesión, es la profesora la que gestiona los turnos. Además, para recordar a los alumnos los vocablos necesarios en la traducción utiliza una serie de preguntas directivas y los alumnos reaccionan con respuestas breves y mecánicas.

La segunda sesión se centra en la instrucción de la profesora y la práctica mecánica de los alumnos. Es ella la que dirige la clase y gestiona las actividades, aporta explicaciones detalladas y extensas y dirige los intercambios con los alumnos que tienen forma I-R-F, como se muestra en el siguiente ejemplo. Mientras tanto, las aportaciones de los alumnos se limitan a respuestas cortas.

Ej. 228 (A2, P. 148)		
1 P _E	[...] 我们来继续讲 上节课讲到哪了? 讲到 <i>faltar</i> 的第四个了对不对?	[...] continuamos a explicar ¿dónde pasamos la última clase? el cuarto grupo de <i>faltar</i> ¿no?
2 EE	嗯	sí
3 P _E	[...] [explicación que dura 1'30"]	

Además, en esta clase, sobre todo en la segunda sesión, se destacan el papel motivador de la profesora y la participación activa de los alumnos. En cuanto al primer aspecto destacado, la profesora enuncia en la entrevista que el docente debe utilizar diferentes estrategias para motivar a los alumnos y fomentar la participación. Por ejemplo, asegurar que los alumnos pueden comprender los contenidos, organizar las actividades para que cada uno practique según su nivel, elogiarlos, etc. Por tanto, en la clase observada, se encuentra varias veces que la profesora pausa la explicación y pide que los alumnos le confirmen que pueden seguir la clase. He aquí un ejemplo:

Ej. 229 (A2, P. 150)

37 P _E	[...] 这个问题没有吧?	[...] no tenéis preguntas sobre esto, ¿verdad?
38 EE	没有	No
39 P _E	不快吧?	¿explico rápido?
40 EE	不快	No

Asimismo, cuando termina la explicación de los ejemplos de un vocablo y antes de pasar a empezar la siguiente secuencia, la profesora utiliza preguntas no problematizadas para confirmar que los alumnos entienden los contenidos y están dispuestos a recibir nuevas explicaciones, por ejemplo:

Ej. 230 (A2, P. 155)		
121 P _E	[...] 来 <i>hacerse</i> 应该没有什么问题了吧 可以过了吗?	[...] ¿tenéis preguntas sobre <i>hacerse</i> ? ¿puedo pasar a la siguiente palabra?
122 EE	嗯	sí
123 P _E	然后 <i>hallarse</i> [...]	pues <i>hallarse</i> [...]

También utiliza una intensa actividad de preguntas directas y respuestas breves para estimular la involucración de los alumnos. Incluso solicita la participación de los alumnos mediante la obligación implícita.

Ej. 240 (A2, P. 153)		
78 E8	<i>debemos proteger el medio ambiente</i>	(traducción en español)
79 P _E	很好啊 <i>debemos</i> <i>debemos</i> 保护? 你们不说出来我不写啊	muy bien <i>debemos</i> <i>debemos</i> ¿proteger? si no dais esta palabra no voy a escribirla en la diapositiva
80 EE	(risas) <i>proteger</i>	
81 P _E	<i>proteger</i> 很好啊 <i>el medio ambiente</i> [...]	<i>proteger</i> muy bien <i>el medio ambiente</i> [...]

A través de la fomentación de la profesora, los alumnos no se limitan a escuchar pasivamente. En toda la clase responden las preguntas de la profesora por autoselección sin necesitar que la profesora gestione los turnos de palabra. Por ejemplo:

Ej. 241 (A2, P. 149)		
23 P _E	[...] <i>cuántas hora faltan para el sorteo de la lotería</i> 我们来看一下 <i>faltar</i> 在这里面它的主语是什 么啊?	[...] <i>cuántas horas faltan para el sorteo de la lotería</i> vamos a ver, ¿aquí cuál es el sujeto de <i>faltar</i> ?
24 EE	<i>Horas</i>	

Algunos alumnos tienen un rol comunicativo más activo y suelen tomar la iniciativa para interactuar con la profesora en las actividades de pregunta y respuesta. Es por ello que se pueden escuchar sus voces con frecuencia en las grabaciones. Sin embargo, este tipo de estudiantes son la minoría.

La involucración activa de los alumnos también queda reflejada en el solapamiento frecuente en la clase:

Ej. 242 (A2, P. 156)		
159 P _e	[...] <i>carro</i> 这个一般来说在拉美用 在西班牙会用什么? [<i>coche</i>]	[...] <i>carro</i> esta palabra se usa generalmente en América Latina En España ¿qué se usa? [<i>coche</i>]
160 EE	[<i>coche</i>]	

En este ejemplo se puede ver que, aunque la profesora formula una pregunta directa, no hace una pausa para que los alumnos respondan, sino que todos contestan al unísono.

6.4.4. Análisis de la segunda clase observada

6.4.4.1. Contexto de la clase

Profesora	Emma
No. de observación	Segunda
Curso	segundo semestre del segundo curso (2016-2017)
No. de estudiante	23
Fecha	19 -4 - 2017
Duración	43' 48''
Lengua vehicular	Chino
Unidad didáctica	lección 3 del tercer tomo de la nueva edición del manual
Contenidos	reglas gramaticales

Al igual que la primera clase observada, esta también se compone de dos sesiones. La primera está plagada de actividades de traducción para explicar y practicar la lista de vocabulario nuevo de la lección. Después de la pausa, el objetivo de la segunda parte es la explicación de la gramática de la lección 3 del tercer tomo de la nueva edición del manual *Español moderno*.

Dado que la primera sesión de esta clase es muy parecida a la primera parte de la primera clase observada, el análisis de la segunda clase lo centramos en la segunda sesión de instrucción de las reglas gramaticales.

6.4.4.2. Análisis interpretativo de la sesión

Los temas de la segunda sesión de esta clase se componen de los usos gramaticales del pretérito imperfecto de subjuntivo, la estructura *como si*, los pronombres reflexivos y los pronombres relativos. Así, se destacan la explicación detenida de las reglas gramaticales. Por ejemplo, Emma destaca varias veces la diferencia entre el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto del subjuntivo:

Ej. 243 (A2, P. 160)		
	Transcripción	Traducción
1 PE	[...]只要 他的这个动作不是一个完成的状态 我们就把它变成虚拟式的过去未完成时 能明白吗? 就是 虚拟式过去未完成时和虚拟式过去完成时 有两个区别 第一个区别就是 我说的 如果说他在现在时当中 他不是是一个完成的状态 那么 他在过去式当中 他也不会会有一个完成的时态[...]	[...] si su acción no está terminada la cambiamos por el pretérito imperfecto de subjuntivo ¿lo entendéis? es decir el pretérito imperfecto de subjuntivo y el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo tienen dos diferencias la primera diferencia es lo que acabo de decir si en el presente no es una acción terminada pues en el pasado tampoco lo es [...]

Esta comparación de Emma aparece repetitivamente en toda la secuencia de este tema. Sobre esta cuestión, la profesora expresa en la entrevista que es necesario aclarar primero las reglas gramaticales para ayudar a los alumnos a memorizarlas.

Las explicaciones de la profesora están acompañadas por las frases de ejemplo que ofrece el manual. He aquí un ejemplo:

Ej. 244 (A2, P. 162)		
34 E11	<i>Temí que no nos / beneficiásemos del suceso</i> 我担心我们不能从这件事上获益	<i>Temí que no nos / beneficiásemos del suceso</i> (traducción a chino)
35 PE	嗯 非常好 那我们在这个时候也是啊 我们的 <i>temí</i> 首先他也是一个过去的时值 时态 所以我们的从句也要用那么一个过去的时态 然后我们的这个 <i>temí</i> 后面要怎么样啊?	em muy bien aquí es lo mismo vemos que <i>temí</i> también tiene valor pasado tiempo pasado entonces en la oración compuesta también debemos usar un tiempo del pasado y después de <i>temí</i> ¿qué usamos?
36 E12	虚拟式	subjuntivo
37 PE	要加虚拟式 所以我们这个时候只能选择虚拟式过去怎么样 那么前面啊 我们普通的陈述的句子中 我们没有加任何的 <i>haya hay he hemos</i> 这些东西啊 所以我们这里也不需要把它变成一个完成的时态 而是虚拟式过去未完成时 [...]	se debe usar el subjuntivo aquí ¿qué tiempo verbal debemos elegir? pues antes en la oración de indicativo no agregamos ningún <i>haya hay hemos</i> estas cosas por eso aquí no necesitamos cambiarlo a un tiempo perfecto sino al pretérito imperfecto del subjuntivo [...]

Mediante este ejemplo se puede ver que a través de la frase de ejemplo que ofrece el

contexto de uso, la profesora repite las condiciones del uso del subjuntivo y la comparación entre los dos tiempos verbales. Además, al igual que en la primera clase observada, durante esta sesión Emma presta mucha atención, por ejemplo, a los detalles gramaticales, a las conjugaciones irregulares, a la ortografía, etc.

Ej. 245 (II, P. 165)		
87 P _E	[...] 这个 <i>mí</i> 和 <i>tí</i> 有一个有重音符号 有一个没有重音符号 一定要区分开啊 [...]	[...] entre <i>mí</i> y <i>tí</i> uno lleva tilde uno no lleva tilde hace falta distinguirlos [...]

Durante la explicación de las normas gramaticales, la profesora no ignora los significados de algunas palabras importantes que surgen en las frases de ejemplo, por ejemplo:

Ej. 246 (II, P. 161)		
15 P _E	非常好啊 首先 <i>celular</i> 是什么东西啊?	muy bien primero qué es un <i>celular</i> ?
16 EE	手机	(equivalencia en chino)
17 P _E	手机 非常好啊 在西班牙会用什么啊?	celular muy bien ¿qué palabra se usa en España?
18 EE	<i>Móvil</i>	<i>Móvil</i>
19 P _E	<i>móvil</i> 嗯 <i>permanece</i> 是什么意思啊?	<i>móvil</i> sí ¿qué significa <i>permanece</i> ?
20 EE	维持	(equivalencia en chino)

En esta clase también se ofrece información adicional y se relaciona con conocimientos ya adquiridos. Por ejemplo, al encontrarse con el verbo *dudar* en una frase de ejemplo, verbo que aprendieron hace semanas, la profesora repasa las condiciones de su uso de forma detallada. En la sesión observada solo se detectaron unos pocos casos similares.

Después de presentar las formas de explicación que la profesora usa en esta sesión, se puede ver que los contenidos giran entorno del léxico y de la gramática. De este modo, con la atención prestada a las formas, se aumenta los conocimientos lingüísticos de los alumnos.

A lo largo de las instrucciones, los contenidos principales consisten en la comprensión de la información y la traducción. En las actividades de pregunta y respuesta, los alumnos también hacen producción mecánica.

Así, la actividad cognitiva más importante en esta sesión es la reformulación. También se implican la comparación, que aparece al contraponer las condiciones de uso de los dos tiempos del pasado de subjuntivo y de los pronombres relativos, y la relación para ofrecer los conocimientos aprendidos importantes como información adicional.

En esta sesión Emma también ofrece estrategias de aprendizaje para motivar a los alumnos, por ejemplo:

Ej. 247 (A2, P. 167)	
106 P _E	<p>然后看完之后自己总结一下这些用法到底是什么⁶ 因为我希望你们 就是这个学期结束了 我们就已经有自学语法的能力了 你们可能这学期这个自学语法还比较难啊 但基本上如果说等到大三 我希望你们有了新的语法自己能弄懂 不管是查中文资料也好 查西语资料也好</p>
	<p>después de leer resumid estos usos⁶ es que espero que vosotros después de este semestre tengáis la capacidad de aprender la gramática por vuestra cuenta posiblemente es difícil para vosotros el aprendizaje independiente de la gramática pero básicamente en el tercer curso espero que cuando encontréis puntos gramaticales nuevos podáis entender o bien consultar materiales en chino o bien consultar materiales en español</p>

La lengua vehicular de la clase es el chino. Se usa la equivalencia entre palabras del chino y del español para mejorar la comprensión de la explicación. También aparecen actividades de traducción para entender mejor el uso de las reglas gramaticales.

En cuanto a la evaluación, la profesora valora positivamente las propuestas de traducción de los alumnos. También confirma la recepción mediante repetición o acuerdo explícito después de recibir respuesta de los alumnos.

Cuando los alumnos comenten errores, no se encuentra rechazo por parte de la profesora, tal y como se comprueba en la entrevista y tal y como se hizo en la primera clase observada. He aquí un ejemplo:

Ej. 248 (A2, PP. 164-165)	
69 P _E	<p>[...] 就好像已经给我说了什么话一样 我们这个时候用什么? <i>como si</i></p>
	<p>[...] (ofrecer la frase en chino) como si me hubiera dicho algo ¿qué usamos aquí? <i>como si</i></p>
70 EE	<i>Hubiera</i>
71 P _E	<i>hubiera</i>
72 E7	<i>Decido</i>
73 P _E	<i>decido</i> 吗? ((risas))
	¿es <i>decido</i> ? ((risas))
74 E6	<i>Dicho</i>
75 P _E	<i>dicho</i> 非常好啊 [...]
	<i>dicho</i> muy bien [...]

Mediante este fragmento se puede ver que para corregir el error gramatical, la profesora repite la forma equivocada del alumno para que este reflexione. Cuando el alumno encuentra la respuesta por sí mismo, la profesora no duda en alabarlo.

También se encuentra un error de la profesora mientras explica una frase de ejemplo. Pero al final la misma profesora se da cuenta de este problema sin la intervención de los alumnos.

Ej. 249 (A2, P. 169)		
141 P _E	[...] 哎 我错了 不好意思啊 看错了这句话 你们也不告诉我	[...] ay me equivocó lo siento entendí mal esta frase no me habéis avisado
142 EE	((conversan en voz baja))	
143 P _E	这个不是啊 <i>había hecho</i> 不是 <i>captor</i> 的动作啊	esto no es <i>había hecho</i> no es acción de <i>captor</i>
144 EE	((conversan en voz baja))	
145 P _E	我之前讲的啊 <i>hacer los captores</i> 作为捕这一件事啊 他不是啊 ((risas)) 他这里是 <i>hacer [preguntas]</i>	acabo de decir que <i>hacer los captores</i> es la acción captar no es ((risas)) aquí es <i>hacer [preguntas]</i>
146 EE	[<i>preguntas</i>]	
147 P _E	<i>sus captores hacer pregunta a él</i> 是这么一回事啊 [怎么没人跟我说呢 ((risas)) 嗯]	<i>sus captores hacer pregunta a él</i> se entiende así [nadie me avisa ((risas)) em]
148 EE	((conversan en voz baja))	
149 P _E	被我误导了啊 [...]	os confundo [...]

6.4.4.3. Análisis discursivo de la sesión

Para conseguir el objetivo de esta sesión, la profesora toma un papel conductor. De este modo, para dar las explicaciones de las normas gramaticales, la profesora aporta enunciados más largos para desarrollar el tema y utiliza actividades de pregunta y respuesta que siguen el patrón I-R-F para solicitar la involucración de los alumnos, como se recoge en el ejemplo 250:

Ej. 250 (A2, P. 169)		
135 P _E	<i>habéis</i> 还记不记得? <i>habéis he</i> 然后是什么? 继续 你	Os acordáis de <i>habéis</i> <i>habéis he</i> ¿y más? sigue la segunda persona
136 EE	[has]	
137 P _E	[has] <i>ha</i> 然后 [hemos <i>habéis</i> <i>han</i>]	[has] <i>ha</i> y [hemos <i>habéis</i> <i>han</i>]
138 EE	[hemos <i>habéis</i> <i>han</i>]	

Para realizar las actividades de traducción con las que facilita ejemplos para las reglas, también es la profesora la que gestiona la actividad y decide quién tiene el turno de palabra:

Ej. 251 (A2, P. 168)		
113 P _E	[...] 然后我们一块来看一下句子啊 读一下翻	[...] vamos a ver juntos las frases leedlas y

	译一下 第一个句子可能有点难啊 来 E18	traducidlas la primera frase debe ser un poco difícil venga E18
114 E18	<i>en ese momento alguien trajo un / prisionero griego / el cual / contestando a la pregunta que ya le habían hecho sus / captores respondió</i> 在那时 (silencio de 4 segundos)	(lee la frase) <i>en ese momento alguien trajo un / prisionero griego / el cual / contestando a la pregunta que ya le habían hecho sus / captores respondió</i> (traduce la frase) en ese momento (silencio de 4 segundos)
115 P _E	我们一起来看一下啊	vamos a traducirla juntos

Mediante este ejemplo se puede ver que la profesora explica primero la acción que los alumnos deben hacer. Después de expresar que la oración es difícil de traducir, llama a la alumna E18, que es uno de los alumnos más proactivos de la clase, para realizar esta actividad. Nos llama la atención esta actuación de Emma, puesto que refleja su creencia de que el docente debe organizar bien las actividades de traducción para que cada alumno pueda traducir frases que se correspondan con su nivel. También se puede observar que, cuando la alumna no puede realizar la traducción de esa frase compleja, la profesora no da ninguna validación, sino que se dirige directamente a todo el grupo para que la hagan conjuntamente. Durante la entrevista, la profesora manifiesta que actúa de esta manera para proteger la autoestima de los alumnos.

Aunque es la profesora quien da las instrucciones y quien organiza las actividades, está pendiente también de las reacciones de los alumnos. Pausa a menudo su explicación para confirmar que los alumnos pueden comprenderla bien. He aquí un ejemplo:

Ej. 252 (A2, P. 165)		
87 P _E	真的都读过吗? 那我就不留时间读了? 我继续了 我要讲的快你们一定要说啊 [...]	realmente habéis lo leído? entonces ¿no os dejo tiempo para leer? continuo si explico rápido debéis decírmelo [...]

También solicita la colaboración de los alumnos para que le comenten su parecer sobre las actividades pedagógicas para adaptar la enseñanza a su nivel.

Ej. 253 (A2, P. 167)		
108 P _E	就是你们对我们上课有任何建议都可以跟我说啊 私下跟我说也行啊 我不知道我现在上课的难度你们是不适应 你们有什么看法给我写一下啊	cualquier sugerencia vuestra de nuestra clase podéis decírmela o hablar conmigo en privado no sé si os adaptáis a la dificultad de la clase si tenéis alguna opinión escribídmela

Así, en esta sesión queda patente que la profesora considera que el docente debe conocer las necesidades de cada alumno para centrar la enseñanza en sus necesidades.

Los alumnos, en cambio, tienen que tomar un rol comunicativo más pasivo en esta sesión. Sus aportaciones se limitan a las aserciones mecánicas y breves como, por ejemplo, la

lectura de las frases de ejemplo, la traducción del español al chino, las respuestas cerradas de las preguntas de la profesora, etc.

6.4.5. Resultado de los datos analizados de Emma

Después de analizar los datos de la profesora Emma, se comparan lo dicho en la entrevista y lo hecho en las dos sesiones observadas con el fin de obtener los resultados del análisis y llevar a cabo la triangulación.

Programación de las clases

En cuanto a la programación de clase, la profesora expresa que sigue el manual *Español moderno*. Primero explica detalladamente las palabras nuevas de la lista de vocabulario y las frases de ejemplo de los vocablos usuales, puesto que hay muchos contenidos lingüísticos y todos deben ser dominados. Luego, explica las reglas gramaticales de la unidad didáctica. A continuación, explica rápidamente los conocimientos lingüísticos del texto. Finalmente, corrige los ejercicios. Poniendo esta creencia a su práctica docente, presta mucha atención a los detalles gramaticales y léxicos de las frases de ejemplo de los vocablos usuales.

Entendimiento sobre la enseñanza	Las partes de vocabulario y frases de ejemplo de los vocablos usuales son más importantes porque contienen contenidos más complicados y requieren más ayuda por parte del docente. La gramática y el texto son relativamente fáciles y su explicación es rápida.
Presentación de lo que hace en clase	La programación de su clase sigue con fidelidad el manual: vocabulario, frases de ejemplo de vocablos usuales, gramática, texto y ejercicio.
Acciones observadas	Utiliza frases de ejemplo para practicar las palabras de la lista de vocabulario. Explica detalladamente los puntos lingüísticos en las frases de los vocablos usuales. Enseña las reglas gramaticales mediante explicaciones detalladas y la traducción de los ejemplos.

Resultado 1 Programación de las clases

Importancia del trabajo individual

Respecto a este tema, la profesora declara que como el tiempo en clase es limitado, los alumnos deben trabajar mucho fuera del aula. Por una parte, en su práctica manda deberes para consolidar los conocimientos lingüísticos de los alumnos para no perder las competencias logradas, como lo que comenta Kuhberg (1992). Por la otra, son necesarias actividades de audición y lectura, que dependen de la agencia de los alumnos y no pueden ser controladas por el docente. Paralela a esta creencia, se puede ver que en las clases observadas la profesora pone varios deberes a los alumnos en forma individual o en grupo. De esta forma, este método requiere la autorregulación de los alumnos. La profesora también deja tiempo en clase para el aprendizaje independiente. La audición y

la lectura no se mencionan en las clases observadas.

Entendimiento sobre la enseñanza	En el tiempo limitado de clase no puede realizar todos los contenidos planteados, por ejemplo, la traducción de los ejemplos, de modo que los alumnos deben hacer muchos deberes fuera de clase. La audición y lectura dependen totalmente de la autonomía de los alumnos.
Presentación de lo que hace en clase	Pone deberes para orientar el aprendizaje fuera de clase de los alumnos para consolidar sus conocimientos.
Acciones observadas	Asigna varias tareas que los alumnos deben hacer fuera de clase. En una tarea los alumnos necesitan aprender individualmente o en grupo. Deja tiempo en clase para el entendimiento por sí mismo.

Resultado 2 Importancia del trabajo individual

Motivación de los alumnos

En la entrevista, la profesora presenta varios métodos que utiliza para fomentar la motivación e interés de los alumnos en el aprendizaje. Por ejemplo, facilita la comprensión de los alumnos, seleccionar las frases de ejemplo que los alumnos deben traducir según el nivel de cada uno, crear un ambiente de clase relajado, fomentar la participación y proteger su autoestima. Además, declara que acercar el contexto sociocultural de la lengua también consiste en un factor motivador. Esta creencia suya la hace que, en las sesiones observadas al explica los contenidos del manual, deja tiempo para que los alumnos piensen y pausa a menudo la explicación para asegurar que los estudiantes la sigan. En las actividades de traducción, pide a los alumnos que hagan los ejercicios llamándolos por su nombre. Utiliza preguntas directas para estimular la involucración de los alumnos. Además, se puede observar que la profesora valora positivamente las respuestas de los alumnos y nunca los critica.

Entendimiento sobre la enseñanza	El docente debe explicar claramente para asegurar la comprensión de los alumnos. La coordinación del profesor es favorable a fomentar la motivación. La aproximación al contexto cultural de la lengua aprendida mejora la motivación del aprendizaje.
Presentación de lo que hace en clase	Ayuda a los alumnos a comprender y memorizar los contenidos explicados y deja tiempo para que los digieran. Para fomentar la motivación y participación de los alumnos, pide explícitamente su reacción, usa temas interesantes para despertar su interés, los elogia frecuentemente y nunca los critica.
Acciones observadas	Muestra explícitamente lo que se debe memorizar y lo que solo se necesita conocer de forma superficial. Deja tiempo para que los alumnos reflexionen sobre los contenidos explicados. Da valoración de iteración o acuerdo después de recibir respuesta de los alumnos. Nunca muestra rechazo explícito.

	<p>Gestiona los turnos de palabra en las actividades de traducción. Da una frase difícil a una alumna activa.</p> <p>Pregunta a los alumnos si la pueden seguir.</p> <p>Los alumnos contestan activamente las preguntas de la profesora.</p>
--	--

Resultado 3 Motivación de los alumnos

Enseñanza centrada en los alumnos

En cuanto a este tema, la profesora manifiesta que los profesores deben tener en cuenta la retroalimentación de los alumnos para adaptar la enseñanza a su nivel y a sus necesidades. De esta forma, la práctica que se da a cada alumno es un poco más difícil que el nivel real de los alumnos, lo que puede ayudar a avanzar su zona de desarrollo próximo. Su opinión coincide con las teorías socioculturales (Lantolf, 2006; Martín Peris et al, 2008). En las clases observadas, se encuentra que cuando el alumno no puede traducir una frase con una estructura compleja, la profesora ofrece su ayuda para facilitar la comprensión en el futuro aprendizaje independiente. También pide retroalimentación por escrito sobre las clases para centrar la enseñanza en sus necesidades.

Entendimiento sobre la enseñanza	<p>El profesor necesita conocer el nivel de cada alumno para adaptar las actividades a sus conocimientos.</p> <p>Los alumnos deben mostrar fielmente sus saberes para informar de su nivel al profesor.</p>
Presentación de lo que hace en clase	<p>Da frases a diferentes alumnos para que las traduzcan.</p> <p>Intenta conocer el nivel de cada alumno, pero para un grupo numeroso es un trabajo difícil.</p>
Acciones observadas	<p>Pide a los alumnos que le escriban sus necesidades sobre la enseñanza.</p> <p>Pide a los alumnos traducir diferentes frases y cuando alguno tiene alguna dificultad lo ayuda junto con los otros estudiantes.</p>

Resultado 4 Enseñanza centrada en alumnos

Evaluación formativa

Sobre la evaluación, la profesora manifiesta que intenta aplicar el análisis de los deberes para dar a cada alumno soluciones a sus problemas de aprendizaje y mostrar su progreso. Los exámenes estandarizados, en cambio, no son importantes en el aprendizaje, como afirma Bortón (2006). Pero la evaluación formativa no se refleja en las clases observadas. A este respecto, la profesora avanza que la evaluación no se puede realizar en clase porque no tienen suficientes horas lectivas y, como tiene varios grupos numerosos, solo puede realizarla dos o tres veces cada semestre.

Sobre la corrección de errores, la profesora declara que el docente debe ayudar a los alumnos a consolidar sus conocimientos lingüísticos para resolver los errores gramaticales. Para los errores pragmáticos (Hymes, 1972), en cambio, los alumnos deben acudir a la lectura. Poniendo esta creencia en su práctica, la profesora negocia con sus alumnos para que estos encuentren por sí mismos la respuesta correcta y reflexionen por

su cuenta.

Entendimiento sobre la enseñanza	Los profesores deben comunicar constantemente a los alumnos su progreso y los problemas de su aprendizaje. Cada alumno debe ser tratado de forma individual porque cada persona es un caso diferente. Los exámenes escritos estandarizados no tienen suficiente significación evaluativa. Los errores se deben distinguir y ser tratados de distinta forma. Para los errores gramaticales, hace falta consolidar los conocimientos; para los pragmáticos, los alumnos deben leer más.
Presentación de lo que hace en clase	Intenta ofrecer consejos a cada alumno del grupo después de analizar sus deberes y conocer sus problemas, pero como no tiene suficiente tiempo, esta evaluación solo puede realizarse dos a tres veces cada semestre. Pide a los alumnos mostrar su nivel real en los deberes para facilitar la evaluación de los alumnos.
Acciones observadas	Después de las traducciones y respuestas de los alumnos, la profesora los elogia. La corrección de errores gramaticales se realiza mediante negociación.

Resultado 5 Evaluación formativa

Características de los alumnos chinos

Emma considera que la mayoría de los estudiantes chinos son tímidos y no son motivados en la interacción oral en español. Además, constata que son pocos los alumnos activos en un grupo. La profesora declara que en su práctica docente intenta motivar a sus alumnos a superar este problema. Pero no se observan reacciones en este sentido en las clases observadas.

Entendimiento sobre la enseñanza	La timidez de los alumnos chinos influye en su motivación en la interacción oral en español. La timidez se debe al contexto educativo de China. Los alumnos de hoy en día son menos tímidos, pero los estudiantes activos todavía son la minoría.
Presentación de lo que hace en clase	Dice a los alumnos la necesidad de interacción oral con los profesores extranjeros.
Acciones observadas	No hace reacciones espaciales a la timidez de los alumnos.

Resultado 6 Características de alumnos chinos

El uso de la traducción

Según las declaraciones de Emma, la traducción es el método principal en la enseñanza. Por ejemplo, para explicar las palabras nuevas de cada unidad didáctica, ofrece frases en chino para que los alumnos las traduzcan al español. Explica que la traducción es una forma de *output* que ayuda a mejorar la destreza escrita e incluso puede servir como una actividad auditiva, como lo que expone Smith (1994). También expresa que, como el tiempo en clase es limitado, no se pueden realizar muchas actividades de traducción en

clase y las pone como deberes a los alumnos. En su práctica pedagógica, se puede ver que la profesora sí utiliza la traducción de frases de ejemplo en la explicación de palabras nuevas y de reglas gramaticales. También da mucha importancia a los deberes de traducción.

Entendimiento sobre la enseñanza	El <i>formar frases</i> se refiere a la traducción del chino al español. Al escuchar las frases traducidas al español, también se puede mejorar la destreza auditiva de los alumnos. La traducción es una práctica escrita y una forma importante de output.
Presentación de lo que hace en clase	Utiliza la traducción como técnica principal para presentar los conocimientos lingüísticos. Ofrece primero frase en chino para que los alumnos la traduzcan. Después, lee la respuesta despacio para que la escuchen y la anoten. Como el tiempo en clase es limitado, muchas actividades de traducción deben realizarse fuera de clase.
Acciones observadas	Utiliza la primera sesión de las dos clases observadas para traducir frases de ejemplo con el propósito de practicar las palabras de la lista de vocablos nuevos. Pide a los alumnos que las traduzcan y facilita a los alumnos los vocablos necesarios. Después de explicar una frase, la repite despacio para que los alumnos puedan anotarla.

Resultado 7 Uso de traducción

Tiempo limitado en clase

A causa del tiempo limitado en clase, esta profesora no puede plantear muchas actividades de traducción, problema que se ha visto anteriormente. Además, añade que, a causa de esta falta de tiempo, no puede complementar detalles relacionados a los conocimientos lingüísticos ofrecidos por el manual. No obstante, en las clases observadas, se encuentra que la explicación es bastante detallada y se complementa con otros contenidos. Al ser preguntada al respecto, la profesora explica que, si algún día dispone de más tiempo, ofrece más contenido adicional.

Entendimiento sobre la enseñanza	El tiempo limitado obstaculiza la organización de las actividades de traducción en clase porque algunos alumnos necesitan mucho tiempo para hacerla. Debido al tiempo limitado, la profesora no puede añadir muchos detalles lingüísticos.
Presentación de lo que hace en clase	Pone la traducción como deberes a los alumnos y en clase explica rápido. Presenta información adicional, pero no puede desarrollarla mucho.
Acciones observadas	Solo utiliza la traducción de frases de ejemplo en la explicación de la lista de vocabulario y la gramática. Sí complementa el contenido del manual con información adicional y la relaciona con conocimientos aprendidos.

Resultado 8 Tiempo limitado en clase

Objetivo de la enseñanza

El requerimiento del mercado laboral determina que el objetivo principal de la enseñanza de ELE en China sea el dominio preciso de los conocimientos lingüísticos y el conocimiento de ambas formas de pensamiento de la L1 y la LE para hacer traducción en el futuro, lo que Stern (1992) denomina “estrategia interlingüística”. En cambio, la comunicación diaria comprensible no es adecuada para el futuro trabajo. Así pues, se puede ver que en las clases observadas, la profesora sigue con fidelidad el manual y explica detalladamente los conocimientos lingüísticos aparecidos, puesto que considera el manual *Español moderno* el material didáctico más adecuado para lograr dicho objetivo.

Entendimiento sobre la enseñanza	El objetivo principal de la enseñanza de ELE en China es la precisión del uso de la lengua. La comunicación habitual no puede ser la meta de la enseñanza. El manual es muy bueno, puesto que ofrece detalles gramaticales para mejorar el uso preciso de la lengua.
Presentación de lo que hace en clase	Utiliza el manual para enseñar los conocimientos gramaticales.
Acciones observadas	Destaca el uso de los conocimientos lingüísticos en clase.

Resultado 9 Objetivo de la enseñanza

Enseñanza de los conocimientos lingüísticos

En el discurso de Emma, se da importancia a los conocimientos lingüísticos, cuyo dominio consiste en el objetivo de la enseñanza de ELE en China. Emma manifiesta que este tipo de conocimientos se destacan en la explicación de las frases de ejemplo y el texto. Tras explicarlos de forma detenida y en más de una ocasión, pide a los alumnos que los memoricen y que sean capaces de utilizarlos para su posterior examen. En las clases observadas, para las palabras nuevas de la lista de vocabulario, ofrece ejemplos para facilitar la comprensión de sus condiciones semánticas y explica los conocimientos lingüísticos surgidos; para los vocablos usuales, también explica detalladamente cada sintagma de cada frase de ejemplo presentada en el manual; para la gramática, repite las reglas y los usos de las palabras importantes que se encuentra en las frases de ejemplo. Por lo tanto, en las sesiones observadas, presta mucha atención a los detalles lingüísticos. Destaca unas veces el repaso y el dominio de los contenidos gramaticales de los vocablos. También manda deberes para que los alumnos aprendan por sí mismos los conocimientos lingüísticos de la unidad didáctica.

Entendimiento sobre la enseñanza	La explicación de los vocablos se lleva a cabo presentando las condiciones de uso, los que los alumnos deben aprender primero su uso por sí mismos. Los ejemplos de léxico usual y el texto también se aprenden como
----------------------------------	---

	un conjunto de conocimientos lingüísticos.
Presentación de lo que hace en clase	Pide a los alumnos memorizar los conocimientos lingüísticos y comprender cómo usarlos.
Acciones observadas	Explica detalladamente las condiciones semánticas y gramaticales de las palabras de la lista de frases de ejemplo de vocablos usuales y añade contenido adicional. Destaca que los alumnos deben conocer todos los usos de los vocablos aparecidos en el manual. Presta atención a la fonética y a la ortografía.

Resultado 10 Enseñanza de los conocimientos lingüísticos

Importancia de la gramática

La gramática, según lo declarado por Emma, debe cobrar mayor importancia en el aprendizaje de la lengua española porque la gramática permite a los estudiantes chinos acercarse a la forma de pensar de los hablantes de L1. Siguiendo los estudios de algunos lingüistas (Chomsky, 1957; Bosque, 2015; etc.), esta profesora cree en una fuerte interconexión entre la lengua y el pensamiento, es decir, el pensamiento de cada hablante se organiza sintácticamente. Por tanto, Emma cree que la gramática puede servir como puente entre el chino y el español, que son dos lenguas diferentes tanto por lo que a la sintaxis se refiere como por los aspectos socioculturales. También puede proporcionar una inmersión lingüística. Para enseñar la gramática, la profesora utiliza un método deductivo. Destaca el dominio de cada norma gramatical. Así pues, en sus clases, se observa que explica las normas gramaticales de forma repetitiva y con detenimiento.

Entendimiento sobre la enseñanza	La gramática puede conectar la forma de pensamiento de los hablantes de español como L1 que es muy distinto a la de los chinos. La gramática es una fuente de inmersión lingüística. Para aprender el español como una LE, es indispensable la enseñanza formal de gramática; mientras que la adquisición natural de una lengua tarda mucho tiempo. Da importancia a las regales gramaticales para que los alumnos las dominen.
Presentación de lo que hace en clase	Enseña la gramática de forma deductiva. Recomienda a los alumnos leer más para resolver las dudas gramaticales.
Acciones observadas	Explica de forma repetitiva y detallada las reglas gramaticales.

Resultado 11 Importancia de gramática

Destreza oral

No da mucha importancia a la destreza oral porque en el manual no se incluyen contenidos para reforzarla. Explica que, como cada país hispano tiene su propia variedad oral, no se pueden presentar las todas en clase. En cambio, sostiene que es suficiente

enseñar la gramática para proporcionar a los alumnos conocimientos básicos para la futura comunicación. Por otra parte, los alumnos chinos son tan tímidos que no suelen hablar en español en público, de modo que, aunque reconoce que la expresión oral de los alumnos es mala, no ofrece oportunidades para practicarla y mejorarla. Durante la entrevista, la profesora subrayó que la mejora de la expresión oral es responsabilidad de los profesores extranjeros. Sin embargo, se encuentra en su práctica docente que, aunque no ofrece oportunidades del uso real del español, menciona varias veces las expresiones coloquiales del español.

Entendimiento sobre la enseñanza	El manual utilizado no presta mucha atención a la interacción oral, sobre todo las expresiones coloquiales. La expresión oral de los alumnos no es auténtica. No son necesarias las expresiones de la comunicación diaria y no se puede presentar las diferentes formas de expresión oral de diferentes países hispanos. Los alumnos son buenos en el dominio de los conocimientos lingüísticos, pero hacen mal la comunicación real.
Presentación de lo que hace en clase	No da oportunidades en su clase para practicar la interacción oral. Alienta a sus alumnos a vencer la timidez para hablar abiertamente en clases de los profesores extranjeros.
Acciones observadas	Presenta unas expresiones coloquiales como conocimientos necesarios.

Resultado 12 Destreza oral

Pensamiento reflexivo

En la entrevista, Emma expone que cuando se aprenden los conocimientos culturales los alumnos deben realizar lectura crítica con el fin de desarrollar el pensamiento reflexivo (Cassany, 2017), puesto que nadie tiene la autoridad para asegurar que tiene una visión panorámica de la cultura. De este modo, explica que, para enseñar los conocimientos culturales, suele organizar debates en grupos pequeños para estimular este tipo de pensamiento. Sin embargo, como las clases observadas solo se han centrado en el aprendizaje de vocabulario y gramática, no se ha podido constatar lo afirmado por la entrevistada.

Entendimiento sobre la enseñanza	En cuanto a la cultura, ni los profesores ni el manual tienen autoridad sobre ellos. Los alumnos deben hacer lectura crítica para tener pensamiento reflexivo.
Presentación de lo que hace en clase	Destaca la lectura crítica. Organiza actividades en grupos pequeños para que cada alumno pueda expresar su opinión.
Acciones observadas	No se practica esta capacidad en las sesiones observadas.

Resultado 13 Pensamiento reflexivo

El aprendizaje mediante la lectura

Emma manifiesta que la lectura es la otra forma de aprender español en un contexto sin inmersión lingüística, además de la práctica de los conocimientos lingüísticos. Por tanto, considera la lectura, sobre todo los materiales auténticos, como una fuente importante de *input*. No obstante, en las clases observadas en ningún momento se hacen sugerencias sobre qué materiales leer, ya que, según las explicaciones de la profesora, eso es algo que se debe realizar fuera de clase.

Entendimiento sobre la enseñanza	Solo hay dos formas para aprender el español como LE en China: el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos y la lectura.
Presentación de lo que hace en clase	Pide a los alumnos acudir a la lectura para tener más input de las estructuras gramaticales y resolver problemas pragmáticos.
Acciones observadas	Centra la clase en el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos.

Resultado 14 Aprendizaje mediante lectura

Metodología comunicativa

Respecto a los métodos de enseñanza, la profesora manifiesta que para lograr el objetivo de la enseñanza, es indispensable seguir una metodología centrada en la gramática. Los métodos comunicativos que los alumnos experimentan durante el intercambio solo sirven para motivar a los alumnos, y no mejoran mucho su competencia lingüística. Las dos clases observadas se componen de explicaciones deductivas de los conocimientos lingüísticos.

Entendimiento sobre la enseñanza	El intercambio en España solo fomenta la motivación de los alumnos y no tiene mucha influencia en su competencia lingüística, porque los alumnos no se adaptan bien a los métodos utilizados allí. Los métodos comunicativos no son suficientemente eficientes para lograr los objetivos de enseñanza de ELE en China. Las expresiones diarias no llaman la atención de los alumnos.
Presentación de lo que hace en clase	Utiliza métodos centrados en la gramática siguiendo el manual.
Acciones observadas	Explica deductivamente los conocimientos lingüísticos.

Resultado 15 Metodología comunicativa

Mejora de los métodos de enseñanza

La mejora de los métodos de enseñanza se relaciona con la mejora de las competencias de la misma profesora. Manifiesta que, por una parte, quiere ofrecer más estrategias de aprendizaje a los alumnos y, por otra parte, intenta aumentar su interés en la literatura. Aunque declara que su nivel impide poder ofrecerles estrategias eficientes, se encuentra la presentación de unas estrategias para aprovechar la audición, para la traducción y para

mejorar el aprendizaje de la gramática en las clases observadas.

Entendimiento sobre la enseñanza	Quiere mejorar su destreza auditiva y aumenta su interés en la literatura para ofrecer más estrategias de audición y lectura de literatura.
Presentación de lo que hace en clase	Ofrece estrategias para practicar la comprensión oral, pero quiere encontrar más. No se mencionan demasiado cuestiones literarias.
Acciones observadas	Da estrategias de aprendizaje a los alumnos en clase.

Resultado 16 Mejora de los métodos de enseñanza

7. DISCUSIÓN GENERAL

Una vez terminado el análisis de los datos de las cuatro profesoras, es momento de llevar a cabo una discusión general sobre los resultados obtenidos. En primer lugar, recorreremos de nuevo los resultados (apartado 7.1) con el propósito de establecer la correlación entre el pensamiento de cada profesora participante y la metodología utilizada en sus prácticas docentes, encontrar el problema del ELE en China que se encuentra de todo lo dicho y lo hecho de las participantes y proponer las causas que pueden impedir la realización de la renovación de los métodos. En segundo lugar, hacemos una reflexión sobre el proceso del estudio empírico de esta investigación (apartado 7.2): nuestro interés de investigación, establecimiento de objetivos, recogida de datos, la construcción de la interpretación de los mismos y la triangulación, etc. De este modo, se puede responder a las preguntas de investigación y proponer las limitaciones y desarrollo futuro al final, que se presentan en el capítulo 8.

7.1. Consideración general sobre los resultados

Kohonen (2000) afirma que el plan oficial que determina la metodología de la enseñanza no se utiliza de la misma forma en todas las aulas. Como la enseñanza está basada en concepciones diferentes respecto a los participantes de la pedagogía, en la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje y en el papel de la lengua, se producen decisiones educativas sustancialmente distintas al llevar a cabo el currículo oficial. Por lo tanto, la parte central de este capítulo se dedicará a la discusión de las creencias de las profesoras participantes sobre los diferentes ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje del español como LE en China y su relación con las prácticas docentes.

Como ya se ha indicado en el apartado de metodología (véase apartado 5.1), en esta investigación hemos optado por una metodología cualitativa con un enfoque etnográfico. Para ello, diseñamos una guía de entrevista semiestructurada, que se seguirá durante una observación no participante con una actitud abierta sin ninguna manipulación de los datos; asimismo, enfocamos el análisis desde una perspectiva émica y holística. De esta forma, cada profesora enuncia los temas que le parecen relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ELE, a los que categorizamos respectivamente en los capítulos dedicados al análisis de los datos y los contrastamos con sus actuaciones en las sesiones observadas. Estos temas se resumirán según los distintos aspectos a destacar que, después de una discusión detallada de cada uno, se expondrán en la figura de la siguiente manera:

- Metodología y manual
- Objetivo de la enseñanza y competencias necesarias
- Enseñanza de conocimientos lingüísticos (su papel y las técnicas de traducción, lectura y memorización)
- Autonomía

- Factores afectivos del alumno
- Papel del profesor y del alumno
- Comunicación oral
- Evaluación

Ya que se trata de una reflexión libre de las profesoras, no todas las participantes abordan todos los temas. No obstante, nos parece curioso un factor indispensable que falta en las declaraciones de todas las profesoras: el entrenamiento específico de las estrategias cognitivas y afectivas del aprendizaje (apartado 7.1.2).

7.1.1. Pensamiento de las profesoras respecto a diferentes aspectos de la enseñanza

7.1.1.1. Metodología y manual

Como se ha visto en el apartado 4.1, el plan curricular oficial y el manual único, que se centran en la transmisión de los contenidos lingüísticos y conceden más importancia al resultado del aprendizaje, constituyen el factor decisivo en todos los aspectos de la enseñanza de ELE en China. En cuanto a esta cuestión, tres profesoras tienen una valoración positiva sobre ello (Bella, Cora y Emma). Sobre todo, se destaca la opinión de Emma, que los considera ideales para instruir los contenidos lingüísticos. Bella y Cora, reconociendo sus desventajas, tales como los errores gramaticales, la programación conservadora, etc. afirman que estos ofrecen no obstante el diseño “más adecuado a los alumnos chinos” (Bella, véase p. 148¹⁹) que comienzan el aprendizaje desde el nivel cero para desarrollar su ZDP. Así, tanto en las declaraciones de estas tres profesoras, como en sus prácticas, detectamos que siguen con fidelidad la programación del manual y solo añaden frases de ejemplo. Estas creencias coinciden con los estudios que describen la enseñanza de lengua extranjera en China (Littlewood, 2006; Sánchez Griñán, 2008; Silva et al, 2014).

Para la otra profesora Ana, en cambio, el manual se aleja del uso cotidiano de la lengua; pero, puesto que los materiales están fijados por el plan curricular, tiene que aceptarlos de todas maneras. En sus prácticas, cambia el orden de los contenidos del manual, alterna la forma de explicar la gramática, añade material complementario en las diapositivas e introduce temas de interacción y exposición oral. De este modo, se solventan las carencias del manual y se permite conseguir cierta variedad en el aula. Así pues, este resultado nuestro evidencia lo que señalan Richards y Lockhart (1998): los profesores intentan mejorar sus prácticas pedagógicas según sus creencias renovadas.

¹⁹ Dado que en el anexo solo hay transcripción en chino, se citan los contenidos traducidos de los ejemplos del análisis, en lugar de la toma de turno en el anexo. Por eso, al citar las palabras de las participantes, se hacen referencias internas del cuerpo de la tesis.

7.1.1.2. Objetivo de la enseñanza y competencias necesarias

El objetivo de la enseñanza y las competencias necesarias es un tema constante en las declaraciones de las cuatro profesoras. Se ha visto que el currículo oficial fija que los objetivos intermedios de la asignatura de *Lectura Intensiva* de cada semestre es el dominio de determinados elementos léxicos y gramaticales (véase apartado 4.1). Pero entre las conceptualizaciones que las participantes hacen sobre los objetivos generales del aprendizaje hay una notable dicotomía, esto es el “uso creativo de la lengua/dominio de los contenidos lingüísticos”.

Ana afirma que los objetivos del aprendizaje universitario de cuatro años son el logro de las competencias comunicativas básicas con el fin de comprender y comunicar sin problema en las situaciones cotidianas. Así pues, la profesora afirma que los alumnos deben estar dispuestos a la interacción oral fuera de clase para adquirir tales competencias. Del mismo modo, Bella concibe los objetivos como el desarrollo integral de las destrezas básicas: lectora, auditiva, oral, escrita y de traducción. Destaca, por lo tanto, que los contenidos de la clase deben estar cuidadosamente diseñados para que los alumnos logren el avance equilibrado.

Cora también identifica la lengua como herramienta de comunicación intercultural, igual que las primeras dos participantes, pero justifica que hace falta dominar las normas de su uso para luego poder aplicarlas creativamente. En este sentido, intenta combinar la explicación de las estructuras con la práctica interactiva. Emma es la más conservadora. En sus declaraciones, insiste en varias ocasiones en que la enseñanza de ELE en China tiene como objetivo formar a traductores que necesitarán realizar su trabajo con un alto grado de certeza. Así pues, da suma importancia a la explicación de las estructuras de la lengua.

7.1.1.3. Enseñanza de conocimientos lingüísticos

Todas las profesoras mencionan la cuestión de la enseñanza de conocimientos lingüísticos, puesto que se toma como el centro de la enseñanza de ELE en China (Lu, 2005). Conforme a las sesiones observadas, las clases se componen principalmente de la docencia de conocimientos que se imparten mediante una intensa y detallada explicación de la profesora, por preguntas cerradas y concretas y por la traducción de frases a modo de ejemplo, puesto que en los métodos tradicionales lo más importante en el aula es lo que se evalúa al final. Estos resultados también concuerdan con Cortés Moreno (2005), Sanchés Griñán (2008), Wang (2006) en que tanto los docentes como los alumnos chinos exigen el aprendizaje de las estructuras gramaticales.

A pesar de la semejanza de sus clases, aparecen contradicciones obvias en sus declaraciones y se puede ver una fuerte correlación entre la percepción que tienen acerca de la enseñanza de conocimientos lingüísticos y la postura que adoptan en relación al objetivo de la enseñanza que se acaba de discutir, lo que coincide con lo apuntado en

Ballesteros (2000), Richards y Lockhart (1998) y Woods (1996). Ana y Bella, que conciben la enseñanza como el desarrollo integral de las competencias o las destrezas básicas, valoran negativamente el aprendizaje de los contenidos parciales desligados al contexto mediante la memorización y la práctica mecánica. Así pues, Ana recomienda en la entrevista la práctica mediante la interacción oral, igual que lo mencionan los investigadores de los enfoques comunicativos (Littlewood, 1996; Sánchez, 2013; Widdowson, 1990), mientras que la otra, Bella, destaca un aprendizaje sistemático de los contenidos lingüísticos y el papel de la lectura que conduce su atención a la forma.

Las otras dos profesoras Cora y Emma se apegan más a la importancia de los conocimientos estructurales y la competencia traductora, aspectos que consideran como metas del aprendizaje. Ambas profesoras ponen énfasis en que la competencia lingüística sirve como base del uso de la lengua (Martín Peris, 2004b) y que su desarrollo requiere muestras certeras del docente. Además, la profesora más conservadora Emma también subraya el aprendizaje deductivo y la memorización para dominar las estructuras lingüísticas.

Además de la importación de la enseñanza de los conocimientos lingüísticos, también hemos visto las técnicas utilizadas: traducción, memorización, lectura, etc., que se discutirán más detalladamente a continuación:

1. Traducción

Dos profesoras, Cora y Emma, destacan en su discurso la preferencia por la traducción y la introducción de la L1 en clases de una LE. La traducción de los ejemplos de los elementos lingüísticos, según estas profesoras, no solo es un proceso inevitable y natural en la práctica y la comunicación, sino que también manifiesta las diferencias interlingüísticas entre la L1 y la LE y el contexto de su uso (Sweet, 1899, citado en Sánchez-Iglesias, 2009). Así pues, es natural la transferencia de la L1 a la LE para facilitar la internalización de estos conocimientos y, en consecuencia, el desarrollo tanto de las competencias lingüísticas como de las cuatro destrezas de la LE (Hurtado Albir, 1999). Esto se considera como un proceso creativo puesto que no tiene una respuesta uniforme indiscutible, como los ejercicios gramaticales mecánicos (Sánchez-Iglesias, 2009). Incluso sirve para facilitar el *andamio* de la LE y mediante esta actividad se favorece la realización de las tareas por parte de los alumnos de diferentes niveles con la ayuda de la L1 (Turnbull y Arnett, 2002) en comparación con las actividades comunicativas.

Además, Emma destaca el desarrollo de la *estrategia cros-lingüística* (Stern, 1992), que interfiere de una forma certera y adecuada. Siguiendo las pautas de Stern (op. cit), no solo se considera esta estrategia una de las bases de la competencia traductora, sino que también se le concibe como una herramienta crucial para compensar las diferencias socioculturales y cognitivas al aprender el sistema gramatical de la lengua meta.

La profesora Bella, a pesar de no mostrar explícitamente su valoración de la traducción

en la entrevista, también utiliza de manera casi exclusiva la traducción de frases extraídas de noticias u otros textos anónimos, y la equivalencia entre el chino y el español. En las sesiones observadas de estas tres profesoras, Cora, Emma y Bella, la traducción se sirve de recursos lingüísticos (equivalencia entre el chino y el español) que facilitan la comprensión de los alumnos, de ejercicio principal para practicar los elementos problematizados con ayuda de vocabulario proporcionado por la profesora e incluso de materiales didácticos para presentar los conocimientos que los alumnos deben dominar.

La última profesora Ana, en cambio, no concede mucha importancia al uso de la lengua materna en el aula ni en el discurso ni en sus clases. Utiliza el español como lengua vehicular para la gestión de la clase, la interacción y la explicación en la mayoría de los casos, y solo acude al chino cuando los alumnos tienen dificultades para comprender los contenidos. También utiliza la traducción como una forma de práctica, pero con menos frecuencia. De este modo, como comenta Corder (1983), esta profesora hace que los alumnos tengan más conciencia en el pensamiento libre en la LE y evita su inherencia en la búsqueda constante de referencias entre la L1 y la LE, así como el análisis de contrastes.

También aparece la idea reflexiva de que la traducción de frases tiene un valor práctico limitado y se reduce a una actividad artificial desligada del mundo real (Caballero, 2010). Se puede observar que las creencias de las profesoras respecto a la traducción y el uso de L1 coincide con varios autores que afirman que la traducción tiene un papel dinámico en la enseñanza de la LE: tiene mucha utilidad en función de las características del grupo de estudiantes y el contexto de la enseñanza (Malmkjær 1998), pero no se puede usar como la técnica única para el aprendizaje (Caballero, 2010). Sin embargo, a pesar de las creencias renovadas sobre el uso de la traducción, esta actividad también aparece con frecuencia en todas las sesiones observadas, lo que coincide con los resultados de Littlewood y Yu (2011) de que en la China continental la traducción en el uso de L1 todavía es una técnica de enseñanza indispensable.

2. Lectura

El papel de la lectura es relevante en las declaraciones de tres de las profesoras (Bella, Cora y Emma). Siguiendo las pautas de VanPatten (2008), valoran positivamente que la lectura, sobre todo la de los materiales auténticos, proporciona a los alumnos un input de cantidad y calidad, de manera que se puede considerar una de las estrategias más eficientes para el aprendizaje. Además, Bella y Emma enfatizan el *pensamiento reflexivo*, es decir, hay que sensibilizar a los alumnos sobre las estructuras argumentativas y formar su capacidad de lectura crítica, para que puedan tener sus propias opiniones sobre los contenidos. A pesar de esta consideración, en sus prácticas no hemos detectado la implicación de estas ideas, puesto que consideran que la lectura es una actividad que se debería realizar fuera de clase y depende de la autonomía de los alumnos.

3. Memorización

La importancia de la memorización aparece explícitamente en el discurso de una profesora (Cora), que la percibe como un elemento indispensable del proceso de comprensión y aprendizaje, debido a las ventajas que proporciona el uso de esta técnica. Algunas de las ventajas que la profesora enumera son, por ejemplo, la atención centrada en el objetivo de aprendizaje, la familiarización con la materia, la consolidación del sistema de conocimientos y un rendimiento óptimo, tal como plantean Ellis (2005), Jiménez Catalán (1997) y Morris (1994). En contraposición a las opiniones de estos autores, que afirman que la memoria se activa inevitablemente en el aprendizaje, las prácticas memorísticas de esta profesora tienen una tendencia conductista al retenimiento de los conocimientos lingüísticos incluso sin comprenderlos.

7.1.1.4. Autonomía de los alumnos

El tema de la autonomía de los alumnos emerge en las declaraciones de las cuatro profesoras. Todas ellas reconocen que el esfuerzo constante y el trabajo autónomo por parte de los alumnos fuera de clase es necesario para aprender exitosamente una LE. Como afirman numerosos autores (Horwitz, 1988; Mantle-Bromley, 1995; Santa-Cecilia, 2000; Ramos, 2005), además de realizar los deberes propuestos por el docente, de aprender por sí mismos los contenidos que van a ser explicados en clase y de revisar los conocimientos aprendidos, los alumnos también necesitan tomar iniciativa para construir sus propias oportunidades de estudio. Es decir, primero necesitan aprender y consolidar los contenidos lingüísticos, también deben responsabilizarse, consigue las destrezas de negociación y autoevaluación y, en consecuencia, logra un mayor conocimiento de sí mismo y consigue una mejora en las cualidades personales (Arnold y Brwon, 2000).

Es más, el trabajo autónomo se considera la capacidad crucial que los alumnos deben adquirir y el núcleo de todo aprendizaje. Esta creencia concorda con muchos autores (Bosch, 1996; Long y Porter, 1985). En las declaraciones de las cuatro profesoras se puede encontrar que el concepto de autonomía y autorregulación se interrelaciona con distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje: la internalización de los conocimientos lingüísticos, la motivación, la participación en la interacción, la colaboración con el docente, la renovación de la metodología de enseñanza, el aprovechamiento de la inmersión lingüística, el resultado de los deberes y los exámenes finales, etc.

En sus clases, sin embargo, las profesoras no organizan actividades especiales para el desarrollo de la autonomía o la autoevaluación, a pesar de que algunas de ellas mencionan explícitamente su ausencia por parte de los alumnos, lo que se discute en adelante. Cabe destacar, así pues, que solo encontramos tareas de exposición oral, en la que el alumno debe ser responsable de la calidad de la comunicación y un par de casos de negociación entre profesora y alumnos para estimular la implicación personal de los alumnos.

7.1.1.5. Factores afectivos del alumno

La dimensión afectiva se considera una base del aprendizaje de idiomas y varios investigadores coinciden en que la mejora de los factores afectivos del alumno facilita una educación global a fin de que sea beneficioso para la sociedad (Arnold, 1998; Bruner, 1996). Dada la importancia de la afectividad del alumnado, las profesoras participantes muestran ocasionalmente su atención en lo que concierne a este tema. Entre los factores afectivos aparecen opiniones sobre la ansiedad, la disposición a la interacción oral, la autoestima y la motivación (Arnold y Brown, 2000). Todas estas emociones, según las participantes, tienen influencia en la participación, la autonomía, la retención a largo plazo y, en consecuencia, en el rendimiento final del aprendizaje.

Una de las profesoras (Ana) hace hincapié en la posible ansiedad del alumno. Concretamente, asocia la ansiedad originada por la preocupación por la aceptación de la profesora y sus compañeros en una situación grupal (*¿me aceptarán?, ¿me ridiculizarán?* véase p.108) con la vulnerabilidad de la expresión oral delante de los demás cuando no cuentan con una base lingüística sólida, como lo que señala Oxford (2000). Por tanto, este tipo de ansiedad provoca una menor participación y un peor rendimiento. Para evitar esta inseguridad, la profesora recomienda no interrumpir la expresión fluida del alumno para dar un *feedback* negativo, una creencia que, efectivamente, se puede observar como la docente pone en práctica en el aula.

La cuestión de disposición a la interacción oral es abordada por dos profesoras: Ana y Emma. Ambas identifican que, debido a la conservadora cultura china, los alumnos suelen ser más introvertidos y tener menos dotes para la interacción oral; y son pocos los estudiantes extrovertidos que están dispuestos a participar en clase y a usar el español para la comunicación oral. Frente a esta cuestión, justifican que hace falta respetar dicha característica. Una profesora subraya que no se puede obligar a los alumnos a intervenir en la interacción cuando no están dispuestos. La otra comenta que la práctica interactiva en la LE no es significativa antes de que los alumnos acumulen el vehículo lingüístico suficiente y adquieran la autoestima necesaria.

Por otra parte, dos profesoras (Cora y Emma) hace patente la relevancia de la autoestima: la evaluación que un alumno hace sobre sí mismo. Ya que existe una correlación positiva entre la autoestima y la realización de tareas (de Andrés, 2000), ambas profesoras enuncian que hace falta tener en cuenta el nivel de cada estudiante para que este tenga la oportunidad de hablar óptima sin tomar mucho riesgo. Así, en sus clases detectamos que se ofrecen diferentes frases a distintos alumnos, con el fin de puedan tener seguridad y un sentido de logro al realizar la traducción con éxito.

La motivación se expone como un factor importante en el aprendizaje de una LE en las declaraciones de todas las profesoras. Parece interesante que presten más atención a los factores extrínsecos, tales como las notas finales, las actividades bien diseñadas, los contenidos interesantes, etc., y que la única motivación intrínseca resaltada sea la

estimulación de la autonomía. Concretamente, se encuentran en el discurso de las profesoras y sus prácticas las siguientes formas para estimular el crecimiento de la motivación:

- Como se ha visto anteriormente, dos profesoras (Ana y Cora) relacionan la motivación con la necesidad de logro en el aprendizaje y ajustan las actividades en función de la capacidad del alumno, para que la realización exitosa de una tarea se convierta en un sentido satisfactorio para el alumno, lo que coincide con lo señalado por Gardner (1983) y Martín Peris (1992, 1993)
- Todas las profesoras ponen énfasis en los contenidos motivadores. Por ejemplo, se puede ver los temas surgidos en la explicación del manual que se relacionan con el interés del alumnado, los temas que los alumnos quieren discutir, la cultura y el contexto de la lengua que tienen una influencia moral en el juicio de valores, etc., lo que, según Gardner (1983), estimula actitudes favorables para la participación en las tareas.
- Una de las profesoras (Emma) destaca que se debe facilitar la comprensión de los estudiantes, disminuyendo las explicaciones extensas y detalladas por parte del docente para ayudar el aprendizaje de los alumnos, como lo que señala Martín Peris (1993).
- Dos profesoras (Bella y Emma) mencionan el tener en cuenta de la retroalimentación de los alumnos. En las sesiones de una de ellas se refleja esta creencia al desear conocer las sugerencias de los alumnos.
- Una profesora (Emma) destaca la paciencia del profesor. Junto a otra participante (Cora), comparten la idea de que no se puede criticar abiertamente al alumno delante de sus compañeros, como afirman Dörnyei (2005) y Oxford (2000) de que las emociones negativas disminuyen la motivación de los aprendices, de manera que en sus clases no encontramos ningún rechazo a las respuestas del alumnado.

7.1.1.6. Papel del profesor y papel del alumno

Arnold y Brwon (2000) explican los aspectos influyentes de la afectividad de los alumnos desde dos perspectivas. Además de los factores individuales internos que acaba de ser discutido, también prestan atención a los factores relacionales entre el docente y los alumnos, puesto que para aprender y usar la lengua aprendida son fundamentales las actividades interactivas con los demás.

Aunque distintos autores afirman que el aprendizaje y el uso de la lengua es un proceso comunicativo y destacan la cooperación interactiva a través del trabajo en parejas o en grupos para desarrollar eficientemente la ZDP del alumno, la identidad social de cada participante de la pedagogía en China se ve tradicional. Dos profesoras (Cora y Emma) enuncian que el docente desempeña el papel de transmisor de muestras correctas de la

lengua y el de conductor de la clase, mientras que, en el aula, la mayoría del tiempo los alumnos siguen las instrucciones de su profesor escuchando y memorizando los contenidos presentados. En las prácticas, sin embargo, se observa que todas las participantes siguen esta relación. Las interacciones en clase son generalmente largos discursos presentados por la profesora, preguntas realizadas por la profesora y respuestas del alumno del patrón IRF, realización individual de actividades del alumno y posterior validación de la docente, y preguntas de los alumnos y su correspondiente explicación por parte de la profesora.

Bella destaca en la entrevista que el alumnado debe tomar el protagonismo de la enseñanza y los profesores deben ser orientadores, ayudantes y motivadores de su aprendizaje. Sin embargo, esta creencia es inmediatamente sustituida por la idea de que como los alumnos no tienen suficiente autonomía sin la supervisión del profesor, el docente tiene que controlar su aprendizaje con el fin de desarrollar sus competencias. De este modo, esta profesora debe la relación tradicional entre profesor y alumnado a los factores cognitivos y afectivos de los alumnos.

Además, esta relación está condicionada por la influencia del contexto social y el plan curricular oficial que interfieren en la docencia. Por una parte, dos profesoras (Ana y Emma) revelan que en la cultura conservadora china los alumnos son generalmente pasivos. Suelen mantener una distancia con su profesor sin mucha iniciativa a la hora de interactuar con el docente. Por otra parte, como el plan curricular oficial se centra en los contenidos lingüísticos, los alumnos no pueden liberarse de la enseñanza formal y deductiva de la gramática y el léxico ni tienen mucha implicación en la enseñanza.

En lugar de fomentar la cooperación entre los alumnos, les piden una gran cantidad de trabajo individual para el estudio de los contenidos lingüísticos, como lo que revelan Cortazzi y Jin (1996). Pero, como señalan varios autores (Arnold y Brown, 2000; Oxford, 2000; Ramos, 2005), el primer tipo de actividad es favorable para la creación del input, la negociación e interiorización, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la mejora de los factores afectivos, mientras que el segundo tipo puede provocar tensión en los alumnos. A pesar de que Ramos (2005) señala que la distancia entre profesor y alumno y el trabajo individual de estos puede perjudicar su autoestima y obstaculizar la realización de un enfoque de enseñanza humanística, solo una profesora se da cuenta de que esta relación impide la interacción libre por parte de los alumnos.

Inherente a esta situación de enseñanza, aunque las profesoras tienen alguna concepción humanista y reconocen la heterogeneidad individual entre los alumnos, todavía tratan a sus alumnos de la misma forma. Una profesora enuncia que intenta acercarse al mundo interior del alumno como, por ejemplo, la capacidad cognitiva o los rasgos de la personalidad para adaptar su enseñanza, pero se ve incapaz de realizarlo satisfactoriamente en un grupo numeroso de casi 30 personas. Estos resultados corresponden con el debate entre diferentes autores respecto a la relación entre docente y

alumnos: algunos investigadores consideran que los alumnos chinos son tímidos y suelen tomar un papel positivo y aprenden individualmente (Cortazzi y Jin, 1996) mientras que otros autores revelan que hoy en día los alumnos chinos tienen una actitud más activa (Littlewood, 2010)

7.1.1.7. Comunicación oral

La interacción es un tema constante en los discursos de las profesoras participantes, pero aparecen ciertas contradicciones entre ellas. Tres profesoras (Anna, Bella y Cora) son conscientes del papel indudable que la interacción tiene en el aprendizaje y, en sus actuaciones, aunque las clases todavía se centran en la transmisión de los conocimientos, intentan organizarlas de forma amena y evitando la monotonía.

Por ejemplo, Ana valora la interacción real como una técnica motivadora y eficiente de aprendizaje en comparación con la mera repetición de formas lingüísticas, como lo que afirman Consejo de Europa (2002) y Widdowson (1990). En las sesiones observadas utiliza el español como lengua vehicular para que sus alumnos usen el español en la comunicación a lo largo de toda la clase, sobre todo en las actividades de calentamiento. Sin embargo, como también se ofrece otra asignatura de expresión oral, no se presentan muchas oportunidades de interacción natural en clase.

Cora destaca la práctica de las competencias estratégicas mediante la interacción (Consejo de Europa, 2002) y, en sus clases, deja espacio para que los alumnos puedan comunicarse libremente, reparando y resolviendo problemas comunicativos por sí mismos. Sin embargo, también afirma que las actividades de comunicación oral de significados son difíciles de organizar en clase, de manera que su realización fuera de clase depende mucho de la autonomía del alumnado.

Bella afirma la importancia de la comunicación oral a partir de una visión teórica oficial, enunciando que los alumnos deben ser autónomos y estar motivados para aprovechar las oportunidades fuera de clase. No muestra la importancia de la enseñanza comunicativa en su labor docente, y en sus clases solo hay interacción sobre diferentes temas motivadores en chino, sin comprometer a los alumnos en una comunicación verdadera en español.

La profesora Emma, en cambio, no presta mucha atención a las actividades comunicativas. Considera que los alumnos no tienen suficiente motivación ni capacidad para interactuar usando el español. De este modo, se limita a ayudarles a memorizar los contenidos léxicos y gramaticales básicos, para que luego puedan ponerlos en práctica oralmente. También sostiene que la organización de la interacción oral es la responsabilidad de los profesores que hablan el español como L1.

De este modo, las creencias de las cuatro profesoras evidencian los resultados de distintas investigaciones sobre los enfoques comunicativos llevadas a cabo en el campo de la enseñanza de inglés en China: la realización de estos enfoques en China es muy

complicada e incluso el aprendizaje mediante la comunicación real no es suficientemente adecuado ni eficiente para este contexto (Shu y Zhuang, 1996; Li y Wu, 1998). Anderson (1993: 479) también revela que las variadas actividades comunicativas son difíciles de implicar en China debido a distintos factores externos.

7.1.1.8. Evaluación

El último tema importante en el discurso de las profesoras es la evaluación. Como los investigadores señalan que la evaluación que se lleva a cabo debe ser coherente con la metodología de la enseñanza (Kohonen, 2000; Fernández, 2017), tres de las profesoras participantes (Ana, Bella y Cora) evalúan el resultado final del aprendizaje de los alumnos en función de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos lingüísticos. Principalmente utilizan exámenes escritos estandarizados, cuyos criterios son determinados conforme al objetivo inmediato de cada semestre para calificar a los alumnos según el nivel que hayan alcanzado, como lo que señalan Carroll y West (1989).

En sus declaraciones y sus prácticas docentes también se encuentra la evaluación continua, que se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje a través de deberes de traducción, presentaciones orales, expresiones escritas, etc. Sin embargo, los criterios de evaluación no están definidos y las docentes no proporcionan sugerencias formativas para ayudar a los alumnos a progresar. A este aspecto, dos profesoras (Ana y Cora) destacan la autonomía y la autoevaluación. Es decir, los alumnos deben regularse para realizar los trabajos según sus propios criterios y reflexionar por sí mismos los resultados.

La otra profesora Emma niega la significación evaluativa de los exámenes finales de cada semestre y aplica una evaluación alternativa (Ramos, 2004). A partir del análisis de los deberes de traducción, la profesora intenta ayudar a los alumnos a resolver sus problemas a tiempo mediante retroalimentación con cierta frecuencia, así como mediante el ofrecimiento de estrategias de aprendizaje que se observan en una de las sesiones de clase (véase apartado 6.3.4.2). A pesar de que se puede observar una inclinación hacia la evaluación formativa para aprender (Lamb, 2010), este proceso evaluativo todavía está controlado por la profesora y no se relaciona con un andamiaje interactivo. A este respecto, se puede conseguir el mismo resultado que Gu et al (2012: 218)²⁰ de que, debido a la falta de conocimiento de la evaluación formativa, los profesores chinos de LE no son capaces de evaluar de forma holística las competencias comunicativas de los alumnos ni adaptar y mejorar el diseño de las actividades y sus acciones en clase.

El punto específico de la evaluación, el tratamiento de errores, se presenta distintamente en el discurso de cada profesora participante. Bella sigue las pautas conductistas,

²⁰ El trabajo de Gu et al (2012) es una investigación cuantitativa de las creencias de profesores chinos de inglés como LE. Ahora se encuentran pocos estudios sobre las creencias de profesores chinos de español, pero también es significativo relacionar nuestros resultados con investigaciones afines en el campo de enseñanza de inglés.

considerando los errores gramaticales como malos hábitos que perjudican el aprendizaje. Así, tanto en su discurso como en la sesión de clase muestra poca tolerancia a los errores.

Otras profesoras declaran que tienden a analizar los errores y tratarlos diferentemente (Fernández, 1995, 1997). En el caso de Ana, se distinguen los errores según las situaciones de la comunicación; los ignora en la expresión espontánea y solo cambia los que afectan las transmisiones de significados (Fernández, 2000). Cora valora como más graves los errores sistematizados que aparecen de manera reiterada o que son típicos en el grupo, y explica de nuevo las reglas para evitar la fosilización en la interlengua (Corder, 1967; Fernández, 2000), mientras que a los errores ocasionales no les presta mucha atención. Además, Emma diferencia entre errores lingüísticos sistemáticos y errores pragmáticos.

Aunque las creencias sobre el papel de los errores son diferentes, las formas de corrección que las cuatro profesoras utilizan son generalmente la negociación, con la que los alumnos reparan su error y se capacitan; y la reformulación, que ayuda a confirmar la hipótesis sólida (Fernández, 2017).

7.1.2. El punto candente: entrenamiento específico para estrategias de aprendizaje

Después de discutir sobre las creencias mostradas en la entrevista y las sesiones observadas, detectamos un punto candente de todas las profesoras: la falta del entrenamiento de las estrategias cognitivas y afectivas del aprendizaje. Por ejemplo, en el discurso de Bella, Cora y Emma se subraya la necesidad de un gran volumen de lectura en el aprendizaje de los contenidos lingüísticos; no obstante, los enunciados se reducen al énfasis de la importancia de esta actividad, pero ninguna profesora presenta estrategias cognitivas concretas para aprender los elementos gramaticales y léxicos a la hora de comprender los significados en el contexto, ya que Sánchez Griñán (2008: 601) revela en su investigación que en las actividades comunicativas diseñadas por el investigador, el profesor chino explica los contenidos de las actividades y anima a la participación de los alumnos sin más apoyo en el aprendizaje.

Esta carencia también se observa en las cuestiones de la dimensión afectiva (p.ej. la motivación) y la dimensión cognitiva (la autonomía y el pensamiento crítico sobre el proceso de aprendizaje). A este respecto, Arnold y Brwon (2000: 30) consideran que, además de reconocer su importancia, el *quid* es cómo crearlas. Pero, de nuevo, no se ofrece ninguna forma práctica para que los alumnos puedan desarrollarlas.

Aunque cada estudiante tiene experiencias anteriores y las utiliza en el aprendizaje actual para encontrar sus propias oportunidades de aprendizaje, establecer los objetivos de aprendizaje, formar autoconceptos para sí mismos y mejorar las estrategias de aprendizaje (Mills et al, 2006), Ramos (2005: 433) revela en su investigación empírica que los alumnos no son expertos del aprendizaje y necesitan conseguir primero herramientas de reflexión para ser más conscientes de su propio aprendizaje. Así, el docente, que tiene

más experiencia y conocimientos en este proceso, debe desempeñar un papel indispensable para ayudar a los alumnos a prepararse para reflexionar sobre cómo abordar el aprendizaje de la LE.

Arnold y Brwon (2000) proponen una clara correlación entre el pensamiento reflexivo por parte del profesor y la eficacia de la enseñanza y su preocupación en el aprendizaje del alumnado. En nuestra investigación, solo una participante (Emma) hace explícita la reflexión de sí misma respecto a sus destrezas lingüísticas y las instrucciones. Otras profesoras no abordan la cuestión de la autocrítica en las declaraciones y solo exponen que cambian las formas de presentación de los contenidos lingüísticos en función de las reacciones del alumnado. Dado que se insiste en que la lengua está por encima de la educación de la cualidad personal, no es extraño que el docente preste más atención a la transmisión de los contenidos lingüísticos que a su papel fundamental en la adquisición de los factores afectivos y cognitivos.

Además, varios autores afirman que la cooperación entre los alumnos en un entorno psicológico seguro, la evaluación formativa y la negociación constante a la hora de tomar decisiones relacionadas con la enseñanza estimulan la dimensión cognitiva y afectiva (Martín Peris, 2008). Pero en el currículo oficial y el manual utilizado, ninguno de estos elementos se incluye. Así pues, sin el pensamiento reflexivo sobre su propia docencia y el aprendizaje de sus alumnos, es difícil para el profesor añadir estos elementos en su práctica pedagógica para aumentar la toma de decisiones y para ayudarles a estar conscientes de sus propios pensamientos.

Otra razón que justifica esta falta se expone en las declaraciones de tres de las profesoras (Ana, Bella y Emma). Como los estudiantes adultos ya tienen sus propios hábitos y una personalidad ya formada, el apoyo con el que el profesor intenta controlar las capacidades cognitivas parciales del alumno puede ser rechazado y provocarles mucha tensión.

7.2. Reflexiones sobre el diseño y el proceso de la investigación

Antes de pasar a las últimas conclusiones de esta investigación y cerrarla, cabe volver a explicar el sentido de esta investigación que acabamos de llevar a cabo. Reflexionamos aquí sobre el diseño de este estudio y el proceso de llevarlo a cabo: la determinación del objetivo y la metodología, el diseño de los instrumentos de recogida de datos y métodos de análisis, el proceso de la recogida de datos, la construcción del corpus, el análisis de los datos y la triangulación de los resultados. Exponemos a lo largo de esta reflexión, sobre todo, los problemas y las dificultades que encontramos durante este proceso formativo y su resolución.

Como se ha explicado en la introducción (véase apartado 1.2), nuestra motivación de investigación surge a partir de las reflexiones sobre la metodología tradicional que tiene uso común en la enseñanza del español como LE en China. Dado que las creencias componen la cognición del profesor y actúan como filtro de todo su proceso de la

didáctica y como factor decisivo de sus actuaciones (Borg, 2003; Wenden, 1999; Woods, 1996), mediante el estudio del pensamiento individual de algunos profesores y su interacción con las actuaciones en el aula, podemos acercarnos a la manifestación respecto a la metodología de la enseñanza del español en China. Por lo tanto, es nuestro objetivo explorar las creencias de los profesores relacionadas con los diferentes aspectos de ELE en China; también planteamos tres objetivos específicos en el capítulo 3.

Con el fin de crear una condición de investigación profunda y amplia de las creencias de los profesores, prestamos mucha atención a la selección de los participantes. De este modo, al final elegimos datos de cuatro profesoras, que tienen perfiles profesionales muy distintos entre ellas y ofrecen información profunda (véase Tabla 5-2). A la hora de la entrevista, nos encontramos con que estos perfiles sí se reflejan en las ideas declaradas por las participantes.

Por ejemplo, dado que Ana experimentaba métodos centrados en la comunicación oral a causa de la falta de recursos y materiales de ejercitación, en sus clases también intenta aumentar las oportunidades de interacción a pesar del límite del manual utilizado, y es la única profesora que usa el español como lengua vehicular; las otras profesoras, en cambio, siguen con fidelidad los contenidos del manual y utilizan el chino al servicio de las instrucciones. Las profesoras que leen a menudo estudios relacionados con los enfoques comunicativos tienen algunas consideraciones sobre estos enfoques: por ejemplo, Ana incluye algunas actividades que fomentan la creatividad, algunas profesoras prestan atención a la función social del aula y destacan el protagonismo del alumnado. Además, como Emma es la más veterana de las cuatro participantes, es la única que acepta totalmente el plan curricular oficial, que dedica mucho tiempo para entender y atender a cada alumno y que ejerce la autocrítica sobre sus capacidades docentes. De este modo, esta selección de perfil profesional facilita una multiplicidad de los datos, que permite una visión más amplia y representativa del ELE en China.

Estas docentes declararon que era la primera vez que iban a ser entrevistadas y no estaban seguras sobre si habían generado suficiente información de calidad. En efecto, sobre algunos temas, como, por ejemplo, las expectativas sobre la metodología de la enseñanza, no aportan muchas reflexiones y es necesaria la guía de la entrevistadora mediante el cambio de preguntas y la exploración de los detalles; pero, en general, las participantes aceptan el acercamiento a su mundo subjetivo con una actitud abierta y honesta. Gracias a su colaboración, se posibilita la construcción del corpus mediante la entrevista y la observación de las clases.

Para recopilar las creencias de estas participantes que se demuestran mediante el discurso y los comportamientos en la clase, se aplican dos instrumentos cualitativos en nuestra investigación: la entrevista semiestructurada y la observación no participante (que se detallan en los anexos 1 y 2) las cuales, a su vez, son sometidas a tres diferentes métodos de análisis: análisis relacional de la entrevista, análisis interpretativo de los contenidos de

las sesiones y análisis discursivo de la comunicación en clase. Todo el proceso de recogida y análisis de los datos se resume en la Figura 5-2. Asimismo, los dos instrumentos que utilizamos son frecuentemente aplicados en distintas investigaciones anteriores (Ballesteros, 2000; Calderón 2014; Ramos, 2005). De este modo, al adaptarlos a nuestro estudio, ya tenemos claro cuáles son sus ventajas y los principios de su aplicación, y contamos con los consejos de otros investigadores sobre las desventajas y problemas que debemos evitar.

En primer lugar, hacemos la observación no participante para conocer el modo en que la docente desarrolla la clase. Teniendo en cuenta los comentarios de otros investigadores, Cohen y Manion (1990), Palou (2002) y Woods (1987), mantenemos la distancia con el grupo observado a fin de asegurar las actuaciones espontáneas de la docente y los alumnos, pero seguimos reflexionando de forma activa sobre los diferentes aspectos de la sesión observada a lo largo de la clase y las escribimos en las notas de campo. Además, a pesar de que no fue utilizada la grabadora en vídeo, esto no supone una limitación para la transcripción y el análisis, porque la grabación de voz y las notas de campo (véase Anexo 5, volumen II, pp. 174-175) también nos permiten conseguir suficientes datos para la investigación.

En las entrevistas semiestructuradas, se diseñan variados bloques temáticos sobre la metodología de la enseñanza (véase Anexo 4, volumen II, pp. 172-173) con el fin de generar informaciones sobre el pensamiento de las participantes sobre dichos temas (Burguess, 1988; Mason, 1996). Mediante esta herramienta, logramos una gran riqueza y complejidad de datos relacionados con la forma en la que los sujetos perciben la naturaleza de la lengua y la enseñanza.

En todo el proceso de la recogida de datos siempre tenemos en cuenta los principios del enfoque etnográfico de la investigación cualitativa. Tal y como destacan distintos investigadores (Cohen y Manion, 1990; Rodríguez et al, 1999; Wilcox, 2006), tanto en la entrevista como en la observación no formulamos hipótesis de partida ni ideas preconcebidas sobre el pensamiento y las actuaciones de las participantes. Mantenemos una perspectiva holística, subjetiva y émica. Es decir, desde la propia perspectiva de las participantes y en el contexto donde éstas se integran. Aunque no comunicamos específicamente el tema de la investigación que estábamos llevando a cabo (para evitar alteraciones en las declaraciones y en las actuaciones en la entrevista y la práctica docente de las participantes), después de la recogida explicitamos nuestro propósito y pedimos consentimiento a las participantes para lograr la autorización del uso de sus datos.

El análisis relacional de las entrevistas (Ballesteros, 2000; Calderón, 2014; Palou, 2002), nos facilita una comprensión compleja y profunda de las manifestaciones del pensamiento de las participantes. También es favorable para mantener una perspectiva émica durante el análisis, porque los diferentes enunciados que se agrupan en un tema determinado constituyen un contexto, y podemos interpretar su posicionamiento y su valoración en

este contexto.

La transcripción de los datos de las entrevistas, aunque llevó mucho tiempo, resultó muy útil para conocer mejor los detalles del corpus y realizar la primera interpretación del discurso de las participantes, que es la que aporta la primera impresión de los temas mencionados. Los temas son determinados mediante las palabras clave del discurso de cada participante. Sacamos estas palabras relevantes mediante programas, porque en una transcripción extensa la decisión de los términos más importantes por parte del investigador no es fiable; es lo que Ballesteros (2000) considera como una limitación. Pero, como argumenta Calderón (2014), debido a que estos programas tienen limitaciones a nivel léxico-semántico, no se pueden discriminar automáticamente las referencias de algunas palabras clave (por ejemplo, la palabra clave *alumno* puede aparecer con otros conceptos: *compañero, ellos, él...*) ni tampoco distinguir las diferentes acepciones de algunas palabras chinas, porque poseen informaciones más condensadas (por ejemplo, la palabra china *ke* equivale a *clase, aula, lección* y *manual* en español). Esta limitación nos supuso un problema, y al final la investigadora tuvo que incluir los distintos conceptos que corresponden a la misma referencia, diferenciar los significados obtenidos de las palabras recurrentes y contabilizar las referencias que necesitaban ser analizadas.

Además, para asegurar la precisión y un alto grado de credibilidad, vaciamos las palabras clave directamente de la transcripción en chino; asimismo, el análisis posterior que se realiza mediante la interpretación de los indicadores que muestran el posicionamiento y la valoración de las participantes, también se lleva a cabo en chino.

Otro problema con el que nos encontramos durante el análisis que la forma de presentar el proceso de la concreción de los temas. Aunque creemos que es favorable localizar las palabras clave y sus referencias en el discurso transcrito (Calsamiglia et al, 1997; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Van Dijk, 2003), nos parece una redundancia presentar todas las palabras de constelación que aparecen cerca de estas referencias y relacionar dichas palabras con las referencias de las palabras clave, analizadas junto a otros términos clave para decidir el tema. Pensamos que los temas surgen naturalmente durante la construcción del discurso de las participantes y, en efecto, no es necesario que se creen a través de la asociación de una palabra clave y las otras. En nuestro análisis, solo resumimos el sentido de cada fragmento de los enunciados de la entrevistada según la palabra clave y su constelación surgidas en el fragmento, y agrupamos los fragmentos del mismo sentido en un tema; así pues, presentamos directamente los temas respecto a cada palabra clave sin mencionar otras palabras relacionadas.

Dado que nuestra investigación se centra en la metodología de la enseñanza, dividimos las informaciones que surgían en las sesiones observadas en dos partes: los contenidos y las actividades y los patrones de comunicación; luego seleccionamos dos métodos de análisis para procesar las dos partes de los datos procedentes de la observación. Los fragmentos extraídos que sirven de ejemplo de la interpretación también son traducidos

al español.

En cuanto al análisis de los contenidos que se desarrollan en las sesiones, no encontramos investigaciones previas que presenten un método de análisis bien desarrollado. En el análisis llevado a cabo, adaptamos el análisis interpretativo que fue utilizado en el estudio de Li (2013) sobre los contenidos de los manuales y en el trabajo de máster de la investigadora. Dado que las actividades planteadas en manuales son modelos de las actividades ya realizadas en clase y comparten características similares con estas, nos pareció conveniente transferir dicho método a esta investigación. Este método adaptado ha resultado eficaz y complejo para interpretar los diferentes aspectos de los contenidos y las actividades con las que se llevaron a cabo las sesiones observadas.

El análisis discursivo desarrollado por el grupo *PLURAL* de la Universidad de Barcelona se aplica para describir las características de la comunicación entre cada participante con sus alumnos. No examinamos uno por uno los elementos de las diferentes dimensiones de la interacción didáctica, sino que presentamos una visión general del rol comunicativo de la docente y los alumnos, la concesión del turno y la forma del desarrollo de los temas de la clase. De este modo, podemos entender las técnicas que se utilizan para realizar la clase desde otra perspectiva.

En el proceso del análisis también prestamos mucha atención a las cuestiones éticas. Se conserva la anonimidad entre las profesoras y sus alumnos y esto nos preocupa en cuanto a que mantiene una perspectiva objetiva y global para evitar valorar el pensamiento o los comportamientos de los demás. Además, tanto en las entrevistas como en la comunicación con los alumnos en clase, las participantes mencionan informaciones relacionadas con su vida personal; así pues, aunque el etnógrafo sugiere presentar la integridad de los datos generados a lo largo de la recogida de datos sin fragmentar su discurso, nos parece conveniente ocultar en la transcripción los enunciados que incluyen estas informaciones porque tratan de intimidad de las profesoras.

El análisis de los datos de cada profesora es sometido a la triangulación (Nunan, 1992) con la que comparamos los datos recogidos por diferentes instrumentos e interpretados mediante diferentes métodos para lograr los resultados de cada una, así como para asegurar la fiabilidad y credibilidad de la investigación.

Además de la triangulación, también mantuvimos un contacto constante con las participantes y planteamos realizar una devolución de resultados. En el proceso de análisis de la entrevista, sí que hicimos preguntas oportunas a las participantes mediante las redes sociales cuando no pudimos interpretar algunos conceptos surgidos en las entrevistas. Además, una profesora ha mostrado su interés en los resultados que hemos logrado para reflexionar críticamente sobre sus prácticas docentes.

8. CONCLUSIONES

8.1. Respuestas a preguntas de investigación

A continuación, exponemos de forma condensada los resultados finales de la investigación que hemos llevado a cabo para así concluirlos. Estas conclusiones están organizadas en función de las preguntas de investigación que hemos formulado en el capítulo correspondiente con el fin de dar respuesta directamente a cada una de ellas. Una vez respondidas las preguntas de investigación, se pueden alcanzar los objetivos establecidos en el capítulo 3, de los que se derivan estas preguntas.

1) **¿Qué piensan los profesores sobre la metodología tradicional que se utiliza actualmente en China?**

La metodología aplicada en el aprendizaje de ELE, según declaran y actúan las profesoras y se sintetiza en la discusión general, es una metodología tradicional que mezcla las características del método traducción-gramática y el audio-oral. Se aplica el manual único, que se centra en los contenidos lingüísticos de forma escrita, ordenados jerárquicamente: vocabulario, morfosintaxis y texto. Los contenidos de este manual se alejan de la lengua de la vida cotidiana y no prestan mucha atención a las competencias comunicativas. Las instrucciones son principalmente deductivas: se explican primero las reglas y luego se analiza y se practica su uso a través de ejemplos reiterados para facilitar la memorización y la manipulación. El profesor actúa como controlador de la clase: da instrucciones, gestiona todas las actividades y vigila el *output* de los alumnos para evitar errores.

Después de la discusión que hemos llevado a cabo, se puede concluir que las profesoras participantes tienen visiones similares respecto al enfoque y las técnicas centradas en el docente que predominan actualmente en el ELE en China. A través de la interpretación y discusión del posicionamiento de las participantes que se reflejan en la entrevista y las actuaciones docentes, se evidencia esta similitud: las participantes tienen algunas reflexiones críticas sobre algunos aspectos de la metodología tradicional, pero siguen siendo partidarias de utilizar esta metodología en el contexto chino.

En cuanto a estas reflexiones críticas, algunas veces las participantes no coinciden, pero se constata la persistencia de la del rol de los alumnos y la relación con ellos. Las profesoras ponen énfasis en que el profesor no puede llenar la clase con explicaciones de contenidos lingüísticos y, a la vez, deben considerar a los alumnos como protagonistas del aprendizaje. Un exceso de contenidos y el papel pasivo de los alumnos, según las profesoras, no solo afectan a la eficiencia del proceso de interiorización de los alumnos, sino que también perjudican sus factores afectivos. Pero esta creencia no se pone de manifiesto en sus actuaciones, y deben esta discrepancia a la falta de colaboración de los alumnos.

Otro aspecto muy cuestionado son las prácticas mecánicas de las reglas morfosintácticas

que se utilizan en el manual. Todas las participantes perciben que este tipo de ejercicios están desligados del contexto real del español y perjudican la motivación de los alumnos. De este modo, las profesoras dan importancia a una gran cantidad de frases de ejemplo para explicar y practicar dichas reglas, y a las actividades que mejoran la creatividad del uso de la lengua de los alumnos.

Algunas participantes también tienen dudas sobre la programación del manual único determinado por el plan curricular, los contenidos gramaticales y léxicos que este manual presenta y las técnicas de enseñanza deductiva que implica. Consideran que la programación es *conservadora* (Bella, véase p.148), los contenidos son *antiguos* (Bella, p.149) con ejercicios gramaticales mecánicos desligados del contexto (Cora, p.191) y *varios errores* (Bella, p.149) y que las técnicas son *aburridas para algunos alumnos* (Ana, p.104). Así pues, manifiestan su preferencia por los materiales auténticos de lectura y las oportunidades de interacción en las que los alumnos pueden comunicarse en español entre ellos mismos o con los hablantes de este idioma como L1, con el fin de mejorar sus competencias discursivas.

También aparecen reflexiones sobre las prácticas de evaluación. A pesar de la aplicación de una evaluación continua mediante el análisis de tareas escritas y las intervenciones de los alumnos en la clase, todavía cobran más importancia los exámenes finales estandarizados, ocupando demasiada proporción en la cualificación cuantitativa final. Todas las participantes reconocen que este sistema no puede reflejar fielmente las capacidades y el potencial de los estudiantes. Por esta razón, intentan proponer una evaluación continua e interactiva a lo largo del aprendizaje.

Sin embargo, todas las profesoras participantes siguen la metodología tradicional. Este posicionamiento de las participantes se debe a que esta metodología es fijada por el plan curricular oficial. Además, se considera que la metodología tradicional puede promediar a todos los alumnos de un grupo numeroso con estudiantes diferentes en capacidades y características. También se percibe esta metodología más eficiente para los alumnos que tienen que alcanzar un nivel alto de español en tan solo cuatro años desde nivel cero en un contexto de enseñanza donde falta la inmersión lingüística, algo de lo que son conscientes algunos investigadores anteriores (Ellis, 1990).

Las prácticas del uso de la lengua están compuestas principalmente por la traducción de frases de ejemplo, memorización, ejercicios mecánicos del manual y lectura y audición de materiales auténticos que los alumnos deben realizar fuera de clase. Excepto los ejercicios mecánicos, la traducción, la memorización y el aprovechamiento de los recursos *online*, según las participantes, son actividades eficientes para desarrollar tanto las competencias lingüísticas y socioculturales como las capacidades cognitivas.

El rol de los profesores todavía resulta tradicional. Según las participantes, se debe dirigir el aprendizaje de los alumnos para asegurar el progreso de los mismos, puesto que no creen en su autonomía. También es su responsabilidad estimular el interés de aprendizaje

de los alumnos y gestionar las actividades de la clase con el fin de que todos los alumnos tengan oportunidad de participar, lo cual fomenta la motivación.

En cuanto a la baja tolerancia hacia los errores gramaticales, algunas profesoras sostienen que los errores son peligrosos y que es necesario el aviso oportuno a los alumnos para evitar la fosilización de estas equivocaciones. Los tratamientos de los errores son generalmente la negociación y la reformulación, pensados para que los alumnos recapaciten, porque se considera que el *feedback* negativo no es beneficioso para los factores afectivos de los alumnos.

2) **¿Cuáles son sus expectativas de la enseñanza?**

En los apartados del análisis de las entrevistas, se puede observar que unas profesoras no han pensado en la renovación de la metodología de la enseñanza porque creen que no va a tener lugar, dado que el plan curricular oficial es difícil de cambiar. Además, las posibles mejoras sobre su futura enseñanza tampoco llegan a una concordancia: algunas esperan una alternación de los métodos utilizados (dejar algunos contenidos para que los alumnos aprendan por sí mismos fuera del aula y en clase dediquen tiempo a la resolución de problemas mediante la discusión). Por el contrario, la otra participante está contenta con los métodos actuales e intenta lograr una mejora de sus propias capacidades docentes de la participante. Pero, de todos modos, se encuentra una coincidencia en tres aspectos de los que se deriva la mejora del ELE en China: una mejora de la relación entre profesor y alumnos y de la autonomía de los alumnos, una renovación de los contenidos del manual y una diversificación de las formas de evaluación.

En primer lugar, dado que las participantes coinciden en que los alumnos no tienen suficiente agencia para ser los responsables de su propio aprendizaje fuera de clase, (lo cual es la premisa tanto de un buen rendimiento de ellos mismos como de la implicación de metodología renovada centrada en la interacción), les parece necesario que sus alumnos puedan mantener un alto grado de motivación y autonomía para activar su papel central e iniciativo en tal proceso. También esperan la interacción constante e igualitaria entre profesor y alumnos en y fuera de clase, la que facilita una retroalimentación mutua que sirve para mejorar tanto el aprendizaje de los alumnos como sus prácticas docentes, y que proporciona más confianza a los alumnos para que tengan más motivación para la participación en clase.

En segundo lugar, se ha visto que algunas de las participantes también critican que los contenidos del manual son antiguos y están desligados al contexto cotidiano y, en consecuencia, es necesario facilitar a los alumnos un mejor modelo de lengua para que estos puedan transferir los conocimientos adquiridos en clase a la vida real. Pero las ideas de cómo mejorar esta situación difieren entre las participantes. Algunas prefieren mantener el manual que se utiliza actualmente y que se ha mejorado durante muchos años porque creen que su diseño es el más adecuado para los aprendices chinos; solo esperan que sus alumnos puedan colaborar para sustituir algunos textos del manual por otros más

ajustados a las capacidades reales de los estudiantes. Por otro lado, también se encuentra un deseo de que se cambie el manual y que los materiales utilizados en la enseñanza puedan ser seleccionados por los profesores y así poder utilizar, por ejemplo, los materiales auténticos y los manuales originarios de España.

En tercer lugar, respecto a la evaluación uniforme, las participantes esperan poder aplicar más tareas evaluativas constantes, interactivas y formativas para que los alumnos puedan ser conscientes de los problemas de su aprendizaje a lo largo de todo el semestre. En el discurso de una profesora se formula una propuesta evaluativa que se quiere llevar a cabo: prestar menos atención al examen estandarizado y más a la evaluación continua de las tareas; de este modo, se podría analizar minuciosamente cada tarea escrita redactada por los alumnos e interactuar con cada estudiante con el fin de encontrar junto con él/ella la causa de los errores y proporcionarle estrategias para mejorar.

Además, algunas profesoras también ponen de manifiesto la necesidad del aumento de oportunidades de interacción en clase. Dado que la comunicación oral desarrolla globalmente las competencias comunicativas de los alumnos (Dietz, 2011; Kondo, 2002; Pastor, 2004), las profesoras esperan añadir, o bien discusiones con temas determinados a fin de consolidar los conocimientos adquiridos, utilizándolos oralmente y así mejorar las capacidades discursivas de los alumnos, o bien interacciones naturales y libres que se lleven a cabo en el contexto social del aula para estimular su motivación.

Algunas de las participantes también exponen que es indispensable una actitud abierta y positiva hacia los cambios. Están dispuestas a recibir nuevas informaciones sobre la lengua y la pedagogía para enriquecer su conocimiento y mejorar sus capacidades. Así, una profesora declara que el plan curricular oficial, la programación y los contenidos de las clases actuales son suficientemente adecuados para los alumnos y lo único que hace falta cambiar en el futuro es su propio nivel de la lengua, porque al desarrollar sus competencias puede lograr más estrategias de aprendizaje eficientes y compartirlas con sus alumnos.

3) ¿Cuáles, según los profesores, son las competencias que los estudiantes necesitan para aprender el español?

Los resultados que se han obtenido permiten afirmar que cada profesora participante tiene su propia manera de entender el objetivo de ELE en China y las competencias que los alumnos necesitan para usar el español.

La primera perspectiva con la que nos hemos encontrado se enfoca en el desarrollo general de las competencias comunicativas para la interacción y la expresión oral. Se insiste en que el uso creativo de la lengua en la interacción tiene un papel central en el aprendizaje cuando se habla de la programación de la clase, las estrategias de aprendizaje, las competencias necesarias y el objetivo de enseñanza, etc. De este modo, los alumnos pueden adquirir las capacidades básicas para la lectura e interacción cotidiana,

capacidades que también proporcionan una base a los alumnos para su futura investigación si quieren alcanzar un conocimiento más profundo sobre la lengua española. Así pues, según esta perspectiva, cuando se habla sobre los aspectos que necesitan mejorarse, se manifiesta que se deben añadir más oportunidades de comunicación en la enseñanza.

En la segunda perspectiva también se destaca que la enseñanza de ELE en clase trata sobre el desarrollo global del conjunto de las capacidades. Estas capacidades, en lugar de las competencias que abarcan todos los conocimientos y habilidades adquiridos en el uso de la lengua y aplicados para la comunicación real, se refieren a cinco destrezas básicas: escuchar, hablar, leer, escribir y traducir. Estas destrezas se consideran como elementos esenciales en el uso de la lengua. Es recomendable que los alumnos generen su sistema de conocimiento mediante la práctica escrita inductiva y la internalización de las estructuras lingüísticas. Además, entre las destrezas básicas, se da mayor importancia a la comprensión lectora, ya que los alumnos leen muy poco y no tienen capacidad para resolver tareas de argumentación y mecanismos discursivos y, en consecuencia, esta destreza les falta en gran medida. Basándose en las cinco destrezas básicas, los alumnos pueden seleccionar la competencia que quieren desarrollar en función de su futuro objetivo profesional. Por ejemplo, si quieren trabajar de traductores, necesitan desarrollar la competencia de traducción; mientras que los que van a continuar investigando el español pueden mejorar las habilidades para la interacción y la lectura.

En la tercera perspectiva, la competencia gramatical se considera como la base de otras competencias, tal como afirman varios investigadores (Canale y Swain, 1980; Ellis, 1990). Así pues, el objetivo principal de la enseñanza universitaria de ELE es la acumulación de los conocimientos lingüísticos. Por un lado, se percibe la gramática como el contenido más importante de la enseñanza porque necesita ser aclarada por el profesor chino a través del análisis de contraste entre el español y el chino en un contexto de enseñanza con poca inmersión lingüística; y por otro lado, en la futura profesión de los alumnos posiblemente se requiera un alto grado de precisión gramatical, de modo que es necesario dominar firmes conocimientos gramaticales. No obstante, se rechaza el aprendizaje deductivo de las reglas gramaticales y se valora más el uso creativo. Esta perspectiva no ignora las habilidades interactivas y el uso de las reglas gramaticales aprendidas en la interacción oral. En especial, enfatiza la competencia estratégica, que también se propone en el modelo de competencias comunicativas de Canale (1983), porque es indispensable cuando el hablante se encuentra en una situación difícil en la comunicación real.

La última perspectiva se focaliza exclusivamente en las teorías gramaticales y semánticas mediante las prácticas de traducción. Como el objetivo del aprendizaje universitaria se percibe como la formación de traductores de alta calidad, es obligatorio el dominio conciso de las reglas gramaticales. Además, se excluyen en esta visión otros elementos

de las competencias comunicativas, porque entre los múltiples países hispanohablantes, cada país tiene sus propias características comunicativas y socioculturales, las cuales no se pueden explicar una por una en clase, y debido a la timidez de los estudiantes chinos, no se pueden practicar las habilidades interactivas en una clase abierta. De este modo, se insiste en que los contenidos gramaticales pueden facilitar una base fundamental para la interacción en el futuro trabajo o estudio, y los alumnos pueden mejorar sus competencias comunicativas llegados a ese momento.

Además de las capacidades del uso de la lengua, las profesoras también incluyen la autonomía en las competencias necesarias para el aprendizaje de los alumnos. Manifiestan que, por una parte, la autonomía es crucial para que los alumnos aprendan más que lo ofrecido por la profesora y saquen buenas notas en los exámenes y, por la otra, fomenta la colaboración entre el alumno y su profesor, que es precisamente la premisa de renovación de la metodología de enseñanza.

4) ¿Cómo valoran los profesores la relación entre los contenidos lingüísticos y las habilidades para comunicarse con la lengua en la asignatura que imparten?

Las discusiones que se han expuesto anteriormente demuestran dos líneas de las creencias sobre la relación entre los contenidos lingüísticos y las habilidades interactivas.

En la primera tendencia, es más recomendable el aprendizaje inductivo. Así pues, la comunicación, sobre todo la interacción oral, se considera como una técnica más motivadora y eficiente que la enseñanza deductiva controlada por el profesor, como proponen Celce-Murcia et al (1995), Kondo (2002) y Widdowson (1990), etc. Se cree que para aprender la gramática es indispensable formar un conocimiento sistemático, en lugar de detenerse en los conocimientos parciales de la gramática, con el fin de ser capaz de aplicar oralmente los recursos adquiridos y utilizarlos como instrumento en el contexto de comunicación real (Cortés Moreno, 2000). Además, también se presta atención al uso auténtico de la lengua en la comunicación real, lo cual solo se puede adquirir en la interacción natural, en lugar de una expresión muy académica partiendo de los contenidos del manual.

Además, debido a la limitación de la hora lectiva de la clase y la muestra de lengua presentada, además de estimular la participación activa en clase, también se anima a los alumnos a mantener una relación estrecha con los profesores, especialmente los que hablan el español como L1, y otras oportunidades comunicativas como, por ejemplo, la interacción con los hispanohablantes que viven en China, chatear por Internet y utilizar otros materiales auténticos.

En la segunda tendencia, en cambio, el aprendizaje de los conocimientos gramaticales y semánticos se lleva a cabo principalmente de forma escrita. Como se ha visto anteriormente, estos contenidos lingüísticos se sitúan en el primer plano de ELE en China:

cobra mayor importancia y es necesario desarrollar primero esta capacidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español. Los alumnos autónomos pueden construir sus propias oportunidades de interacción oral fuera de la clase, una actividad que los profesores no pueden forzar, supervisar o dirigir; y se cree que no se necesita el diseño especial de este tipo de tareas en clase porque una vez dominados los conocimientos lingüísticos aprendidos en las clases centradas en el manual, los alumnos pueden desarrollar fácilmente sus habilidades interactivas en su trabajo o sus estudios en los países hispanohablantes, después de la graduación.

5) ¿Qué y cómo se construyen las secuencias didácticas?

Igual que el contexto presentado en el capítulo 4, las profesoras participantes imparten clases partiendo de los contenidos del manual único fijado por el plan curricular oficial. Utilizan técnicas parecidas para presentar los contenidos lingüísticos. En las partes de vocabulario nuevo del texto, léxico esencial y gramática, explican detalladamente los contenidos del manual y ofrecen más frases de ejemplo para practicar los usos más importantes. En la parte del texto, explican los detalles a nivel gramatical y mencionan los elementos culturales de cada párrafo después de que un alumno lo lea en voz alta. En la parte de ejercitación, los alumnos leen sus respuestas por turno y las profesoras las evalúan. Algunas profesoras también dejan tiempo para la presentación de los alumnos antes del cuerpo de la clase para que los estos practiquen la competencia discursiva o compartan informaciones socioculturales.

Las competencias practicadas, las actividades y los grados cognitivos implicados son limitados. Los errores gramaticales que surgen a lo largo del aprendizaje y la práctica de los contenidos lingüísticos son corregidos inmediatamente mediante negociación y reformación. Además, algunas profesoras utilizan la interacción libre para estimular el interés de los alumnos y fomentar la participación.

El fenómeno más llamativo es el de una profesora que utiliza el español como lengua vehicular para impartir la clase, lo que puede aumentar la cantidad de *input* y fomentar el uso del español entre los alumnos. A veces usa el chino para aclarar y destacar los conocimientos más complicados y ofrecer las actividades para traducir. Mientras tanto, en las clases de las otras tres profesoras, el chino es el vehículo de la instrucción y la comunicación entre la profesora y sus alumnos. El español solo se usa para la explicación bilingüe y la traducción.

En cuanto a la comunicación entre la profesora y los alumnos, se puede clasificar en tres tipos: el primero trata de las actividades de traducción o de corrección de ejercicios, en las que la profesora gestiona la toma de turno o los alumnos muestran en turno sus conocimientos; el segundo, trata sobre la explicación de los contenidos, en la que la profesora utiliza preguntas cerradas y mecánicas para asegurar la participación de los alumnos, y el tercero, se basa en la interacción libre en chino o en español sobre distintos temas, que no aparecen en las clases de todas las profesoras. Así pues, como hemos visto

anteriormente, las profesoras asumen un rol director para desarrollar la clase según su ritmo, y generalmente son ellas las que introducen nuevos temas; pero son sociables y amables, lo cual crea un ambiente de clase relativamente relajado. El grado de participación de los alumnos, en cambio, depende de sus características individuales, según afirman algunas de las participantes.

6) ¿Existe discrepancia entre las creencias y acciones de los profesores?

El contraste entre los resultados sobre su pensamiento respecto a la naturaleza de la lengua y de la enseñanza, y lo que cada una de las docentes declara que hace en sus prácticas y su actuación en las sesiones observadas, evidencia que en algunos casos existe una cierta discrepancia entre sus creencias sobre la forma de enseñar ELE y sus actuaciones en la práctica.

Las creencias que se ponen de manifiesto en las acciones observadas son, por ejemplo, la importancia que se da a la motivación, el beneficio de seguir la programación del manual, las ventajas de la corrección oportuna de los errores, la necesidad de clasificar los errores de los alumnos y tratarlos de diferentes formas, la relevancia del ofrecimiento de una gran cantidad de frases de ejemplos y la insistencia en el papel organizador del profesor, etc.

Por otro lado, existe una distancia entre las ideas innovadoras y los comportamientos en clase. Por ejemplo, una profesora da importancia al uso del español en la interacción, y al protagonismo de los alumnos, a los que deben tratar de una forma diferente; también valora la evaluación continua e interactiva, etc. Sin embargo, los contenidos de sus clases se limitan a una explicación y una práctica controladas de condiciones gramaticales y semánticas sin interacciones en español. A este aspecto, las participantes explican de antemano en la entrevista que los contenidos de clase son reducidos debido a la restricción del plan curricular y a la falta de colaboración de los alumnos. Por tanto, destacan que el aprendizaje se debe realizar principalmente fuera de clase.

En otras palabras, el análisis revela un fenómeno curioso: dado que las acciones de las profesoras todavía muestran una tendencia hacia los métodos tradicionales, las que tienen consideraciones relacionadas con los enfoques comunicativos actúan de forma opuesta a las opiniones que expresan, porque consideran difícil realizar las tareas comunicativas en clase de ELE en China.

8.2. Renovación de los métodos del ELE en China

Con las conclusiones sacadas, ya se han conseguido los objetivos de esta investigación. Se han conocido las creencias de los profesores de ELE en China en torno a los diferentes aspectos de la enseñanza de la lengua española: la metodología utilizada, las expectativas de los métodos de enseñanza, los objetivos de la enseñanza de LE y las competencias necesarias. Del mismo modo, hemos procedido a comparar estas creencias con los comportamientos en las clases observadas. En el proceso formativo del logro de estos objetivos, la investigadora ha adquirido distintas teorías sobre la enseñanza y el

aprendizaje de lenguas extranjeras, reflexionado sobre su aprendizaje y sus prácticas didácticas y planteado sus futuras prácticas didácticas; y procuramos, a partir de ahí, ofrecer información necesaria a otros profesores de ELE en China.

Además, a partir de estas creencias también presentemos dar nombre a los problemas de la enseñanza y así abrir la posibilidad de la futura renovación, puesto que exponemos en la introducción que se intenta contribuir los resultados de esta investigación a la estimulación de reflexiones de los docentes, mejora de los programas de formación de profesores y renovación de la metodología de la enseñanza. Asimismo, aunque no es nuestro objetivo determinar la posibilidad y los obstáculos de esta renovación y nuestra recogida de datos no es diseñada para lograrlo, hemos observado unos factores que pueden impedir la aplicación de los métodos que las profesoras participantes esperan a través de sus declaraciones sobre los métodos utilizados y sus expectativas.

Por un lado, varios investigadores señalan que los factores internos constituyen el mayor obstáculo de la innovación (Bussis et al, 1976). Se tratan de la falta de reflexión crítica sobre la enseñanza, la lengua y el alumnado e incluso la insistencia en las creencias conservadoras (Bailey, 1992; Richards y Lockhart, 1998), las que impactan la generación de cambios por parte de los profesores. En nuestra investigación, hemos visto que algunas profesoras piensan poco sobre la mejora de su didáctica y rara vez se lleva a cabo la autocrítica o la reflexión sobre la propia acción.

Por otro lado, también existen muchas y variadas limitaciones externas, tales como la tradición pedagógica china, la gran diferencia lingüística y cultural entre el chino y el español, el objetivo establecido por el plan curricular y el manual único que determina el Ministro de Educación, la falta de autonomía y la colaboración de los alumnos, la falta de inmersión lingüística, el grupo numeroso, la administración de la universidad y la gran cantidad de trabajo del docente, etc. Por ejemplo, en nuestra investigación, Bella expone su observación de un círculo vicioso: los alumnos no son suficientes autónomos y motivados y no realizan la lectura y el aprendizaje individual fuera de clase; por tanto, en clase la profesora tiene que centrar las instrucciones en los contenidos lingüísticos con una dificultad media para todos los alumnos, los que no son beneficiosos para el desarrollo de los factores afectivos de los alumnos.

Debido a estas limitaciones externas, las actividades que los profesores pueden hacer en clase son considerablemente reducidas. Según Anderson (1993) y Littlewood (2006), son problemas más importantes que impiden el uso de las técnicas de los enfoques comunicativos en China. Así pues, si el cambio radical de todas estas limitaciones no puede tener lugar al mismo tiempo, es difícil lograr una innovación.

8.3. Limitaciones de esta investigación y expectativas para la futura investigación

Finalmente, pasamos a las reflexiones sobre las limitaciones de la investigación que hemos llevado a cabo y a las expectativas para la futura investigación. Con esta reflexión

final cerramos la presente investigación.

Debido a que el tiempo de investigación es limitado y como debemos adecuar el periodo de recogida de datos al calendario académico y a la progresión didáctica de las facultades chinas de español²¹, nuestro trabajo de campo se realizó en los meses de marzo y abril del año 2017. Así, no pudimos dedicar mucho tiempo a la inmersión en el contexto de estudio. Pero teníamos un horario muy condensado de recogida de datos e hicimos lo todo lo posible para no perder la visión holística de las sesiones analizadas mediante la observación de más de tres clases. Además, como la investigadora era un miembro de la enseñanza de español de ELE en China, ya tenía conocimientos sobre el contexto chino.

Como un estudio etnográfico, es necesario aclarar desde el principio los propósitos y los derechos sobre el material registrado, mantener un contacto constante con los participantes y pedirles una validación final de los resultados. Sin embargo, al final no todas las participantes mostraron su interés por conocer los resultados obtenidos del análisis de los datos generados con ellas, y solo una profesora participó en la “validación del informante”.

Además, es una pena que no se haya podido estudiar la forma en la que los alumnos perciben el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE y las prácticas docentes de su profesor, ya que es algo que influye de forma muy importante en la postura de los profesores y en sus acciones. Pero, si incluyéramos estos contenidos, tendríamos una muestra muy grande y un trabajo demasiado ambicioso. Al final, tras las valoraciones de los miembros del tribunal del plan de investigación y tras sopesar la cantidad de datos que podríamos manejar, decidimos abandonar esta parte de estudio que al principio fue planteado en el plan de investigación.

Partiendo de todo ello se refleja en el discurso y las actuaciones de los participantes y las conclusiones que se han sacado en la presente investigación, cuatro problemas mayores en la enseñanza de ELE en China:

1. ¿Cuál es el trabajo que los profesores deben desempeñar para estimular la autonomía y la motivación de los alumnos?;
2. ¿Cómo se diversifican las actividades en clase y se aumentan las oportunidades de interacción oral en clase?;
3. ¿Cuál es la mejor forma en la que los profesores desarrollan los contenidos y ejercicios del manual y para que apliquen algunos materiales mejorados que se elaboren a partir del mismo?

²¹ En el primer semestre de un año académico, los alumnos del segundo año todavía no tienen nivel intermedio y los del tercer año salen a España para intercambio. En el segundo semestre, los alumnos del tercer año regresan después de marzo y los del segundo año necesitan prepararse para el examen profesional desde mayo.

4. ¿Cuál es la forma más eficiente para llevar a cabo una evaluación continua, formativa y dinámica?

Estos problemas servirán como objetivos de investigación de los futuros estudios de la investigadora. Teniendo en cuenta las limitaciones que hemos observado en la presente investigación, es su intención acercarse tanto a las creencias de los profesores como a las de los alumnos a través de una observación prolongada durante su futuro trabajo. También se pueden utilizar una variedad de métodos de investigación que se basan en diferentes enfoques para explorar estos problemas pedagógicos, tales como experimentos didácticos y observación a largo plazo, pruebas, encuestas, etc.

Estas investigaciones no solo permiten una acumulación de experiencia de investigación, cuyo producto contribuye al conjunto de investigación en el campo de enseñanza de ELE en China, sino que también fomenta una actitud reflexiva y analítica en la investigadora respecto a su docencia, basándose en el énfasis que da Schön (1988) a la *reflexión sobre la acción*.

Por otra parte, hemos presentado que las profesoras participantes han manifestado en las entrevistas algunas razones por las que es difícil la realización de una renovación de metodología de enseñanza. En el futuro estudio de la investigadora, también se va a trabajar con otros profesores de ELE en China para explorar en forma profunda y amplia cuáles son efectivamente los obstáculos que puedan impactar en el futuro reemplazamiento de la metodología tradicional por la enseñanza comunicativa, que se basa en enfoques humanistas y técnicas más eficientes para desarrollar globalmente las competencias comunicativas de los alumnos. Al mismo tiempo, se hará todo lo posible para encontrar los remedios a fin de solucionar dichos problemas.

La investigación, como la docencia, siempre está en proceso de construcción y de replanteamiento. Esta tesis ha querido ser el primer paso de dicho proceso tanto a nivel individual de la investigadora como a nivel del contexto en que esta investigación se inserta. Los caminos son lentos, con idas y venidas, pero la introspección, el tesón y el trabajo compartido con otros colegas son buenos compañeros de viaje. Seguimos en la andadura.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelson, R.P. (1979). Differences between belief and knowledge systems, *Cognitive Science*, 3, pp. 355-366.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual review of anthropology*, 30(1), 109-137.
- Alcaraz Varó, E.; Pérez Ayala, J.; & Pérez, M. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: RIALP SA.
- Alfa, N. (2011). *Representaciones de estudiantes adultos de español como L3 en Grecia. Qué piensan de la lengua y de su aprendizaje*. Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona.
- Amuzie, G.; & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37, 366–379.
- Anderson, J. (1993). Is a communicative approach practical for teaching English in China? Pros and cons. *System*, 21(4), 471-480.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 9-30.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Arnaus, R.; & Contreras, J. (1995). El compromís ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, num. 14, p. 33-60.
- Arnold, J. (1998). Towards more humanistic English teaching. *ELT JOURNAL*, 52, 235-242.
- Arnold, J.; & Brown, H.D. (2000). Mapa del terreno. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Atienza, E. (1999). *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral de Universitat de Barcelona.
- Auerbach, E. R. (1986). Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back?. *Tesol Quarterly*, 20(3), 411-430.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–46). Madrid: Edelsa.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger and M. H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 67–103).

- Rowley, MA: Newbury House.
- (1992). The processes of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change. In J. Flowerdew; M. Brock & S. Hsia (eds.), *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, pp. 253-282.
- (1996). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge University Press.
- Bailey, K.; Bergthold, B.; Braunstein, B.; Jagodzinski Fleischman, N.; Holbrook, M.; Tuman, J.; Waissbluth, X.; & Zambo, L. (1996). The language learners' autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 11–29). New York: Cambridge University Press.
- Ballesteros, C. (2000) *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)*. Tesis doctoral de Universitat de Barcelona.
- Basturkmen, H.; Loewen, S. & Ellis, R. (2002). Metalanguage in focus on form in the communicative classroom. *Language Awareness*, n.º 11, págs. 1-13.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Besse, H. (1976). Propositiones para una didáctica de la gramática. En J. M. Álvarez Méndez (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Bosch, M. (1996). *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó.
- Bosque, I. (2005): Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Breen, M. (1987a). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 50-64.
- (1987b). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, pp. 52-73.
- Breen, M. P.; & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in

- language teaching, *Applied Linguistic*, 1/2, 89-112.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning* (2nd edition). New York: Harcourt, Brace, and World.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, London: Harvard University Press.
- (1996). *The Culture of Education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Pres.
- Bussis, A. M., Chittenden, E. A., & Amarel, M. (1976). *Beyond surface curriculum*. Westview Press.
- Caballero, B. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español. En *Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico* (Vol. 1, pp. 339-52).
- Calderón, J. (2013). *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales*. Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona.
- Calsamiglia, H.; Cots, J.; Lorda, C.U.; Nussbaum, L.; Payrató, Ll.; & Tusón, A. [Cercle d'Anàlisi del Discurs, C.A.D.]. (1997). *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Camarena, E. (2009). *Las Creencias de los Profesores de Portugués LE acerca de las Maneras Efectivas de la Enseñanza de la Lengua en Clases de Universitarios Mexicanos: un Estudio Etnográfico*. Tesis doctoral dissertation de la Universidad de Barcelona.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63–81). Madrid: Edelsa.
- Canale, M.; & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament dels professors: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (coord.) *Recerca i formació en didáctica de la llengua*. Barcelona: Graó. Bibliografía 578
- Carroll, B.; & West, R. (1989). *ESU framework: Performance scales for English language examinations*. Longman.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, (32).
- Cassany, D.; Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z.; & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cephe, P. T.; & Yalcin, C. G. (2015). Beliefs about Foreign Language Learning, *The Effects of Teacher Beliefs on Learner Beliefs*, 19(1), 167–173.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Q.; & Wright, C. (2017). Contextualization and authenticity in TBLT: Voices from Chinese classrooms. *Language Teaching Research*, 21(4), 517-538.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- (1959). A note on phrase structure grammars. *Information and control* 2.4: 393-395.
- (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Clark, C. M.; & Peterson, P.L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes, en Wittrock, M. C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*: Paidós, M.E.C., pp. 443-539.
- Clark, C. M.; & Yinger, R. J. (1979). Three Studies of Teacher Planning. *Research Series* No. 55.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Selfregulated Learning. *Educational Psychology Review*, vol. 24, núm. 2, 205-249. (En red: June 2012).
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Cohen, L.; & L. Manion. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Colás, M.; & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 2ª ed..
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Instituto Cervantes.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- (1983). A role for the mother tongue. *Language transfer in language learning*, 1, 85-97.
- (1988). Pedagogic grammars. *Grammar and second language teaching*, 123-145.
- Cortazzi, M. (1990). Cultural and educational expectations in the language classroom, en: Harrison, B. (ed.) *Culture and the Language Classroom*, London: Macmillan, pp. 54-65.

- Cortazzi, M.; & Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. *Society and the language classroom*, 169(206), 42.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro, S.
- (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?. *Cauce*, 2005,(28): 89-108.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them?. *System*, 27(4), 493–513.
- Davies, P.; Roberts, J.; & Rossner, R. (1975). *Situational lesson plans*. Mexico City: Macmillan.
- De Andrés, V. (2000). La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas. En Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A.; & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N.K.; & Lincoln, Y.S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage.
- DeWalt, K.; & DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Dewey, J. (1986) . *The later works of John Dewey: Vol. 8. 1925–1953: Essays and how we think* (Rev. ed.; J. A. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Díaz, L.; & Hernández, M. J. (1993). Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera. En Miquel, L. y Sans, N. (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Expolingua.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. *Vygotskian approaches to second language research*, vol. 33456.
- Dong, Y. (2005). *Español Moderno*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dong, Y.; & Liu, J. (2014). *Español moderno* (nueva edición). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Durán, E. (1998). Teaching writing through reading: A text-centred approach. *Ibérica ASS-62*. Madrid. A.E.L.EE.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrman, M.; & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31, 391–415.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- (1998a). Teaching and research: Options in grammar teaching. *Tesol Quarterly*, 32(1), 39-60.
- (1998b). The evaluation of communicative tasks. *Materials Development in Language Teaching*, , 217-238.
- (1999). Making the classroom acquisition-rich. In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction* (pp. 211-229). Amsterdam: John Benjamins.
- (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- (2005). “Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study”. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172.
- (2006). Grammar : An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107.
- (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Escandell, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Ezeiza, J. (2006). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos*. Tesis doctoral de Universidad Antonio de Nebrija.
- Farrell, T. (1999). The Reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC Journal*, 30(2), 1-17.
- Fernández, J. (1991). *Actos de habla de la lengua española*. Repertorio. Madrid: Edelsa.
- Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 203.
- (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- (1998). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. En La evaluación en las EEOOII. *Actas de las II Jornadas de enseñanza de lenguas*. Ed. EOI de Madrid, 133-148.
- (2000). Corrección de errores en la expresión oral. *Carabela*, num. 47, 133-150.
- (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español*

Lengua Extranjera, (24), 3.

- Figueras, N.; & Puig, S. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Editorial Edinumen.
- Firth, A.; & Cadavid, T. E. (2010). Etnometodología. *Discurso & Sociedad*, 4(3), 597-614.
- Fives, H.; & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2, 471-499.
- Flavell, J.H. (1981). Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition", en: Flavell, J.H. y Ross, L. (eds.) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 272-287
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Gardner, D.K. (1990). *Learning to be a sage*. Berkeley: University of California Press.
- Gardner, J. (ed.) (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.
- Gardner, R. C. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z.Dornyei, and R. W. Schmidt, (Eds), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, University of Hawai'i
- Gardner, R.C.; & Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp. 119-216). Rowley, MA: Newbury House.
- Garrett, H. J.; & Segall, A. (2013). (Re) considerations of ignorance and resistance in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 294-304.
- Gass, S. M.; & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (Third Edit). New York: Routledge.
- Giovannini, A. (1996). La comprensión lectora. En *Profesor en acción 3*, Madrid, Edelsa.
- Goetz, J.; & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gooya, Z. (2007). Mathematics teachers’ beliefs about a new reform in high school geometry in Iran. *Educational Studies in Mathematics*, 65(3), 331-347.
- Gu, M.; Meng, M.; & Li, M. (2012). A Survey on Teachers' Perception and Practice of

- ICC Assessment of University English Learners in China. *Intercultural Communication Studies*, 21(1).
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational researcher*, 15(5), 5-12.
- Halliday, M. A. (1978). Language as social semiotic. In *Language and Literacy*, 23-43.
- (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5(2), 93-116.
- (1999). The notion of "context" in language education. *Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science series 4*, 1-24.
- Halliday, M.A.; McIntosh, A.; & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- He, A.; & Young, R. (1998). Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach. *Teaching and Testing*, Ámsterdam: John Benjamins, 1998, 1-24.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The modern language journal*, 72(3), 283-294.
- (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576.
- Howard, D. J. (1990). Rhetorical question effects on message processing and persuasion: The role of information availability and the elicitation of judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 217-239.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Hurtado Albir, A. (1999). Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes. En A. Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir* (págs. 8-58). Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.
- Jacobs, G. M; & Farrell, T. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30.

- James, M.; & Pedder, D. (2006). Beyond method: assessment and learning practices and values. *Curriculum Journal*, 17(2), 109–138.
- Jiménez Catalán, R. M. (1997). La memoria y el aprendizaje del inglés en el aula. *Cauce*, 1997-1998, (20-21): 797-811.
- Jordens, P.; De Bot, K.; & Trapman, H. (1989). Linguistic Aspects of regression in German case marking. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 179-204.
- Judd, E.; Tan, L.; & Walberg, H. J. (2001). Teaching Additional Languages. *Educational Practices*, 6. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125455e.pdf>
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, 27 (1), pp. 65-90.
- Kasper, G. (1997). The role of pragmatics in language teacher education. In *Beyond methods: Components of language teacher education*, 113-136.
- Kaypak, E.; & Ortaçtepe, D. (2014). Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System*, 42, 355-367.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Newbury House Publishers
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Kern, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, núm. 28, pp. 71–92.
- Khader, F. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*. Vol. 2 No. 1; January 2012.
- Kirschner P. A. (2013) Educational affordance. *Telelearn Thesaurus*. www.tel-thesaurus.net/wiki/index.php/Educational_affordance.
- Kondo, C. M. (2002). Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. In *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 147-158). Fundación Actilibre.
- Kohonen, V. (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras, en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 295-309.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman

- Ko-Chin, C. (2016). *Modelos experimentales de enseñanza y aprendizaje del chino como lengua extranjera a través de tareas y planteamientos competenciales*. Tesis doctoral de Universitat Pompeu Fabra.
- Kuhberg, H. (1992). Longitudinal L2-attrition versus L2-acquisition, in three Turkish children: empirical findings. *Second Language Research*, 8 2, 138-154.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Lamb, T. (2010). Assessment of autonomy or assessment for autonomy? Evaluating learner autonomy for formative purposes. En Paran (eds.) *Testing the untestable in language education*, 98-119.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- (2001). Sociocultural theory and SLA. In R. B. Kaplan. (Ed.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 109-119). Oxford, Oxford University Press.
- (2006). Sociocultural theory and second language learning: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109.
- Lantolf, J. P.; & Appel, G. (Eds.) (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood NJ: Ablex.
- Lantolf, J. P.; & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and second language acquisition. In B. van Patten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D.; & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Latorre, A.; DeL Rincón, D.; & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona: Hurtado Mompeó
- LeCompte, M.; & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, San Diego: Academic Press, 2^a ed
- Li, Y. (2012). *Análisis cualitativo de manuales para la enseñanza del chino mandarín a hispanohablantes con especial atención al tratamiento de la partícula 了/le*. Tesis doctoral de la Universidad Pompeu Fabra.
- 李瑛 & 吴长镛. (1998). 交际法得失论. *外语与外语教学*, 1998, (11). [Li, Y.; & Wu, C. (1998). Advantages and disadvantages of the communicative approach. *Foreign languages and their teaching*, 1998, (11).]
- Lightbown, P.M.; & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in*

- Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Littlewood, W. (1996). *La Enseñanza comunicativa de idiomas : introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). Do Asian students really want to listen and obey?. *ELT Journal* 54 (1), pp. 31-36.
- (2006). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language teaching*, 40(3), 243-249.
- Littlewood, W.; & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language teaching*, 44(1), 64-77.
- 刘润清. (1995). 论大学英语教学. 北京: 外语教学与研究出版社. [Liu, R. (1995). *Discussion of college English teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press].
- Llobera, M. (1995). Competencia comunicativa. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 27-46. Madrid: Edelsa.
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- (1988). Instructed interlanguage development. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language* 6 (2).
- (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 2(1), 39-52.
- Long, M.; & Porter, R. (1985). Group Work, Interlanguage Talk and SLA. *Tesol Quarterly* 19, págs. 207-228.
- Lu, J. (2005). Enseñanza del español en China. En Ignatieva, N. y Victoria Zamudio (eds.), *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: Universidad nacional autónoma de México.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach* (Vol. 18). John Benjamins Publishing.
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, Vol. 14, Núm. 28, septiembre-noviembre, 2008, pp. 158-180.
- Malmkjær, K. (Ed.). (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome.

- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372–386.
- Marshall, C.; & Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martín Peris, E. (1992). Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE. In *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 9-22). Servicio de Publicaciones.
- (1993). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. En Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de E/LE I (Actas Congreso Expolingua)*, Madrid: Fundación Actilibre.
- (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE Introducción*. Tesis doctoral de Universitat de Barcelona.
- (1998a). El profesor de lenguas: papel y funciones. En Mendoza Fillola, A. (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 87-100.
- (1998b). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 43, 5-32.
- (2004a). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 18.
- (2004b) La subcompetencia lingüística o gramatical. en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, págs. 467-489.
- (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*: Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 27-44).
- Martín Peris, E., Atienza, E., Castro Carrillo, D., Inglés, M., Ferrero, C., Pueyo, S., & Vañó, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes.
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm].
- Mateo, J. (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Matte Bon, F. (1998). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. *Carabela*, 43, 53-79.
- McLaughlin, B. (1990). The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, and M. Swain

- (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency* (pp. 158– 178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Méndez, Z. (2008). *Aprendizaje y cognición*. San José: Editorial UNED.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: how we use language to think together*. London:Routledge.
- Mercer, N.; & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Mills, N.; Pajares, F.; & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 39(2), 276-295.
- Miyake, A.; & Friedman, N. P. (1998). Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention*, 339-364.
- Mora Sánchez, M.A. (1996). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de E/LE, en S. Montesa y P. Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera I*. Málaga, ASELE, pp. 219-226.
- Moreno, R.; & Martínez, R.J. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamentalia*, 15, 1: 51-62.
- Morris, P. (1994). Theories of Memory. An historical perspective, En: Morris, P. & M, Gruneberg (ed.): *Theoretic al Aspects of Memory*. Londres: Routledge.
- Munby, H. (1982). The place of teacher's beliefs in research on teacher thinking and decision making and alternative methodology, *Instructional Science*, 11, (3), pp. 201-225.
- Nassaji, H.; & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles, *Language Awareness*, 9, 31-51.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Norris, J. M.; & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, n.º 50, pp. 417-528.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (2002). *El Diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge University Press.
- Ortega y Gasset, J. (1959). *Ideas y creencias* (col. Austral). Madrid: Espasa-Calpe, 6ª ed.
- Oxford, R. (1999). Learning strategies. In B. Spolsky (Ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (pp. 518–522). Oxford: Elsevier.
- (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pajares, F.; & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. Development of achievement motivation. *United States*, 7.
- Palou, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral al'etapa primària*. Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona
- Palou, J.; & Fons, M. (2008). Los relatos de vida y la presencia del otro. *Aula de Innovación Educativa*, 15(172), 16-19.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Prabhu, N. (1990). There is No Best Method - Why?. *TESOL Quarterly*, 24/2, 161-176.
- (1995). Concept and conduct in language pedagogy, en: Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-71.
- Pritchard, R.; & Ashwood, E. (2008). *Managing motivation: A manager's guide to diagnosing and improving motivation*. Psychology press.
- Puchta, H. (2010). Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity. *Puertas Abiertas*, (6).
- Ramos, J. (2004). Investigando la génesis y desarrollo del cuerpo humano en el primer ciclo de primaria. *Investigación en la Escuela*, 52,. 19-44.
- Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral de Universitat de Barcelona.
- Razfar, A. (2012). Narrating beliefs: A language ideologies approach to teacher beliefs. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(1), 61-81.

- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching, *TESOL Quarterly*, 30 (2). pp. 281-296
- (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.; Gallo, P.; & Renandya, W. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, (1986), 47–48.
- Richards, J.; & Lockhart, C. (1998). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.; & Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach, en: Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 2ª. ed, pp. 102-119.
- Riley, P. (1997). 'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning, *Mélanges CRAPEL*, 23 (1er trimestre), pp. 125-153.
- Rivers, W.; & Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas-Drummond, S.; & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International journal of educational research*, 39(1-2), 99-111.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. *Actualidad pedagógica*. http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/
- Sánchez, M. (1996). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera. En *Actas del quinto Congreso Internacional de ASELE*: Santander, pp. 219-226.
- Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral de la Universidad de Murcia.
- Sánchez Griñán, A.; Blanco, J. M.; Arriaga, N.; Chen, L.; Deza, P.; & Vazquez Vazquez, M. M. (2011). Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante. *SinoELE journal*, 4-2011.

- Sánchez-Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica. *RedELE*, 10.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. In *Vademécum para la formación de profesores*. (pp. 665–688). Madrid: SGEL Madrid.
- Santa-Cecilia, G. (1995). *El Currículo de español como lengua extranjera*. Madrid : Edelsa.
- (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*, 1-27.
- Schensul, S.; Schensul, J. J.; & LeCompte, M. D. (1999). Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires. In M. D. LeCompte & J. J. Schensul (Eds.), *Ethnographer's toolkit* (Vol. 2). Walnut Creek, CA: Sage.
- Schumm, J.S. (Ed.). (2006). *Reading assessment and instruction for all learners*. New York: Guilford Press.
- Scott, M. (2016). *WordSmith Tools version 7*, Stroud: Lexical Analysis Software.
- 束定芳 & 庄智象. (1996). *现代外语教学—理论、实践与方法*. 上海: 上海外语教育出版社. [Shu, D., & Zhuang, Z. (1996). *Modern Foreign Language Teaching - Theory, Practice and Method*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.]
- Silva, H.; Morales Chávez, G.; Pacheco Chávez, V.; Camacho, A.; Garduño, H. M.; & Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3).
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Smith, F. (Ed.) (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, V. (1994). *Thinking in a foreign language. An investigation into essay writing and translation by L2 learners*. Tubinga: Gunter Narr Verlag.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Spada, N.; & Massey, M. (1992). The role of prior pedagogical knowledge in determining the practice of novice ESL teachers. In J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (Eds.), *Perspectives on second language teacher education* (pp. 23-37). Hong Kong: City

Polytechnic.

- Sternberg, R. J. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing. In P. Robinson (Ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 13–43). Amsterdam: John Benjamins.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: OUP.
- Taylor, J.; & Bogdan, W. (1984). *Introduction to Qualitative Research*. New York: John Wiley.
- Tébar, L. (2003). *El Perfil del profesor mediador : pedagogía de la mediación*. Madrid: Santillana.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Macmillan Publishing Co, Inc.
- Thorne, S. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural approaches to second language research*, 219–243. Oxford: Oxford University Press.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turnbull, M.; & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms, *ARAL* 22: 204-218.
- Uzawa, K. (1997). Problem-solving in the translation processes of Japanese ESL learners, *The Canadian Modern Language Review* 53/3: 491-505.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume I. Scope.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. London: Longman.
- (1995). *Introducing language awareness*. Penguin books.
- (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- (2000). From input to affordance: Socialinteractive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning: Recent advances* (pp. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- (2004). The semiotics and ecology of language learning. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 79-103.
- (2008). Agency in the classroom. *Sociocultural theory and the teaching of second*

- languages*, 163-186.
- Vázquez, G. (1998) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Villanueva, M.L.; & Navarro, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, volume 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- Wang, D. (1986). Optimal language learning based on the comprehension-production distinction. En C. Brumfit (ed.), *The Practice of Communicative Teaching*, pp. 99-122. Oxford: The British Council/Pergamon.
- Wang, W. (2006). Exploring teacher beliefs and practice in the implementation of a new English language curriculum in China: Case studies. In *APERA conference 2006*.
- Wang, W. B. (2014). *China Foreign Language Education Annual Report of 2014*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en: Wenden, A.L. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning, Englewood Cliffs* (N. Y.): Prentice-Hall, pp. 103-117.
- (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19 (4), pp. 515-537.
- (1999). An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. *System*, 27 (4), pp. 435-441.
- Wesely, P. M. (2012). Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning. *Foreign Language Annals*, 45(SUPPL.1), 98–117.
- White, L.; Spada, N.; Lichtbown, P.; & Ranta, L. (1991). Input Enhancement and L2 Question Formation. *Applied Linguistics*, 12/4
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.
- (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL quarterly*, 32(4), 705-716.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. E. Arnold.
- (1976). *Second-language learning and teaching*. E. Arnold.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52-62.

- Williams, M.; & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas : enfoque del constructivismo social*. Madrid : Cambridge University Press.
- Winegar, L.T. (1997). Developmental research and comparative perspectives: Applications to developmental science. In J. Tudge, M. Shanahan, & J. Valsiner (Eds.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (pp. 13–33). New York: Cambridge University Press.
- Withagen, R.; De Poel, H.; Araújo, D.; & Pepping, G. J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250-258.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D.; & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381–390.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Temas de educación*. Paidós. M.E.C.
- (1992). Symbolic Interactionism: Theory and Method, en: LeCompte, M.D., Millroy, W.L. y Preissle, J. (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego: Academic Press, pp. 337-404.
- 西班牙语专业教学大纲编写组. (1998). *高学西班牙语专业基础阶段教学大纲*, 上海: 上海外语教育出版社. [Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español. (1998). *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, Shanghai: Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.]
- (2000). *高校西班牙语专业高年级教学大纲*, 上海: 上海外语教育出版社. [Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua española en Escuelas Superiores Chinas, Shanghai: Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.]
- Yang, J.; & Kim, T. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39, 325–334.
- Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- 张华平. (2014). *NLPIR 汉语分词系统*. [Zhang, H. (2014). *NLPIR-ICTCLA*] <http://ictclas.nlpir.org>.
- 郑书九 (2015). *全国高等院校西班牙语教育研究*, 北京: 外语教学与研究出版社. [Zheng, S. (coord.) (2015). *Investigación de la didáctica de español en la*

educación avanzada en China, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.]