

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ Y UNIVERSIDAD APEC

**Máster en Enseñanza del Español con aplicación a la Lengua
Materna y Extranjera.**

Memoria de Máster

Técnicas para la enseñanza del español a estudiantes chinos y japoneses

Presentado por

Martha Paulina Campusano Rojas

Directora del trabajo

Memoria de investigación dirigida por la profesora
María Ángeles Álvarez

Alcalá de Henares, España.

Junio, 2008.

Dedicatoria

*Dedico este trabajo mis hijas Emely y Eva,
a mi padre, Rafael y a la memoria de mi madre, María.
Gracias por haber motivado desde mi niñez la pasión por el conocimiento. A mis
hermanos, en especial a Nuris, a José y Rafael. A Arsenio Cabrera Sánchez, por
su amor y apoyo constantes a lo largo de esta tarea.*

Agradecimientos

Quiero agradecer primero a Dios, pues sin su voluntad ninguna labor es posible. A María Ángeles Álvarez, por sus orientaciones y a Clara Echavarría, por animarnos a continuar hasta el final.

Mi más sincero agradecimiento a mis colegas Pilar Acosta e Isabel García Carpio, Ana Julia Rivera y Martha Ivelisse García, por su apoyo y motivación, por el intercambio de ideas.

Agradezco a los estudiantes chinos y japoneses, por su colaboración con este estudio. Así también, a las Embajadas de Japón y de Taiwán y a la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA).

A Akiko Takenaka y a Pablo Pan, por compartir sus ideas y conocimientos y a Masako Yamamoto, por su colaboración.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Breve introducción.....	4
1.2 Hipótesis de partida	4
1.3 Objetivos fundamentales y secundarios	5
1.4 Estado de la cuestión.....	5
1.5 Dificultades	6
1.6 Descripción del trabajo.....	6

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Estado de la cuestión.....	9
2.1.1 Técnica utilizadas en la enseñanza de segundas lenguas.....	10
2.1.2 Estrategias de aprendizaje.....	13
2.1.2.1 Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera.....	14
2.1.2.2 Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	15
2.2 Planteamientos teóricos.....	18
2.2.1 La enseñanza de segundas lenguas	19
2.2.2 Teorías sobre la enseñanza de segundas lenguas.....	20
2.2.3 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.....	26
2.2.4 La cultura n la clase de lengua extranjera.....	35
2.3 Metodología elegida	38

3. ANÁLISIS DEL CORPUS

3.1 Recogida del corpus	45
3.1.2 Características de los sujetos elegidos	63
3.1.3 Los chinos en la República Dominicana.....	63
3.1.4 Los japoneses en la República Dominicana.....	67
3.2 Metodología aplicada	72
3.3 Resultados del análisis	73

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Descripción de cómo cubrir esas necesidades	78
4.2 Actividades.....	79

5. CONCLUSIONES

5. Conclusiones	100
-----------------------	-----

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1 Primaria	
6.2 Secundaria	
6.2.1 Libros	102
6.2.2 Revistas	103
6.2.3 Tesis	103
6.3 Internet	103

Introducción

1.1 Breve introducción

En nuestras clases de ESL (Español como Segunda Lengua) hemos observado una dificultad palpable en el desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes de origen chino y japonés. Estos estudiantes, si bien son personas disciplinadas, en su mayoría muy estudiosos e inteligentes, también es cierto que rara vez alcanzan un nivel avanzado de español, de acuerdo con los parámetros establecidos por el Marco de Referencia Europeo. También es notoria la dificultad con que se desenvuelven en situaciones sencillas de la vida cotidiana por la falta de una buena comunicación en español.

Entendemos que existen factores culturales y también factores lingüísticos que condicionan esta realidad. En la memoria del Master en Enseñanza de Español como Segunda Lengua y como Lengua Materna nos proponemos investigar cuáles técnicas podríamos aplicar los maestros de ESL para facilitar el desarrollo de las destrezas comunicativas de nuestros alumnos de nacionalidad china y japonesa.

1.2 Hipótesis de partida

- ❖ La influencia de la cultura del estudiante en el proceso de aprendizaje de ESL dificulta que el alumno de origen chino o japonés alcance un Nivel Avanzado en el desarrollo de las destrezas comunicativas de la segunda lengua.
- ❖ El maestro de L2, tiene un papel protagónico en la disminución del choque cultural, en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, debe ser un mediador intercultural.

1.3 Objetivos fundamentales y secundarios

Objetivo general

Comprobar la incidencia de la cultura en el proceso de aprendizaje de Español como Segunda Lengua en los estudiantes chinos y japoneses.

Objetivos específicos:

- ❖ Investigar cuáles técnicas se pueden aplicar en la clase de ESL para ayudar al desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes chinos y japoneses.
- ❖ Recomendar diferentes técnicas para la enseñanza de ESL a fin de mejorar el ejercicio profesional y facilitar el desarrollo de las destrezas comunicativas de nuestros estudiantes asiáticos.

1.4 Estado de la cuestión

En las escuelas de lenguas de la República Dominicana existe una población significativa de alumnos chinos y japoneses. Mientras algunos profesores que enseñan en estas escuelas, se quejan del lento rendimiento de los alumnos de las nacionalidades antes mencionadas, otros aceptan las dificultades de estos alumnos como algo lógico, alegando que todo se debe a las diferencias lingüísticas entre sus lenguas maternas y el idioma español

La mayoría de los alumnos de origen chino y japonés, que asisten a las clases de Español como Segunda Lengua en nuestras escuelas, presenta limitaciones en el desarrollo de las destrezas comunicativas, que les dificultan alcanzar el nivel C1 (Nivel Avanzado) de Español como Segunda Lengua. Algunos de esos alumnos son empleados de restaurantes chinos en la ciudad de Santo Domingo, otros son comerciantes, estudiantes universitarios, etc. Entendiend que tanto la cultura del

alumno como motivación juegan un papel importantísimo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera nos preguntamos cuál es la incidencia de estos aspectos en las dificultades de adquisición del español en los alumnos chinos y japoneses.

1.5 Dificultades:

Una de las dificultades que hemos enfrentado al realizar esta investigación es la negativa de algunas escuelas de enseñanza de español a dar informaciones internas o a permitir que un maestro de otra escuela converse con sus alumnos o con sus maestros en torno al desempeño de los primeros en la clase de ESL. Esta situación está motivada en gran medida por razones de competitividad.

Otra de las dificultades encontradas es el poco interés y en muchos casos, la total negativa de los nacionales de origen chino, a colaborar con la investigación. Algunos mostraron una actitud totalmente apática, a veces recelosa al ser abordados para la entrevista. Asimismo hemos realizado una investigación con cierta carencia de fuentes bibliográficas, por la poca documentación respecto a este tema en las bibliotecas dominicanas.

1.6 Descripción del trabajo

A lo largo de esta memoria nos proponemos explicar la importancia de la cultura en la enseñanza de una segunda lengua, asimismo pretendemos explicar cómo, la poca integración de los estudiantes chinos y japoneses con la cultura dominicana, les dificulta el desarrollo de las competencias comunicativas, produciendo un fenómeno que la mayoría de los maestros de ESL ya conoce: la escasez de estudiantes chinos y japoneses en los niveles C1 (Nivel Avanzado) y C2 (Nivel Superior) en la clase de ESL.

Para llevar a cabo nuestra investigación nos acercaremos a escuelas y a maestros particulares que enseñan el idioma español a estudiantes extranjeros. También entrevistaremos a personas procedentes de China, Taiwán y Japón, a fin de indagar su participación en la cultura dominicana y sus conocimientos de nuestra lengua. Una vez entrevistadas estas personas, analizaremos los datos que nos hayan suministrado a fin de compararlos con nuestra hipótesis. Asimismo, tomaremos en cuenta el desempeño de nacionales chinos y japoneses en los distintos niveles de las pruebas para la obtención de los Diplomas DELE en la República Dominicana.

Después de analizar los datos obtenidos a través de las entrevistas, pretendemos ofrecer algunas recomendaciones sobre técnicas que se pueden implementar en la clase de ELE para ayudar a que los alumnos chinos y japoneses alcancen los niveles C1 y C2. Finalmente, presentaremos una propuesta didáctica basada en nuestras recomendaciones.

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Estado de la cuestión

Los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas toman como punto de partida el proceso de adquisición de la primera lengua o lengua materna. Para muchos estudiosos, este proceso se realiza en forma instintiva, natural. (Teorías innatistas o nativistas). “Los niños adquieren las lenguas con mucho éxito aunque no se tome ningún cuidado especial en enseñarles y no se preste ninguna atención especial a su progreso” (Chomsky 1965: 200-1).

Algunos autores defienden el hecho de que las lenguas se aprenden a través de las experiencias del individuo. Sin embargo, otros establecen que el proceso de adquisición de una segunda lengua ocurre a través de factores innatos y también por el ambiente que rodea al aprendiz.

Las distintas ideas sobre la adquisición de la lengua materna han propiciado el desarrollo de diferentes técnicas, cuyos propósitos son guiar el proceso de enseñanza aprendizaje a fin de que el mismo resulte más fácil y efectivo.

Según el diccionario de la Real Academia Española, podemos definir el término *técnica* de la manera siguiente:

f. “Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte.”

Adj.: Perteneciente o relativo a las aplicaciones de las ciencias y las artes.

2.1.1.- Técnicas utilizadas en la enseñanza de segundas lenguas

En su búsqueda de formas prácticas y efectivas de enseñar una segunda lengua, los maestros han aplicado múltiples tipos de técnicas en distintos momentos de la historia. Aquí mencionamos algunas de ellas, así como los métodos que sustentan su aplicación:

- a. Método tradicional
- b. Método directo
- c. Método audio-oral o audio-lingualismo
- d. Respuesta Física Total
- e. Sugestopedia
- f. Método audio-visual
- g. El enfoque comunicativo
- h. El enfoque por tareas.

a) Método tradicional

- La traducción de textos, preferentemente literarios.
- La enseñanza deductiva de la gramática, a través de largas explicaciones en la lengua materna (LM).
- La memorización de reglas gramaticales.
- La memorización de largas listas de vocabulario, siempre descontextualizadas.
- El predominio de las destrezas escritas, las orales quedan reducidas a algunas actividades de lectura en voz alta.

b) Método directo

- La enseñanza es impartida por un profesor nativo.
- Repetición de modelos de habla a partir del profesor.
- Se imparte la gramática como resumen de lo que se ha visto en la clase.
- El léxico se aprende por asociación.

c) El audio-lingualismo o método audio-oral

- Se presenta la gramática de forma inductiva.
- Se hace hincapié en el vocabulario, este se aprende en contexto.
- Se da gran importancia a la pronunciación.

d) Sugestopedia

Ambientación y decoración especial del aula para favorecer la relajación de los alumnos.

- Aprendizaje del vocabulario y las estructuras a través de información en la lengua meta.
- Uso de técnicas de concentración y relajación.
- Llevar al alumno a un estado de relajación casi hipnótico.
- Se utiliza música barroca.

e) Respuesta Física Total (RFT)

- Adquisición de la lengua meta a través de mandatos que da el profesor.
- Primero se desarrolla la comprensión auditiva, luego la expresión oral.
- Desarrollo de la comprensión a través de la actividad cinética.
- Utilización de juegos.
- Uso del imperativo.

f) El método audio-visual

- Enseñanza de la lengua a través de imágenes
- Memorización e imitación de los usos de las palabras
- Enfoque en la comprensión y la expresión oral.
- Limitación de la práctica escrita.

g) El enfoque comunicativo

- Valoración de lo cultural.
- Desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua.
- La instrucción es centrada en el alumno.
- Se valora más la fluidez que la corrección
- Se valora más la adecuación en el uso de la lengua que la precisión formal.
- Se usan materiales auténticos.
- Se corrige poco, especialmente durante la expresión oral.

h) El enfoque por tareas

- Logro de los objetivos lingüísticos a través de la asignación de tareas.
- La instrucción se centra en la forma en que se organizan las actividades de la clase.

Como podemos apreciar, existe una gran cantidad de técnicas que se pueden poner en práctica en el aula de una segunda lengua. Algunas de ellas se pusieron en práctica hace muchas décadas y son consideradas obsoletas, sin embargo, algunos maestros todavía las utilizan, a pesar de la aparición de técnicas más novedosas. Particularmente, entendemos que ninguna técnica es útil para todos los aprendizajes, ni mucho menos, que alguna técnica sea completamente inútil. El grado de efectividad de una técnica depende, a nuestro modo de ver, de la corrección con la que se aplique y de las necesidades del grupo de alumnos respecto a las destrezas que deseen desarrollar.

2.1.2.- Estrategias de aprendizaje

Desde hace varios años, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha mostrado una inclinación al desarrollo de estrategias. Nos permitimos iniciar este apartado ofreciendo algunas definiciones del término estrategia, según el diccionario de la Real Academia Española:

Estrategia

- a. f. Arte de dirigir las operaciones militares.
- b. f. Arte, traza para dirigir un asunto.
- c. f. *Mat.* En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.

Si tomamos en cuenta las definiciones ofrecidas por el diccionario de la RAE, podemos considerar las estrategias de aprendizaje como acciones, que son definidas a su vez de distintas formas por algunos estudiosos. Entre ellos, Neil J. Anderson (2005: 171-174) considera que las estrategias de aprendizaje *“son acciones conscientes que los estudiantes realizan para mejorar su aprendizaje.”* Mientras Weinstein y Mayer (1986: 135 ctdo en Rodríguez y García-Merás) definen las estrategias de aprendizaje como *“conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”*.

Por su parte, Monereo (1994, ctdo en Rodríguez y García-Merás) define las estrategias de aprendizaje como *“procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción.”*

Como podemos apreciar en las definiciones anteriores, los investigadores más reconocidos tienen ideas muy similares respecto a las estrategias de aprendizaje, coincidiendo en que son actividades, acciones que llevan a cabo los alumnos y que estas acciones son intencionales, es decir, los alumnos deciden llevarlas a cabo como una forma de lograr el aprendizaje.

2.1.2.1- Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera

Los alumnos de la clase de lenguas extranjeras ponen en práctica estrategias de aprendizaje al que no solo se relacionan con la adquisición de conocimiento, sino que van enfocadas a la adquisición de la lengua meta, por lo que las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera han sido definidas por especialistas de esa área de la manera siguiente:

“Un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística de la lengua de llegada para incorporar éstas dentro de su competencia interlingual.”
(Tarone: 1983 ctdo. En Rodríguez y García-Millás).

“Pensamientos y comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información.” O'Malley y Chamot (1990:1 ctdo en Rodríguez y García Millás.)

Por su parte, Rebeca Oxford define las estrategias de aprendizaje de una lengua como *“...acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera”* (Oxford 1990, p.18 ctdo en Rodríguez y García Millás.)

En estas definiciones podemos notar que los investigadores destacan distintos aspectos al definir las destrezas de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en sus definiciones podemos notar aspectos comunes:

2.1.2.2- Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Al intentar clasificar las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera nos encontramos con que, los autores más representativos de esta área de estudio no se han puesto de acuerdo en una taxonomía para la clasificación de las estrategias. Según Anderson (2005) :

“Un reto al clasificar las estrategias es que no existe un acuerdo sobre la taxonomía entre profesores e investigadores. Oxford y Cohen (1992) llaman a esto el “síndrome del blanco en movimiento” (p. 13). La mayor dificultad se presenta a la hora de comparar resultados entre estudios, ya que cada investigador parece utilizar un sistema de clasificación por separado.”

Con relación a las diferentes taxonomías en la clasificación de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, encontramos que Rubin (1987 ctdo en Rodríguez y García- Merás) establece que las estrategias se clasifican en: de aprendizaje, de comunicación y sociales. Por su parte, O'Malley, (1990:44-46 ctdo en Rodríguez y García- Merás) especifica tres grupos de estrategias: Las metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas. Sin embargo, Stern (1992, ctdo en Rodríguez y García- Merás) clasifica las estrategias para la enseñanza de una segunda lengua en: estrategias de planificación y control, cognitivas, comunicativo-experienciales, interpersonales y afectivas.

Según Anderson y Rodríguez y García- Merás, la taxonomía que abarca las clasificaciones de otros autores es la taxonomía de Rebecca Oxford. Esta autora plantea dos grupos de estrategias: las estrategias directas, que incluyen las estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias, y las estrategias indirectas, entre las cuales se encuentran las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias directas son las que se usan para el desarrollo de las destrezas comunicativas de la lengua, pues estas necesitan procesamiento mental. Mientras las estrategias indirectas son las que sirven como apoyo y control del aprendizaje; estas últimas no envuelven directamente la lengua.

En su libro *“Language Learning Strategies - what every teacher should know”* (*“Estrategias de aprendizaje en las lenguas – lo que todo docente debería saber”*), Rebecca Oxford define cada una de estas estrategias como se explica a continuación.

De memoria

Las **estrategias de memoria** tienen una función altamente específica: ayudar a los alumnos a almacenar y recuperar información nueva.

Cognitivas

Las **estrategias cognitivas** permiten al alumno comprender y procesar nueva información de diferentes maneras y por diferentes medios.

Compensatorias

Las **estrategias de compensación** les permiten a los alumnos usar la lengua a pesar de la existencia de brechas en el conocimiento.

Metacognitivas

Las **estrategias metacognitivas** le permiten al alumno controlar su propia cognición; es decir coordinar el proceso de aprendizaje usando funciones tales como focalizar, agrupar, planificar y evaluar

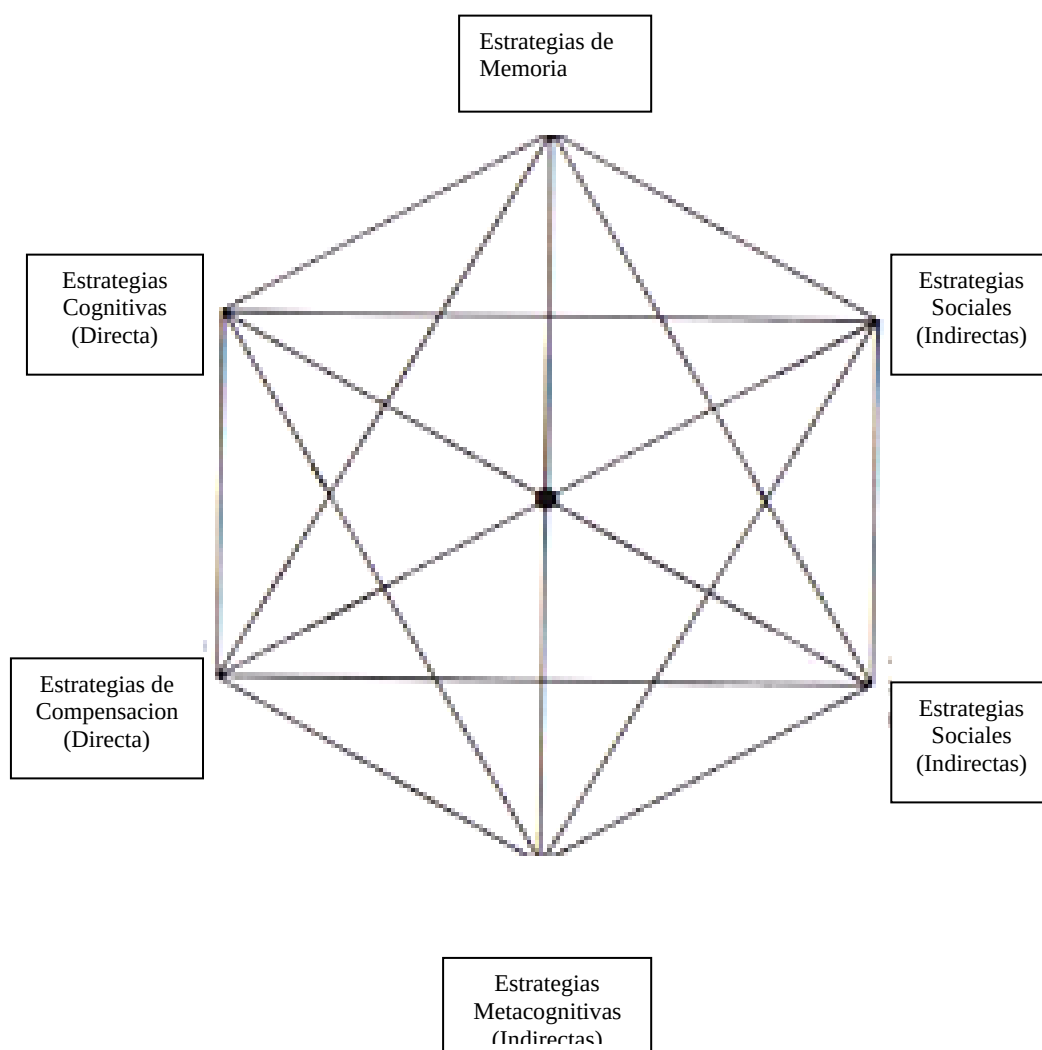
Afectivas

Las **estrategias afectivas** ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores.

Sociales

Las **estrategias sociales** ayudan al alumno a aprender a través de la interacción con los otros.

Es evidente la necesidad de que los maestros e investigadores de las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera unifiquen sus criterios y se acojan a una taxonomía, para así evitar confusiones o malas interpretaciones al presentar una investigación futura. De aquí nace la interrogante: ¿cuál taxonomía se debe escoger? Sería importante considerar la propuesta de Rebecca Oxford, pues la misma tiene criterios comunes con las de otros autores.



Taxonomía de las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera, Rebecca Oxford.

2.2.- Planteamientos teóricos

Para una mejor comprensión de los planteamientos teóricos que sustentan esta investigación, es importante conocer previamente el significado de los siguientes términos, según el diccionario de la Real Academia Española.

Lengua

Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.

Lengua meta

Es la lengua que se estudia con la finalidad de alcanzar su dominio.

Método

Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte.

Enfoque

Se entiende por un conjuntote posiciones, principios o teorías que una determinada escuela de pensamiento proporciona para la enseñanza de las lenguas.

Competencia

Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Cultura

Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

2.2.1. La enseñanza de segundas lenguas

La posibilidad de comunicarse con personas que hablan otra lengua ha sido una preocupación constante para el hombre a lo largo de la historia. Las razones para esta preocupación son diversas: razones culturales, económicas, políticas, afectivas, religiosas, científicas... “Una lengua extranjera es una credencial tal como lo es una licenciatura en química- tiene valor en tu resumé. (Fuller: 1987:10). Muchos han sido los estudiosos de distintas áreas del conocimiento que han investigado por años a fin de encontrar la manera más eficiente de aprender una lengua adicional. Muchos otros han estudiado los distintos procesos por los que pasamos los seres humanos hasta adquirir nuestra primera lengua. Todos estos estudios han dado origen a múltiples hipótesis y teorías bien establecidas. Estas, a su vez, han servido de fundamento para el desarrollo y puesta en práctica de diferentes métodos para la enseñanza de segundas lenguas.

La enseñanza de segundas lenguas data desde varios siglos antes de Cristo, cuando se enseñaba el griego a los jóvenes romanos. De esta época no se tienen datos de que existiera una sistematización de la enseñanza de la segunda lengua, pero sí se sabe que los maestros eran nativos del idioma. Por su parte, “Germain (1993) citado por Delgado (2002-2003) sitúa los primeros intentos hace 5,000 años, en la época sumeria: el contacto entre los pueblos propiciaría una manera informal de aprender lenguas.”

Una lengua, cuya enseñanza ha servido de modelo para la enseñanza de otras lenguas es el latín. La enseñanza de la gramática del latín sí estuvo sistematizada durante siglos y por ello, sirvió de modelo para la enseñanza de otras lenguas. Por ejemplo, la primera gramática para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se elaboró a partir de la metodología utilizada para la enseñanza del latín.

En la actualidad, la adquisición de segundas lenguas es una actividad que se ha convertido en una necesidad y en una actividad bastante lucrativa. La globalización ha acrecentado esta necesidad, ante el constante flujo de empresarios, estudiantes y emigrantes de todas las áreas del mundo laboral, quienes se trasladan a distintos lugares del planeta en aras de cumplir con compromisos de negocios, laborales, estudios y de intercambio cultural, entre otros. “En el mundo interdependiente en que hoy, vivimos, el uso y adquisición de una segunda lengua son omnipresentes.” (Larsen-Freeman y Long. 1994: 12).

Es evidente que la enseñanza de segundas lenguas y la labor de maestro de segundas lenguas han ido de la mano con el desarrollo de la humanidad, pues el intercambio entre los pueblos ha sido y será una constante en todos los tiempos. Consideramos de suma importancia que el maestro de lenguas de este tiempo conozca a fondo las diferentes formas en las que esta labor se ha desarrollado a través de la historia a fin de enriquecer su práctica.

No podemos hablar de la historia de la enseñanza de segundas lenguas sin referirnos a las distintas metodologías utilizadas por los maestros en diferentes épocas.

2.2.2 Teorías sobre la enseñanza de segundas lenguas

El proceso de adquisición de la lengua es una de las grandes inquietudes que ha tenido el hombre en su devenir histórico. Por esta razón, un gran número de estudiosos de distintas áreas del saber han realizado diversas investigaciones que luego han dado origen a un gran número de teorías. Esas teorías se clasifican en tres tipos:

1) Teorías innatistas (nativistas)

- La gramática Universal de Chomsky
- La teoría de la monitorización de Krashen

2) Teorías ambientalistas

- Hipótesis de Schumman

3) Teorías interaccionistas

- Teoría funcional tipológica de Givón
- Modelo multidimensional de Zisa

1) Teorías innatistas o nativistas.

Estas teorías establecen que el individuo tiene un conocimiento innato de algunas nociones de la lengua que le permiten el aprendizaje. Chomsky establece que los individuos poseen un conocimiento innato de ciertos conceptos universales de la lengua. Otras teorías innatistas establecen que los seres humanos poseemos un conocimiento innato de ideas comunes a todas las personas, y que esto permite los aprendizajes.

- **La Gramática Universal de Chomsky**

Según Chomsky, el *input*, o información lingüística a la que es expuesto el niño, posee un contenido muy pobre como para permitir la adquisición de la lengua. Esta teoría se apoya en que los niños deducen las reglas gramaticales a partir del *input* lingüístico, pues el niño adquiere la lengua en un tiempo corto, en los primeros años de vida y esto no sería posible si no tuviese nociones innatas de las reglas gramaticales.

A partir de sus investigaciones, Chomsky establece que los niños no tienen que ser sometidos a ningún proceso de aprendizaje para aprender su lengua materna, sino que esta se adquiere por un mecanismo que es innato y universal, pues todos los niños desarrollan el lenguaje desde muy temprana edad, al ser expuestos a la lengua materna.

A partir de esta teoría se afirma que existen unos principios universales comunes a todas las lenguas.

“La tarea principal de la teoría lingüística debe ser establecer una hipótesis de universales lingüísticos que, por una parte, la diversidad real de las lenguas no demuestre falsa, y, por otra parte, que sea lo suficientemente rica y explícita para dar razón de la característica rapidez y uniformidad del aprendizaje lingüístico y de la asombrosa complejidad y alcances de las gramáticas generativas que resultan del aprendizaje del lenguaje.” (Chomsky, 1964).

La teoría de la gramática universal fue apoyada por otros autores. Entre ellos, Jakobson y Waugh (1979: 86) “en la medida en que se concibe la facultad de lenguaje como herencia genética que corona la ascensión de la especie humana, se puede suponer que el plan base del lenguaje (...) se encuadra en esta herencia. (...) El isomorfismo (de los códigos genético y verbal) aparece profundamente enraizado en la totalidad de sus modelos y de sus mecanismos.”

Después de describir brevemente la teoría de la gramática universal, podemos apreciar algunas manifestaciones de lo planteado por Noam Chomsky en la etapa de adquisición de la lengua de los niños. En el idioma español, un niño utiliza el presente de indicativo de los verbos *saber* y *caber* como si estos fueran verbos regulares. Por ejemplo: *Yo no sabo. Yo no cabo*. Si analizamos estas dos oraciones, podemos apreciar que los niños están aplicando una conjugación errónea, pero que se acoge a la regla de conjugación de los verbos regulares en el tiempo presente del modo indicativo.

- **La teoría de la monitorización de Krashen**

Según Larsen-Freeman y Long, (1994: 220) esta es una de las teorías de adquisición de segundas lenguas más influyentes y que mejor se conocen de la década de los 70 y principios de los 80. Esta teoría está basada en cinco hipótesis, que son las siguientes:

1- *La hipótesis de ‘adquisición-aprendizaje’*, según Krashen, al tratar de aprender una segunda lengua se crean dos sistemas independientes uno del otro. El

primero es el *sistema adquirido*, en este el alumno aplica, de forma inconsciente, las mismas estrategias que usan los niños para adquirir la lengua materna. El segundo sistema es el *sistema aprendido*, que es el que se produce cuando el alumno recibe una enseñanza formal de una lengua. El primero se da de manera inconsciente y el segundo de manera consciente.

2- *La hipótesis de auto-monitorización*, establece la interacción que se da entre los dos sistemas adquisición y aprendizaje. El sistema adquirido es el que produce la expresión del alumno y el sistema aprendido actúa como monitor, planificando y corrigiendo la expresión del alumno.

3- *La hipótesis del 'orden natural'*, es la que se refiere al orden en que las personas organizamos, de forma natural, la información gramatical en el proceso de adquisición. Según esta hipótesis, no existe ninguna necesidad de que haya un programa con un orden preestablecido de instrucción de estructuras gramaticales.

4- *La hipótesis del 'input'*, establece que el alumno debe ser expuesto a materiales y contenidos en la lengua meta que contengan información ya conocida por él y también, información nueva que el alumno irá incorporando a su repertorio y organizando en forma natural. Es decir, exponerlo a del tipo $i + 1$.

5- *La hipótesis del 'filtro afectivo'*, según esta hipótesis, existen diversos factores afectivos que contribuyen a la adquisición de una segunda lengua. Entre estos factores se encuentran la motivación, la ansiedad, la autoconfianza. Según esta hipótesis, cuando el alumno está presionado, "activa el filtro", o se produce un "bloqueo mental" que le impide la adquisición. En otras palabras, cuando el filtro está alto, se produce un bloqueo mental que impide que el estudiante utilice el *input* inteligible que recibe y, por tanto, no se produce la adquisición. El filtro tiene que estar bajo para que el estudiante esté abierto al *input*, se involucre y se sienta miembro potencial de la comunidad de la lengua meta.

Aunque la teoría de la monitorización de Krashen ha sido tan criticada, entendemos su incalculable valor en el mundo de la investigación de la adquisición de segundas lenguas, pues esta teoría fue el punto de partida para otros estudios en esta área del saber. Además, entendemos que sus planteamientos ofrecen a los maestros de lenguas algunas ideas explícitas que, al ponerse en práctica, seguro favorecen al estudiantado de segundas lenguas.

2) Teorías ambientalistas

Estas teorías defienden la experiencia por encima de las habilidades innatas del individuo en el proceso de adquisición de las lenguas. Según las teorías ambientalistas, el aprendizaje está basado en los conocimientos que adquiere el individuo a través de la experiencia. Los estudios ambientalistas se agrupan en una serie de trabajos conductistas, neoconductistas y asociacionistas. Uno de los estudios más conocidos en ese sentido es el *Modelo de Aculturación y la hipótesis de la pidginización de Schumann*. Otro estudio conductista descrito por Larsen-Freeman y Long (1994) es el *Procesamiento distribuido en paralelo*.

“El PDP es una teoría cognitiva que prescinde de la dotación innata. Los teóricos del PDP afirman que el aprendizaje se basa en el procesamiento del input, pero no creen que ese procesamiento dé como resultado la acumulación de reglas. En su opinión, el aprendizaje consiste en fortalecer y debilitar las conexiones de las redes neuronales complejas en función de la frecuencia de estímulos del input.”

- **La hipótesis de la pidginización de Schumann**

Este autor proponía que la adquisición y la pidginización, en sus primeras etapas, ameritan desarrollar en una segunda lengua los recursos necesarios para satisfacer la función referencial o comunicativa, que es la que sirve solo para dar y recibir información en la comunicación intergrupal. Schumann se apoya en el estudio realizado al proceso de adquisición del inglés por parte de Alberto, un joven costarricense. En el estudio se analizaron los posibles factores que incidían en el desempeño pobre de Alberto, con relación a sus compañeros en la adquisición del idioma inglés, finalmente Schumann opinó que “la distancia

psicológica y social que mantenía en relación a los hablantes de la lengua meta podría ser una explicación más verosímil.” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 234).

El modelo de Schumann considera ocho factores como componentes de la distancia social: dominio social, modelo de integración, acotamiento, cohesión, tamaño del grupo, concordancia cultural, actitud, tiempo de residencia que se pretende.

Como podemos observar, las teorías ambientalistas toman en cuenta el entorno que rodea al individuo durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, aspecto que, sin embargo, no era considerado como relevante por las teorías innatistas.

3) Teorías interaccionistas.

Las teorías interaccionistas explican el aprendizaje de una segunda lengua a través de factores innatos y también ambientales. Algunas de las teorías interaccionistas se han inspirado en áreas distintas como psicolingüística, psicología cognitiva, sintaxis funcional tipológica, etc.

- **La teoría funcional tipológica de Givón**

Este autor desarrolló el análisis sintáctico funcional tipológico, el cual es un enfoque que persigue analizar todos los cambios lingüísticos, incluyendo la adquisición. Este enfoque se considera funcionalista porque establece que la sintaxis proviene de propiedades del discurso humano y se considera tipológico porque toma en cuenta muchas lenguas, no una sola.

El interaccionismo tiene un gran alcance en la enseñanza de lenguas, pues la finalidad de todo proceso de enseñanza de una segunda lengua es el uso de esta para comunicarse. Según Williams y Burden (1999:52) “El interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y tareas, y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros”

2.2.3 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Como hemos mencionado en páginas anteriores, las distintas teorías son la base teórica para el desarrollo de los distintos métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia. En las páginas siguientes intentaremos explicar brevemente en qué consiste cada uno de esos métodos y su aplicación en la clase de lenguas extranjeras. También, tomaremos en cuenta los enfoques que más incidencia han tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En un artículo escrito por Ivette Arévalo, Karina Pardo y Nila Vigil, las autoras citan a Luís Enrique López, quien asegura lo siguiente:

“La enseñanza del castellano [como segunda lengua] ha transitado desde el ya clásico Enfoque audio-oral o audio-lingual, construido siguiendo clásicos postulados de la lingüística estructural descriptivista americana y de la psicología conductista, hasta la más recientemente a través de enfoques comunicativos, influenciados más bien por la sociolingüística, el análisis textual y el análisis del discurso y la pragmática; así como por tendencias europeas de la lingüística aplicada que intentaron traducir los avances de estas nuevas disciplinas y enfoques en metodologías para la enseñanza de idiomas.” (López, 2003:51)

❖ El método tradicional

Este método se caracteriza por el aprendizaje de reglas gramaticales con el objetivo de comprender textos literarios. La práctica de la lengua se realiza a través de la traducción de textos, por lo que la adquisición se logra utilizando como modelo la lengua materna. Por eso se conoce también como el método de gramática-traducción. En el proceso de enseñanza con la utilización de este método, se valora solamente la expresión escrita, prestando especial atención al léxico y a la morfosintaxis.

El método tradicional está centrado en el maestro, por lo que el alumno es un receptor pasivo de las informaciones que este le provee. El maestro decide qué enseñar y cómo lo va a enseñar.

El método tradicional presenta un enfoque prescriptivo de la enseñanza de la lengua, que se basa en el aprendizaje de reglas gramaticales, para ser practicadas en la traducción de textos literarios. Plantea el aprendizaje en forma deductiva.

Aunque ha sido muy criticado, este método se ha utilizado a lo largo de la historia y aún se utiliza en algunas escuelas de enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente en la enseñanza de algunas lenguas antiguas como latín y griego.

“Este método domino el escenario de la enseñanza de idiomas extranjeros durante mucho tiempo. Hasta bien entrado el siglo XX era el método mas popular y extendido y hoy, cuando ha sido superado largamente por otros métodos y enfoques, sigue siendo usado en algunos sectores, como técnica , para desarrollar la competencia de lectura comprensiva de literatura especializada, s decir en la lengua que se usa en el comercio, la tecnología, la medicina, turismo, etc.”
(Biblioteca Virtual Cervantes, capítulo 3)

❖ **El método directo**

El método directo es una manifestación del método natural, que persigue el aprendizaje de la segunda lengua utilizando las mismas estrategias con las que se aprende la primera lengua. Por esto, se persigue que el alumno solo hable la lengua meta durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Este método, aunque en forma empírica y no sistematizada, se implementaba ya en la antigüedad, cuando los romanos exponían a sus hijos al idioma griego mediante la utilización de maestros nativos del idioma, que en este caso eran esclavos, pero que hablaban el idioma griego.

El método directo propone el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva mediante la interacción entre el alumno y el maestro. Se enseña la lengua con el fin de alcanzar la comunicación. Se enfatiza la enseñanza del vocabulario y de la pronunciación de la lengua meta. No se enseñan reglas gramaticales, es decir, la gramática se enseña en forma inductiva, los alumnos deducen las reglas gramaticales a partir del uso de la lengua, pero siempre llevando al alumno de lo más sencillo a lo más complejo.

La adquisición del vocabulario se realiza por medio de demostraciones, objetos y dibujos. El vocabulario abstracto se enseña a través de la asociación de ideas. Este método fue asumido por Maximilian Berlitz, quien lo renombro como el método Berlitz. He aquí algunas de las ideas de esta escuela con relación al aprendizaje de una segunda lengua.

En un artículo tomado de la Biblioteca Virtual Cervantes, encontramos estas informaciones de Titone, 1968 (mencionado en Richards, 1998: 18), el cual nos resume los principios que regulan la enseñanza de idiomas extranjeros en las escuelas Berlitz, especialmente en lo referido a la lengua oral:

Nunca traduzcas: demuestra.

Nunca expliques: actúa.

Nunca hagas un discurso: haz preguntas.

Nunca imites errores, corrige.

Nunca utilices palabras aisladas: usa oraciones.

Nunca hables demasiado: haz que hablen mucho los alumnos.

Nunca uses el libro: usa tu propia programación.

Nunca saltes el orden: sigue tu programa.

Nunca vayas demasiado deprisa: sigue el ritmo del alumno.

Nunca hables demasiado despacio: habla normalmente.

Nunca hables demasiado rápido: habla con naturalidad.

Nunca seas impaciente: tómatelo con calma.

El método directo fue bastante utilizado durante el siglo XX, pero fue siendo abandonado poco a poco, por el esfuerzo que suponía a los maestros la creación constante de materiales y el uso de recursos para enseñar solo en la lengua meta, y la falta de una metodología consistente.

Aunque cayó en el desuso, el método directo hizo importantes aportes a la enseñanza de lenguas extranjeras, uno de ellos es la centralización en la lengua meta y el enfoque en la comunicación oral. Otro aporte significativo es la organización y la sistematización de los materiales didácticos

❖ **El método audio-oral o audio-lingual**

Este método ha sido llamado también método audio oral. Este método es de origen americano y encuentra su base teórica en el estructuralismo lingüístico de Bloomfield y en la psicología conductista de Skinner. Rechaza la idea de que el aprendizaje de las lenguas consista en la deducción de reglas gramaticales, y asume que el mismo consiste en la internalización de nuevos hábitos lingüísticos. En vista de esto, sugiere la práctica de la lengua mediante la repetición constante de estructuras de la lengua y de vocabulario. Esto se hace en forma sistemática, y con un refuerzo continuo para evitar los errores y crear los hábitos lingüísticos en la nueva lengua a través de conductas positivas.

El método audiolingual defiende el desarrollo de la comprensión y de la expresión oral antes de desarrollar la lectura y la escritura. Su apoyo en el estructuralismo supone que el aprendizaje de una lengua debe iniciar con el aprendizaje de los sonidos de la lengua y culminar con la oración. Lo cual se hace de forma inductiva.

La creación de los hábitos lingüísticos en la lengua meta se logra a través de actividades que consisten en diálogos sencillos que contiene el vocabulario que se desea enseñar y ejercicios estructurales. Estos se aprenden por mímica, con repetición constante, evitando a toda costa el uso de la lengua materna.

El método audiolingual se difundió tuvo una gran aceptación, incluso se publicaron materiales basados en este método, ejemplo de ellos son el *English 900* y *Lado English Series*, pero al igual que el método directo, fue perdiendo credibilidad a causa del poco rendimiento observado en los alumnos, quienes, por su parte, lo consideraban aburrido, a causa de la constante repetición de modelos.

Uno de los factores que afectó la credibilidad en el método directo fue la visión, por parte de muchos estudiosos, de que la adquisición de una lengua no es un mero asunto de hábitos o de repetición. Otro factor importante fue la publicación de los trabajos de Chomsky, que motivaron un nuevo análisis de parte de estudiosos de distintos países, especialmente de los británicos. En un artículo de la Biblioteca Virtual Cervantes, se cita a Richards y Rogers (1998:67), quienes afirman lo siguiente:

“Los lingüistas británicos destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfoques en la enseñanza de idiomas del momento: el potencial funcional y comunicativo de la lengua.”

❖ **EI MÉTODO RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)**

El método de Respuesta Física Total fue ideado por James Asher. Este método se basa en el método natural, que propone acercar al aprendiz de segundas lenguas a la lengua meta en una forma similar a como se adquiere la lengua materna. La RFT propone que el alumno desarrolle primero la destreza de la comprensión auditiva y que luego, desarrolle la expresión oral. El desarrollo de la comprensión se logra a través de la actividad cinética.

La adquisición de la lengua utilizando la RFT supone la adquisición del léxico y las estructuras gramaticales a partir de los mandatos que el profesor provee a sus alumnos en el aula, y a los cuales ellos deben responder. El maestro debe, por

tanto, usar el imperativo, y los alumnos deben responder cumpliendo con los mandatos que da el maestro, pues se entiende que el movimiento físico a partir de un estímulo lingüístico, refuerza la comprensión de la lengua meta.

Cuando el maestro aplica la RFT no debe insistir en la producción oral de parte del alumno, sino, esperar a que el mismo esté listo, y la producción oral deberá surgir de forma natural. Este método utiliza juegos que ayudan a que esta producción emerja, pues crean un ambiente relajado y agradable en el salón de clases.

El método de Respuesta Física Total fue muy exitoso en las décadas de los 70s y los 80s, y aún se aplica en algunos cursos de lenguas extranjeras en la actualidad, especialmente en los primeros niveles.

❖ **Sugestopedia**

El método sugestopedia fue creado por el psiquiatra y educador búlgaro Georgi Lozanov. El autor busca utilizar técnicas de relajación y de sugestión para liberar al alumno de las barreras psicológicas que lo bloquean y que por tanto, dificultan su proceso aprendizaje. T

Para aplicar la sugestopedia, el aula debe ser ambientada de manera que resulte acogedora, para lo cual la iluminación es un elemento de gran importancia, así como la decoración y las sillas, que deben ofrecer suficiente comodidad, para favorecer a relajación.

La clase de lengua extranjera que emplee sugestopedia supone el aprendizaje del vocabulario y estructuras lingüísticas a través de información en la lengua meta, y de lecciones ofrecidas en forma tradicional. En la clase se utilizan técnicas de concentración y de relajación que llevan al alumno a un estado casi hipnótico, este

ultimo se logra con música barroca, la cual, además de propiciar la relajación, puede ser utilizada para marcar el ritmo de la clase. El aprendizaje se alcanza al llevar al subconsciente la información de la lengua meta, junto a la música utilizada en la clase.

❖ **El método audiovisual**

El método audiovisual (o método estructuro-global-audiovisual) surgió en Francia en la segunda mitad del siglo XX. El mismo está basado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua a través de la presentación de imágenes. Su base teórica es el estructuralismo de Martinet.

Uno de los objetivos de este método era el de crearle al alumno un contexto cercano a la realidad de la lengua meta. Pero aquí se presenta una disyuntiva: ¿Cuál lengua enseñar? Lógicamente, los teóricos buscaban enseñar las palabras de uso más frecuente. Es por esto que las clases se basaban en el análisis de conversaciones grabadas para verificar los términos de uso más frecuente en la lengua meta. A partir de estas conversaciones, el alumno debía imitar los usos de palabras y expresiones que memorizara. En otras palabras, este método se enfoca en la comprensión y la expresión oral.

En la clase del método audiovisual no se establecen ni explican reglas gramaticales y se sistematiza la producción escrita luego de que el alumno tiene una base en la expresión oral, pero esta practica escrita es sumamente limitada. Más adelante, se practica la lectura de los textos sobre los que han versado las clases.

El método audiovisual, al igual que el audio oral, fue perdiendo vigencia por las críticas surgidas a su base teórica, el conductismo. Algunos estudiosos de la década de los sesenta expresaron sus dudas de que, para adquirir una lengua bastara con la imitación de modelos lingüísticos.

El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se caracteriza por el desarrollo de las cuatro destrezas básicas de la lengua: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Este enfoque propone una instrucción basada en el alumno y en sus necesidades, al cual se expone a una interacción comunicativa constante, a fin de que desarrolle estas destrezas. A través del enfoque comunicativo se desarrollan las destrezas estructurales de la lengua y también las funcionales. La lengua es vista como un medio de comunicación.

El enfoque comunicativo supone el conocimiento de las estructuras de la lengua para usarlas a través de distintas funciones. Por ello, es muy importante que el maestro, que en este caso es un facilitador, ayude a que el alumno desarrolle las destrezas comunicativas. En ese sentido se toma más en cuenta la adecuación de la producción del alumno que la corrección gramatical con que la exprese.

En una clase en la que se aplique el enfoque comunicativo, el maestro siempre tratará de exponer al alumno a situaciones reales de comunicación, por ello, los materiales usados en la clase, muy a menudo, serán materiales reales, como periódicos, revistas, formularios, tarjetas de presentación, etc. También, se tomará en cuenta el aspecto cultural de la lengua. Por ejemplo, se procurará que el alumno identifique gestos, sonidos, símbolos, etc. que contengan un significado importante para la comunicación cotidiana.

El enfoque comunicativo se implementó desde los años 70, aunque algunas de sus estrategias no son nuevas, pues se utilizaban en la antigüedad, pero sin ninguna sistematización. Para que una actividad sea realmente comunicativa tiene que reunir tres requisitos fundamentales:

- debe tener un vacío de información: en un intercambio comunicativo un participante sabe una cosa y otro sabe otra, no saben los dos lo mismo. Este vacío de información favorece la interacción y la negociación del significado.
- tiene que permitir la elección: el estudiante tiene la oportunidad de decir lo que quiera y como quiera, sin exigirle el empleo de una expresión o estructura determinada.
- tiene que proporcionar retroalimentación.

Una de las técnicas más empleadas es la de la simulación, que da una oportunidad para comunicarse en diferentes contextos sociales y con diferentes papeles sociales. Otras actividades que, debidamente diseñadas, pueden ser comunicativas son los juegos y actividades de resolución de problemas. Las historias acompañadas de dibujos también se emplean frecuentemente, por ejemplo, en las actividades de resolución de problemas.

❖ **El enfoque por tareas**

Este enfoque surge en los años ochenta, a partir del método comunicativo, y se basa en la asignación de tareas que lleven al alumno a desarrollar las destrezas necesarias para el logro de unos objetivos lingüísticos, cuya función más relevante es la comunicación. Por esto, este enfoque está centrado en la forma en que se organizan y se llevan a cabo las actividades en la clase. Las tareas se asignan de acuerdo a las necesidades del alumno. El rol del profesor, al igual que en el enfoque comunicativo, es el de facilitador.

Una clase en la que se aplique el enfoque por tareas, supondrá el plan de una tarea final, que será el objetivo a alcanzar por el alumno. Los contenidos se trabajarán por medio de distintas tareas en las que se pondrán en práctica diferentes funciones lingüísticas, para que el alumno desarrolle diferentes destrezas comunicativas, hasta poder cumplir con la tarea planeada al principio.

2.2.4 La cultura en la clase de lengua extranjera

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, tanto el profesor como el alumno enfrenta una realidad: que el aprendizaje de la nueva lengua implica el aprendizaje de la cultura en la que se enmarca esa lengua. Cabe entonces preguntarnos: ¿Cuál cultura debe enseñar el profesor de lengua extranjera? A este respecto, Wardhaugh, citado por Sánchez Lobato opina que, por *cultura* no se ha de entender solamente lo que él denomina la *alta cultura*, como la música, la literatura, las artes plásticas, etc. Este autor considera que el termino cultura no debe entenderse en un sentido restrictivo ni selectivo, sino en sentido amplio.

Las afirmaciones de Lourdes Miquel corroboran las ideas antes expuestas respecto a la cultura que se debe enseñar en la clase de lengua extranjera, en opinión de esta autora:

“El concepto de *cultura* se ha ido perfilando y matizando a lo largo de los últimos años dentro del mundo de E/LE. Hemos pasado de una visión exclusivista de la *cultura legitimada* (entendida como arte, literatura, folclore, gastronomía...) a una más cerca del sustrato que domina cualquier actuación de los hablantes, más en la línea de acercarse y explorar los presupuestos que intervienen en todo acto de comunicación.”

De las afirmaciones anteriormente expuestas podemos deducir que el profesor de lengua extranjera debe ayudar al alumno a desarrollar, no solo la competencia lingüística, sino también las competencias sociolingüística y sociocultural. En otras palabras, no basta con enseñarles a nuestros alumnos las estructuras gramaticales, el léxico y la pronunciación de una lengua, es necesario que los alumnos aprendan cuando usar una determinada palabra o expresión, de acuerdo a la situación comunicativa en que se encuentre, al entorno y al interlocutor.

Autores como Michael Canale y Merrill Swain (1988, ctdo en Isabel Bueso y Ruth Vázquez (1999)), distinguen cuatro áreas de competencia: La competencia gramatical (conocimiento del vocabulario y de las reglas de gramática, semántica y fonología), la competencia discursiva (habilidad para unir oraciones formando un texto bien entrelazado y coherente: discurso), la competencia sociolingüística (saber cuando intervenir, cómo hacerlo, en qué tono, con qué fórmulas, etc.... en función de la situación y de la relación social de los participantes) y la competencia estratégica (saber compensar los fallos en la comunicación, debidos a la falta del dominio de la lengua o a problemas de la situación mediante otros recursos).

Entendemos que cuando el estudiante de una lengua extranjera se acerca a la cultura de la lengua meta, puede desarrollar distintas actitudes. Estas actitudes no siempre son de aceptación, pues esto depende de sus experiencias y/o conocimientos de esa cultura. Según las definiciones del Colectivo Amani, citado por Isabel Iglesias Canales (200), las actitudes más conocidas son: el etnocentrismo, el relativismo cultural y el interculturalismo. Estas actitudes son descritas de la siguiente manera:

- **El etnocentrismo:** consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde nuestra propia cultura, que aparece como medida de todas las demás culturas.
- **El relativismo cultural:** propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales, estableciendo, además la igualdad de todas las culturas. A esta actitud en apariencia respetuosa y tolerante con las otras culturas le falta la búsqueda del encuentro entre culturas: yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía.

Los riesgos más importantes de esta actitud son la *guetización* (o separación, no hay ningún interés en establecer contactos), el romanticismo (visión deformada de

la realidad que nos hace exagerar los aspectos positivos de una cultura, pérdida de sentido crítico) y el conservacionismo (dado que es fundamental conservar las culturas es mejor no mezclarlas).

- **El interculturalismo:** es la actitud que partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade al respeto por las otras culturas la búsqueda de un encuentro en igualdad. Tiene una visión crítica de las culturas, en la que se acepta la cultura pero se puede rechazar alguna de sus instituciones.

A partir de estas definiciones, entendemos que, si realmente tenemos como objetivo que nuestros alumnos desarrollen las habilidades necesarias para interactuar de manera efectiva en la lengua meta, debemos orientarlos hacia el interculturalismo, pues esta actitud les permitiría acercarse a la cultura de la meta en forma práctica, es decir, no solo conocer y entender esta cultura, sino también vivirla. Respecto al interculturalismo, Isabel Iglesias Casal opina que:

“... el objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros. Eso se consigue trabajando las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia”

El profesor de lengua extranjera pasa a desempeñar pues, el rol de mediador entre la cultura del alumno y la cultura de la lengua meta, y así también el de motivador, a fin de que el alumno mantenga una actitud positiva y tolerante en torno a la cultura de la lengua meta, y con ello se le facilite el desarrollo de la *destreza cultural*. Surge entonces otra interrogante: ¿Cómo enseñar la cultura en la clase de lengua extranjera? En torno a esta cuestión, Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) opinan que:

“Al plantearse qué estrategias deben potenciarse para el trabajo cultural en el aula, el profesor más que alimentar, deberá frenar las inferencias y generalizaciones que los estudiantes realicen desde su lengua materna y, a la vez, tendrá que favorecer aquéllas que potencien la autonomía cultural (como la observación, por ejemplo).”

En nuestra opinión, el profesor debe propiciar que el alumno sea consciente de los contenidos culturales que subyacen en los distintos materiales de trabajo de la clase de lengua. Es así como el profesor puede, a través de los contenidos lingüísticos integrar los aspectos de la cultura de la lengua meta que considere importantes para que el alumno se desempeñe de forma efectiva en las distintas situaciones comunicativas a las que se verá expuesto.

2.3 Metodología elegida

Después de observar distintas teorías, métodos y otros fundamentos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, nos atrevemos a proponer una metodología para la enseñanza del español a los estudiantes chinos y japoneses que asisten a las escuelas de lenguas de la República Dominicana.

Basándonos en nuestras experiencias en las aulas de español como segunda lengua, en las observaciones de algunos colegas y, en publicaciones como la del profesor Alberto Sánchez Griñán (2006) en su artículo *Las dificultades del enfoque comunicativo en China*, entendemos que la enseñanza del español a los alumnos chinos y japoneses no debe apegarse a un método en particular, sino que debe incluir técnicas de distintos métodos y ante todo, integrar elementos de la cultura hispana en general y de la cultura dominicana en particular. Esta integración de la cultura en la clase de español para chinos y japoneses debe hacerse de una manera intensa y constante, debido a la autoexclusión de los nativos de estas culturas en la vida occidental.

Proponemos una metodología ecléctica, que incluya las técnicas que se detallan a continuación:

- ❖ Enseñanza de la gramática en forma deductiva.
- ❖ Hacer hincapié en el vocabulario, pero contextualizado
- ❖ Llevar a cabo una instrucción basada en el alumno.
- ❖ Desarrollar las cuatro destrezas de la lengua.
- ❖ Enfocarse en la cultura
- ❖ Hacer hincapié en la fonética del español

Proponemos el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua, pero que la enseñanza de la gramática se haga en forma deductiva. Esto así, por la consabida forma de enseñanza tradicional del sistema educativo chino, que dificulta la implementación del enfoque comunicativo en la clase de ELE. *“La enseñanza de lenguas extranjeras en China (y de chino para extranjeros) sigue un modelo básicamente tradicional, mezcla de gramática traducción, y audio-lingual, centrado en el profesor, que se caracteriza por el énfasis gramatical, la repetición oral y auditiva, la traducción y el razonamiento deductivo.”* (Sánchez Griñán, 2006).

Pero no solo los estudiantes de origen chino presentan dificultades en el aprendizaje del español a causa de su origen lingüístico y cultural. De los japoneses, Akemi Saito dice que: *“Por muchas ilusiones y ganas que tenga, para un estudiante japonés es una misión bastante complicada llegar a un nivel considerable en el aprendizaje del español. La lejanía tanto lingüística como cultural, hace que tenga que enfrentarse a muchas dificultades a lo largo del curso.”*

Dadas las apremiantes necesidades de comunicación, y las dificultades fonéticas que, generalmente, tienen los estudiantes, de origen chino y japonés, entendemos que la pronta adquisición de vocabulario puede convertirse en una herramienta de

gran utilidad para su desempeño cotidiano. Es por esto que proponemos la presentación del vocabulario de cada unidad, pero contextualizado. También proponemos que la instrucción se centre en el alumno, en sus necesidades comunicativas y en su origen cultural. En este sentido proponemos que la cultura de la lengua meta tenga una marcada presencia en el aula, a fin de presentar sus elementos a los alumnos y motivar la integración de estos en la sociedad dominicana.

Un elemento que no puede faltar en la clase de español a los estudiantes chinos y japoneses es el aprendizaje de los sonidos del español y un constante ejercicio de los mismos, con el objetivo de que, si bien se les dificulta su correcta pronunciación, al menos sean conscientes de la existencia de estos sonidos y puedan interpretarlos en sus interlocutores.

ANALISIS DEL CORPUS

3.1 Recogida del corpus

A continuación presentamos los datos obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario a jóvenes de origen chino y también a los de origen japonés.

Marque la opción correcta.

1. ¿A qué te dedicas?

Estudiante	Diplomático	Empleado privado	Otros
9	1	7	5

2. ¿Cuánto tiempo has estudiado español sin interrupción?

Tres meses	Seis meses	Nueve meses	Un año	Más de un año
6		2	2	12

3. ¿Cómo aprendiste español?

En una escuela de idiomas	Con un profesor particular	En la escuela normal
11	6	5

3b. Si has aprendido español en una escuela, ¿De cuántos niveles de español consta el programa de español en el que estudias (estudiaste)?

Tres niveles	Cuatro niveles	Cinco niveles	ocho niveles
3	1	6	1

4. ¿Qué nivel de español has alcanzado en este tiempo?

Básico I	Básico II	Intermedio I	Intermedio II	Avanzado
2	1	4	7	7

4b. Si llegaste al nivel avanzado, ¿Cómo fue tu rendimiento?

Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
		5	1	1

5. ¿Has tenido alguna dificultad para aprender español?

Sí	No
15	7

6. ¿Cuál ha sido el aspecto más difícil para ti en el aprendizaje del español?

Comprender la lectura	Comprender el habla	Hablar	Escribir	Otras
11	3	4	8	2

7. ¿En cuáles de estas actividades dominicanas has participado alguna vez?

Cumpleaños	Funeral	Boda	Graduación	Carnaval	Perico ripiao	Kermés	Otra
17	10	14	9	10	1	1	6

8. ¿Cuáles de estos ritmos puedes bailar?

Merengue	Bachata	Salsa	Son
9	5	5	

9. ¿Cuál de estos platos dominicanos comes regularmente?

Sancocho	Arroz con habichuelas y carne	Moro	Locrio	Otros
15	16	11	1	6

10. ¿Cuál de las siguientes actividades religiosas has presenciado?

Misa	Hora santa	Novenario
8	1	2

11. ¿Con qué frecuencia compartes con personas de habla hispana (fuera de la escuela y del trabajo)?

Diario	Casi nunca	Cada dos días	Una vez por semana	Una vez al mes
15		1	5	

Como se puede apreciar en los datos aquí presentados, el 40.9% de los encuestados se dedicaba solo a la actividad educativa, mientras que un 31.9 % era, además de estudiantes de español, empleados privados. El 4.5% de los encuestados se dedicaba a la diplomacia y el 22.7% estaban dedicados a distintos tipos de labores. Aunque el 50% de los encuestados ha estudiado el

idioma español durante más de un año, solo el 31.9% ha alcanzado el nivel avanzado de español.

Es interesante comprobar que el 68.1% de los encuestados reconoce tener dificultades para el aprendizaje del español y solo el 31.8 de ellos opina que no tiene ninguna. El 50% dice tener una mayor dificultad en la comprensión de lectura, seguido de la expresión escrita, que fue considerada como más difícil por el 31% de los encuestados, para dar paso a la expresión oral, que fue considerada como la mayor dificultad por el 14% de los alumnos encuestados, mientras que solo el 1.4% considera tener dificultades en la comprensión auditiva.

Es notoria la poca participación de los jóvenes encuestados en las actividades religiosas, menos del 50% ha asistido alguna vez a una misa y menos del 20% ha asistido alguna vez a otro tipo de celebración como hora santa o novenario. El resto de la muestra no ha participado nunca en una actividad religiosa en la República Dominicana.

En las siguientes tablas se compara la relación entre el nivel de español de los encuestados y el su participación en aspectos de la cultura dominicana tales como asistencia a actividades culturales, baile de los ritmos dominicanos y platos dominicanos que han probado.

Promedio de la participación de los alumnos chinos y japonés en actividades de la vida dominicana.

Nivel de español	Promedio
Avanzado	4.1
Intermedio II	3.8
Intermedio I	0.5
Básico II	3
Básico I	2.5

Promedio de los ritmos dominicanos que pueden bailar los alumnos chinos y japoneses.

Nivel de español	Promedio
Avanzado	1.2
Intermedio II	1.1
Intermedio I	0.7 
Básico II	0.0
Básico I	1

Promedio de las comidas dominicanas que han probado los alumnos chinos y japoneses.

Nivel de español	Promedio
Avanzado	2.2
Intermedio II	2.1 
Intermedio I	2
Básico II	4
Básico I	3.5

Como se puede apreciar en estas tablas, la relación entre el nivel de español de los alumnos y su participación en las actividades culturales dominicanas y el promedio de ritmos que pueden bailar. Sin embargo, es inversa la relación entre el nivel de español de los alumnos y el promedio de los que han probado distintos platos dominicanos.

A continuación presentamos los resultados del cuestionario con el que fueron entrevistados los profesores de español como segunda lengua que instruyen a alumnos chinos y japoneses.

Marque la opción correcta.

1. ¿Cuál ha sido el promedio anual de estudiantes de Español como Segunda Lengua que ha tenido en sus clases en los últimos dos años?

Entre 10 y 20	Entre 20 y 30	Entre 30 y 40	Más de 40
1	2	0	4

2. De este total de alumnos, ¿Cuántos eran chinos? ¿Cuántos eran japoneses?

Chinos	Japoneses
50	86

3. ¿De cuántos niveles de español consta el programa para el que usted trabaja?

3 niveles	4 niveles	6 niveles	8 niveles	9 niveles
2	1	1	2	1

4. ¿Cuáles niveles de español ha impartido usted en los últimos dos años?

Básico	Intermedio	Avanzado	Superior
5	6	3	2

5. ¿Cuántos estudiantes chinos ha tenido en los dos primeros niveles de su programa en los últimos 2 años? ¿Cuántos japoneses?

Chinos	Japoneses
35	49

6. ¿Cuántos estudiantes chinos ha tenido en el nivel más avanzado de su programa en los últimos 2 años? ¿Cuántos japoneses?

Chinos	Japoneses
1	5

7. ¿Cuántos estudiantes chinos aprobaron el nivel más avanzado? ¿Cuántos japoneses?

Chinos	Japoneses
N/A	5

8. ¿Cuál fue el desempeño de sus alumnos chinos en el nivel avanzado? ¿Y el de los japoneses?

Sobresaliente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
	5	1		

9. ¿Cómo ha sido el rendimiento de sus alumnos chinos y japoneses en las siguientes competencias comunicativas?

Estudiantes chinos

Comprensión escrita

Sobresaliente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
		2	1	2

Expresión escrita

Sobresaliente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
		1	3	1

Comprensión oral

Sobresaliente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
		1	3	1

Expresión oral

Sobresaliente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
		1	2	2

Estudiantes japoneses

Comprensión escrita

Sobresaliente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
2	2	3		

Expresión escrita

Sobresaliente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
2	2		3	

Comprensión oral

Sobresaliente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
	1	4	2	

Expresión oral

Sobresaliente	Muy bueno	Bueno	Regular	Pobre
	1	2	4	

9. ¿De cuáles otras nacionalidades son los alumnos de su centro?

Europeos	Caribeños	Norteamericanos	Medio orientales	Otras
5	6	6	1	3

Al escuchar las voces de los maestros que enseñan el idioma español a estudiantes extranjeros, podemos destacar diferentes cuestiones que pueden resultar interesantes para otros maestros que enseñan a esta población educativa. En las pregunta numero 3 y 4 se puede apreciar la diversidad de clasificación de los niveles de español en las escuelas dominicanas de ELE. También, que un mismo maestro en un centro de enseñanza de español, imparte docencia a más de un nivel en un mismo ciclo de estudios.

Una constante que hemos venido señalando a lo largo de este estudio es, la presencia de una mayor población de alumnos chinos y japoneses en los niveles básicos e intermedios y muy pocos o ninguno en los niveles avanzados. Esto se puede observar en las respuestas a las preguntas 5 y 6. Y otra constante es que la cantidad de alumnos japoneses supera a la cantidad de alumnos chinos en todos los renglones.

Aunque este estudio no contempla la comparación entre los estudiantes chinos y japoneses, vale decir que hemos observado una diferencia entre la cantidad de

alumnos chinos que llegan al nivel avanzado y la cantidad de japoneses, estos últimos los superan.

Un hallazgo interesante al observar estos datos es que la mayoría de los maestros consideraron que, en general, el desempeño de los alumnos chinos y japoneses en la clase de ELE del Nivel Avanzado fue regular.

En cuanto al desempeño por destrezas, se puede apreciar que el 40% de los encuestados no emitió su opinión al respecto. El resto de los encuestados respondió de la siguiente manera: el cuarenta por ciento opinó que el desempeño de este grupo en la comprensión escrita fue bueno, igual número opinó que fue pobre, el 20% opinó que fue regular. En cuanto a las destrezas de expresión escrita, comprensión oral y expresión oral, el 20% estuvo de acuerdo que el desempeño de los chinos fue bueno, igual porcentaje cree que fue pobre. Sin embargo, el 60% entiende que este fue regular en cada una de estas destrezas.

Si se observan las opiniones de los profesores encuestados sobre el trabajo de los alumnos japoneses, se puede constatar que el 100% de la muestra expresó sus opiniones al respecto. En relación con la comprensión escrita, el 28.5% de los encuestados opinó que el desempeño de este grupo fue sobresaliente, igual porcentaje opinó que el mismo fue muy bueno, pero el 60% respondió que fue regular. Respecto a la expresión escrita, el 28.5% de los encuestados opinó, también que los alumnos tuvieron un desempeño sobresaliente, un porcentaje semejante opinó que fue muy bueno, pero el 42.8 entendió que el trabajo de los alumnos fue regular.

Se puede observar una diferencia en las opiniones de los maestros respecto a las destrezas orales. Solo el 14.2% de los encuestados piensa que los estudiantes japoneses han hecho un trabajo muy bueno, mientras el 57.1% opino que el desempeño fue bueno y 28.5 dijo que este fue regular. Por otro lado, el cambio más significativo respecto al parecer de los maestros es el de la expresión oral.

El 14.2% de los maestros encuestados opinó que los estudiantes japoneses tuvieron un desempeño muy bueno en esta destreza, mientras el 28.5 dijo que el mismo fue bueno y el 57.1% estuvo de acuerdo en que este fue regular.

Cabe destacar que los maestros encuestados imparten clases multiculturales, a las que asisten estudiantes de distintas nacionalidades. Los orígenes, agrupados por regiones del mundo que se entiende vale la pena comparar, elegimos: europeos, caribeños, norteamericanos, medio-orientales, otros. A esta pregunta, los maestros respondieron marcando distintas opciones, por lo que se puede apreciar que más del 60% de los encuestados imparte clases en las que están presentes alumnos europeos, caribeños y norteamericanos. Sin embargo, la presencia de alumnos medio-orientales y de otras nacionalidades resultó ser inferior al 40% de los encuestados.

Los Diplomas DELE

Los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* son pruebas estandarizadas, que acreditan de la competencia lingüística del idioma español, ofrecidas por el Instituto Cervantes, institución que otorga el título en cobre del Ministerio de Educación Política y Deporte de España.

Las pruebas DELE se ofrecen tres niveles:

- ❖ **Nivel inicial:** acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y reaccionar adecuadamente en situaciones habituales de la vida cotidiana.

- ❖ **Nivel intermedio:** acredita la competencia lingüística suficiente para desenvolverse en las situaciones corrientes de la vida cotidiana, en circunstancias normales de comunicación que no requieran un uso especializado de la lengua.

- ❖ **Nivel Superior** : acredita la competencia lingüística necesaria para desenvolverse en situaciones que requieran un uso elevado de la lengua y un conocimiento de los hábitos culturales que a través de ella se manifiestan

En el siguiente cuadro se muestra los niveles del *Marco de Referencia Europeo* y su relación con los niveles de las pruebas DELE.

Nivel	Denominación	Diplomas de Español
C2	Maestría	Diploma de Español (Nivel superior)
C1	Dominio operativo eficaz	
B2	Avanzado	Diploma de Español (Nivel intermedio)
B1	Umbral	Diploma de Español (Nivel inicial)
A2	Plataforma	
A1	Acceso	Diploma de Español (Nivel A1)

Si se observa la relación de los diplomas para la obtención de las pruebas DELE, se puede apreciar El Nivel Intermedio, es el diploma que se obtiene cuando el alumno alcanza el Nivel Avanzado de español y el Nivel Superior se obtiene, cuando el alumno tiene el mismo nivel de lengua que un nativo educado, lo cual implica comprender y expresar informaciones de la vida cotidiana, contengan o no palabras y expresiones que no son de uso común y también, aquellas que contienen alguna carga de contenido cultural.

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales .Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

En la siguiente tabla, se presentan los datos correspondientes al desempeño de los alumnos chinos y japoneses en las pruebas para la obtención de los Diplomas de Español Lengua Extranjera, (DELE) en uno de los centros de la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana.

Estudiantes chinos y japoneses en las pruebas DELE

Mayo 2005 - Mayo 2008

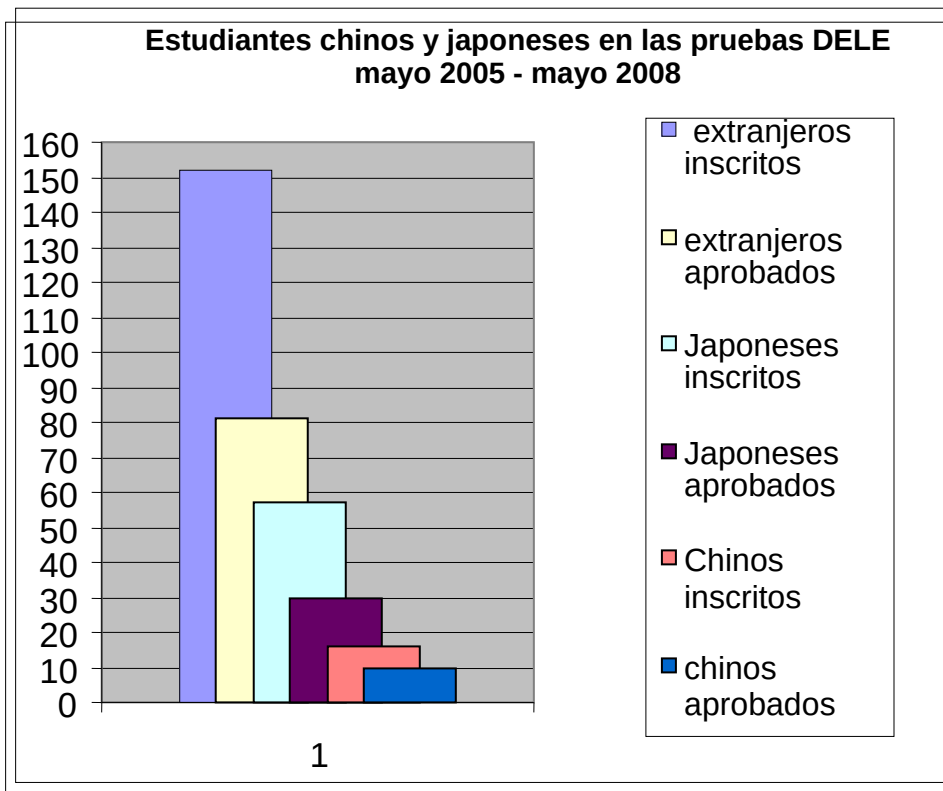
Diplomas DELE	Estudiantes extranjeros inscritos	Estudiantes extranjeros aprobados	Estudiantes chinos inscritos	Total de chinos aprobados	%	Total de japoneses inscritos	Total de japoneses aprobados	Japoneses aprobados %
Nivel Inicial	27		3	2	66.7	18	14	77.8
Nivel Intermedio	84		13	8	61.5	33	13	39.4
Nivel Superior	39		0	n/a		6	3	50
TOTAL	152	81	16	10	62.5	57	30	52.6

Como se puede observar en los datos de la tabla, los candidatos chinos que se han presentado a las pruebas para la obtención de los Diplomas Dele, han elegido los niveles inicial e intermedio, siendo este último el que ha tenido la mayor población de alumnos chinos en los últimos tres años.

En la tabla podemos observar que más del 60% de los alumnos chinos que se han presentado a los niveles inicial e intermedio han obtenido el diploma, pero no se ha inscrito ningún estudiante de origen chino en el nivel superior de las pruebas para la obtención de los diplomas Dele entre mayo de 2005 y mayo de 2008.

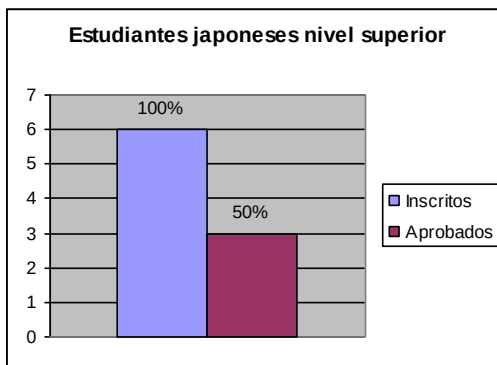
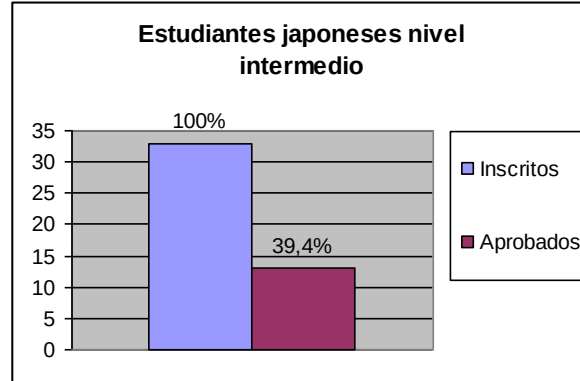
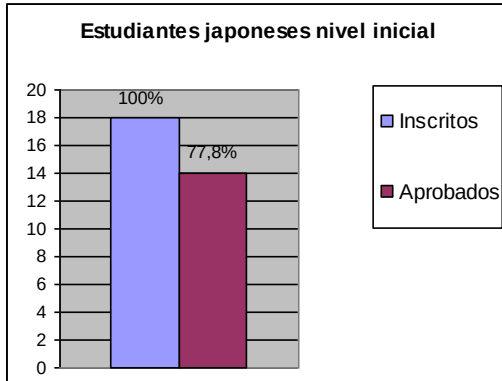
En cuanto a la población de alumnos japoneses, podemos observar cómo superan en número a los alumnos chinos que se presentan a las pruebas para la obtención de los Diplomas Dele. Una variable interesante lo es, el hecho de que sí hemos tenido alumnos japoneses en el nivel superior, de cuyo número, el 50% aprobó y obtuvo su diploma.

De los candidatos japoneses que se presenta al nivel inicial, el 77.8 por ciento ha aprobado y obtenido el diploma, sin embargo, aunque la población más alta que hemos tenido en los últimos tres años ha sido la de los estudiantes japoneses que se presentan al nivel intermedio, es interesante observar que esa ha sido, precisamente, la población que ha tenido el más bajo índice de éxito en las pruebas DELE.

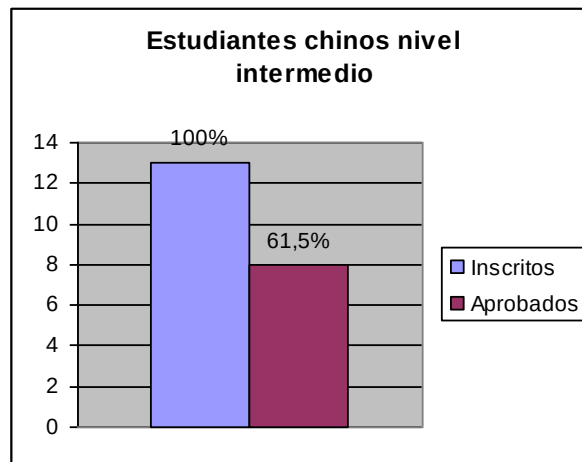
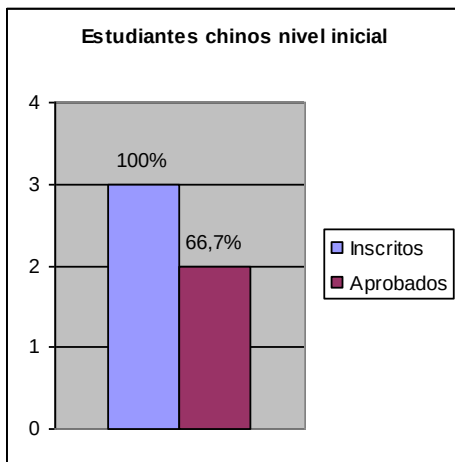


A través de ésta gráfica podemos apreciar el total de alumnos inscritos en las pruebas para la obtención de los Diploma DELE en el período comprendido entre mayo 2005 a mayo de 2008, así como los totales de alumnos que han completado con éxito esta prueba y, por tanto, obtenido el diploma.

En la gráfica se destaca la cantidad de alumnos chinos y de alumnos japoneses que se han presentado a las pruebas y también muestra el número de estudiantes que han obtenido el diploma.



En estas gráficas se observa el número de candidatos de origen japonés que se han presentado a los distintos niveles de las pruebas DELE. Es evidente la diferencia en cantidad de candidatos inscritos en los niveles inicial e intermedio con relación a la cantidad de inscritos en el nivel superior. Si observamos los porcentajes de alumnos que completan con éxito las pruebas, también apreciamos cómo descende en el nivel intermedio y que en el nivel superior, solo el 50% ha obtenido el diploma.



En estas gráficas se observa la presencia de los alumnos chinos en las pruebas para la obtención de los Diplomas DELE. Como se aprecia en la gráfica de la izquierda, el número de alumnos chinos que han elegido la prueba del Nivel Inicial ha sido considerablemente bajo, pero el 66.7% de los que se han presentado, han obtenido el diploma.

En la gráfica de la derecha, es evidente que la cantidad de inscritos en el Nivel Intermedio supera en número a la cantidad de inscritos en el Nivel Inicial, no así la cantidad de candidatos que han aprobado, cuyo porcentaje asciende al 61.5%. No se ofrece ningún dato sobre el Nivel Superior, pues como se muestra en las páginas anteriores, en este nivel no se ha inscrito ningún estudiante chino entre mayo de 2005 y mayo de 2008.

3.1.2 Características de los sujetos elegidos

La población elegida para esta investigación esta compuesta por jóvenes oriundos de China, Taiwán y Japón respectivamente. La muestra elegida está formada por jóvenes de ambos sexos que viven en la República Dominicana o que vienen a este país por motivos familiares, educativos, comerciales o profesionales y que tienen en común el aprendizaje del español en la República Dominicana. La mayoría de los encuestados ha aprendido el idioma español en una escuela de lenguas de las que existen en la ciudad de Santo Domingo, otros lo han aprendido con un profesor particular y otros en las escuelas regulares del sistema educativo dominicano.

3.1.2.1 Los chinos en la República Dominicana

La presencia de habitantes chinos en la República Dominicana se remonta a la segunda mitad del siglo XIX. La migración china hacia la República Dominicana y otros destinos en América, se produjo por razones económicas y más tarde, por razones ideológicas. Los habitantes chinos que llegaron al país se establecieron en Santo Domingo y en otras ciudades importantes, especialmente en la Región Norte o Cibao. La mayoría de estos nacionales se dedicaba a la agricultura o a los negocios de lavandería, relojería y restaurantes.

Desde el inicio de la migración a la República Dominicana, los miembros de esta comunidad se caracterizaron por su tesón en el trabajo, el éxito en los negocios y por su vida tranquila, discreta y por su poca participación en las actividades sociales de la vida dominicana. Según la historiadora Mu-kien Sang, dominicana de origen chino: “A principios del siglo XX había cierto pesimismo y desdén por la migración asiática, sobre todo porque para el dominicano era muy difícil asimilar las pautas culturales de reserva, austeridad, discreción y trabajo perseverante.”

La afirmación de la doctora Sang, podría tomarse como una explicación al hecho de que los miembros de la comunidad china que actualmente viven en la

República Dominicana, mantiene esa misma actitud de discreción y de trabajo y se integra mínimamente a las actividades sociales de la vida nacional. Sin embargo, habría que considerar que la auto-exclusión de los miembros de la comunidad china en la República Dominicana podría estar motivada por la barrera lingüística y cultural pues, desde las primeras migraciones de chinos al país, han mantenido este tipo de actitud.

El autor dominicano Arturo Bueno, explica la actitud de los chinos hacia la cultura dominicana en su libro *Santiago, quien te vio y quien te ve*:

“... el chino es sumamente trabajador, honrado, cauteloso, inteligente y previsor. En comida no tiene límite; en cambio no aporta nada para el ornato de la ciudad donde vive; no es festivo; no asiste a los teatros, ni a las galleras, ni a las iglesias, parques, conciertos, bailes, hipódromos, juegos de pelota, reuniones políticas, conferencias, entierros ni procesiones; no celebra matrimonios ni bautizos y todo aquello que expansiona el espíritu para ellos es letra muerta. En cambio, siempre tiene en cuenta si alguien le hace un mal o un bien: en cualquiera de los dos casos tiene más tarde su castigo o su recompensa”.

En esta cita, vemos como el autor menciona los elementos más notables de nuestra cultura, en los que los ciudadanos comunes de los pueblos se dan cita por montones, no importa su condición social, política, económica o religiosa y destaca la ausencia de los chinos en este tipo de actividades.

La escasa o nula presencia de los chinos en las actividades sociales y culturales dominicanas era tan conocida y aceptada, que existe una expresión idiomática al respecto: “*Eso lo saben hasta los chinos de Bonao*.” En el libro *Bonao: una ciudad dominicana*, los autores explican el origen de esa expresión de la manera siguiente:

“La historia parece referirse a una familia procedente de la China y con escasos conocimientos de la República Dominicana y que llegó a tener uno de los principales restaurantes de la ciudad. La clientela, que se componía principalmente de viajeros en tránsito, rápidamente se percataba de la precaria información de estos personajes de tan lejanas tierras en lo que se refería a cuestiones nacionales. El asunto es que se llegó a sobreentender que si los chinos del caso estaban enterados de algo en particular de los dominicanos, era por ser tan notorio que todos los dominicanos lo sabían o debían saberlo.”

La situación de los chinos en la República Dominicana de hoy, ha cambiado en algunos aspectos. Por ejemplo, la mayoría de los chinos que vienen a la República Dominicana, llegan como inversionistas, instalan negocios en los que trabaja toda la familia y sus hijos estudian en escuelas normales del sistema educativo dominicano, o en colegios privados. Muchos de sus hijos asisten a las universidades de nuestro país y obtienen un grado universitario, pero aún mantienen su comportamiento discreto y poco participativo.

La presencia de la comunidad china en nuestro país es tan palpable, que el cabildo de la ciudad de Santo Domingo construyó un Barrio Chino en una de las principales áreas comerciales de la ciudad. Allí se encuentran diferentes tipos de restaurantes de comida china y dominicana, centros de uñas acrílicas, tiendas importadoras de artículos de decoración asiáticos, entre otros productos.



Imagen del Barrio Chino de Santo Domingo.



Perímetro del Barrio Chino de Santo Domingo.

A pesar de que hace más de un siglo desde que comenzaron a llegar las migraciones chinas a la República Dominicana, no se evidencia ninguna influencia del mandarín en el español que se habla en este país, ni de su forma de vestir, pero sí de su comida y del tipo de negocios que normalmente implementan los nacionales chinos. También hemos recibido influencia de la medicina alternativa, principalmente en las ciudades, en las que existen incluso clínicas dedicadas a la acupuntura y otras prácticas propias de la medicina asiática. Así, existe una gran cantidad de tiendas de medicina natural de origen asiático y personas particulares que comercializan este tipo de medicina.

El idioma “chino”

El idioma oficial de China no se llama “chino”, aunque miles de personas lo llamen de esta manera. El idioma de China, el mandarín, al igual que el idioma español, pertenece al grupo de lenguas llamadas SVO, es decir, que poseen en sus estructuras oracionales el orden sujeto + verbo + objeto. En el mandarín no hay

cambios ni de género ni de número y los verbos carecen de conjugaciones. En este idioma no hay estructuras oracionales largas, por el tipo de correlación entre sus oraciones.

El mandarín es un idioma monosílabo. Por eso, a los alumnos chinos se les dificulta pronunciar algunas palabras del español que tienen más sílabas que las de su lengua materna. `

3.1.2.2 Los japoneses en la República Dominicana

La primera migración japonesa llegó a la República Dominicana el 29 de julio de 1956 y se estableció en la ciudad de Dajabón. El 2 de octubre de ese mismo año se instaló la segunda delegación en la ciudad de Constanza. Las siguientes oleadas de japoneses se asentaron en Duvergé, Neiba, Jarabacoa y otros puntos del país.

Los primeros japoneses que se establecieron en la República Dominicana vinieron a este país por medio de un acuerdo con el Gobierno en el cual se aseguró que se les concederían tierras y facilidades de permanencia. Las tierras asignadas a las delegaciones de japoneses no eran las más fértiles, por la zona en que se encontraban; ni recibían la cantidad de lluvia idónea para sus cultivos. A causa de estos inconvenientes, muchos de los migrantes solicitaron al Gobierno japonés el retorno a su país. En el año de 1960, muchas familias japonesas regresaron a Japón o fueron reubicadas en otros países del continente Americano.

Los japoneses que se quedaron, se concentraron en las ciudades de Constanza y Jarabacoa. Muchos de ellos se dedicaron a la agricultura y otros se dedicaron a los negocios. Este grupo tuvo que enfrentar el reto que suponía la barrera idiomática, la diferencia cultural y las dificultades económicas. Pero ellos fueron valientes y resistieron esas dificultades hasta salir adelante en la nueva sociedad a la que tuvieron que adaptarse.

A los japoneses de Constanza y de Jarabacoa se les reconoce el haber desarrollado técnicas para el cultivo de hortalizas, hasta entonces desconocidas en el país. Introdujeron, principalmente, el consumo de vegetales como: tomates grandes, coliflor, apio, espinaca, puerro, repollo y lechuga. Estos japoneses se integraron a la vida de la comunidad, hasta el punto de que los hijos de algunas familias solo hablan el español, pues fueron educados en escuelas dominicanas y crecieron en la comunidad.

En la actualidad, la comunidad japonesa de Constanza está conformada por alrededor de 900 miembros. Tienen en su comunidad un Centro en el que realizan actividades sociales. 27 de las familias japonesas que permanecieron en el país han sido beneficiadas con terrenos propios, y desde hace 6 años cultivan plantas nativas y exóticas especies traídas desde Asia con miras a suplir el mercado local y en un futuro ser exportadas.

Recientemente se publicó un artículo, en la página www.ipcdigital.com, en el que se informaba sobre la demanda interpuesta por un grupo de familias japonesas al gobierno de su país, por la desagradable experiencia que sufrieron cuando vinieron al país hace más de 50 años. Según el artículo: “El tribunal japonés sobreseyó la demanda hoy, miércoles, diciendo que los derechos de los demandantes a reclamar daños ya habían expirado. No obstante, la corte dictaminó que el Estado sí fue responsable por los sufrimientos de los emigrantes.”

Los japoneses que llegan hoy a la República Dominicana, lo hacen por razones completamente distintas a los que vinieron en el pasado. Muchos vienen por razones profesionales o comerciales, pues representan grandes empresas de tecnología, vehículos, neumáticos, entre otros. También, muchos jóvenes y adultos japoneses vienen al país en calidad de voluntarios de la Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (JICA, por sus siglas en inglés).

El convenio entre JICA y la República dominicana data desde el año 1985, desde entonces, profesionales jóvenes y expertos de distintas áreas vienen a diferentes lugares de este país a ofrecer sus conocimientos y a adquirir experiencia en áreas como: educación, agricultura, ganadería, pesca, salud pública, medio ambiente, desarrollo rural y electricidad, entre otras.

Algunas Instituciones receptoras de voluntarios JOCV en la República Dominicana.

- | | |
|--|--|
| • Ayuntamiento del Distrito Nacional | • Consejo Nacional para la Niñez (CONANI) |
| • Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) | • Secretaría de Estado de Recursos Naturales (SEMARN) |
| • Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) | • Acción para la Educación Básica (EDUCA) |
| • Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos (INDRHI) | • Secretaría de Estado de Agricultura(SEA) |
| • Oficina Nacional de Planificación (ONAPLAN) | • Instituto Politécnico Loyola |
| • Universidad APEC | • Asociación de Microempresas (ADEMI) |
| • Secretaría de Estado de Turismo | • Instituto Oncológico Dr. Heriberto Pieter. |
| • Hospital Luis E. Aybar | • Centro Nacional de Artesanía (CENADARTE) |
| • Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) | • Universidad Iberoamericana (UNIBE) |
| • Secretaría de Estado de Educación | • Oficina Nacional de Meteorología |

En este cuadro se puede apreciar los nombres de las instituciones dominicanas que reciben voluntarios de JICA en la República Dominicana.

Los japoneses que llegan a la República Dominicana asisten a cursos de español en escuelas dominicanas de lenguas como por ejemplo: *Centro de Enseñanza de Idiomas y Cultura (CEIC)* o el *Dominico Americano y la Universidad Apec*. Algunos de ellos viven en pueblos distantes de la ciudad capital, otros viven en la misma ciudad de Santo Domingo. En ambos casos, no es común ver a los japoneses integrados en actividades propias de la cultura dominicana. Esto

parece evidenciar lo que se dice de su país: “Japón ha sido un país tradicionalmente encerrado en sí mismo.” (Ugarte: 2007).

Esta afirmación responde al proceso histórico que vivió el pueblo japonés hasta mediados del siglo XIX, época en la que se vio obligado a abrirse al mundo exterior cuando fue presionado a la apertura por las grandes potencias, después de un total aislamiento de estos países de occidente.

En su tesis doctoral, Martínez, 2001 establece que los estudiantes japoneses tienen una tendencia al aprendizaje teórico-reflexivo, por lo que suelen ser alumnos con siguientes características:

- Son discentes hábiles en recoger datos y analizarlos con detenimiento antes de llegar a una conclusión.
- Les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de actuar.
- Son receptivos y observadores.
- Son sumamente analíticos y sintéticos en su proceso de aprendizaje de lenguas.
- Son pacientes y lentos.
- Tienden a ser perfeccionistas a la hora de emprender el aprendizaje lingüístico.
- Les gusta estructurar y abstraer los contenidos de este aprendizaje.
- Son razonadores y buscadores de hipótesis, de modelos y de porqués.

Una vez que el maestro sea consciente del perfil del alumno japonés, debe tomar decisiones en cuanto a su estilo didáctico. Las recomendaciones de Martínez 2001 son, las de llevar al alumno japonés de una forma gradual a un estilo activo y pragmático. Tomando en cuenta estas ideas:

“No podemos –de forma repentina y sin estudiar bien su contexto social– llevarles a ocupar el primer plano en la clase, hacerles actuar sin haberles dejado tiempo suficiente para la preparación de la actividad, obligarles a participar en actividades

de carácter abierto o forzarles, en fin, a manifestar sus emociones y sentimientos. De esta forma, sólo conseguiremos su inhibición en la clase de ELE.”

El idioma Japonés

El idioma japonés es uno de los más hablados del mundo, con más de 100 millones de hablantes, cuya mayoría vive en el archipiélago japonés. Aunque el idioma japonés tiene un origen distinto al mandarín, el sistema de escritura japonés tiene su origen en esta lengua.

El sistema de escritura japonés es un sistema complejo. Consta de unos caracteres chinos introducidos desde el siglo IV y afianzados a partir del siglo VI, llamado *Kanji*. Además de estos caracteres, el idioma japonés utiliza dos silabarios fonéticos independientes, de 50 caracteres cada uno. Estos son el *hiragana* y el *katakana*. El *hiragana* sirve para transcribir las palabras japonesas y el *katakana*, para transcribir las palabras occidentales.

El sistema vocálico japonés es similar al del idioma español. Consta de cinco vocales: *a, e, i, o, u*. Lo cual facilita la pronunciación del español a los japoneses. En esta lengua existen menos consonantes que en el español, estas son: *k, s, t, n, h, m, y, r, w*. En japonés no existen sílabas inversas como *al, del*, etc.; por eso resulta difícil para los hablantes de esa lengua pronunciar las consonantes líquidas del español. Tampoco existen género y número, excepto en los pronombres. Los verbos no tienen conjugaciones en las que se exprese la persona y el número gramatical, estos se expresan mediante sufijos. Es decir, el japonés es una lengua aglutinante.

El japonés es una de las llamadas SOV, es decir, una lengua cuya sintaxis responde al orden sujeto + objeto + verbo. El japonés mantiene una relación sintáctica con las lenguas altaicas, pero se entiende que en algún momento de su historia, este idioma recibió alguna influencia de las lenguas malayo-polinésicas.

Hiragana

あ	い	う	え	お
a	i	u	e	o
か	き	く	け	こ
ka	ki	ku	ke	ko
さ	し	す	せ	そ
sa	shi	su	se	so
た	ち	つ	て	と
ta	chi	tsu	te	to
な	に	ぬ	ね	の
na	ni	nu	ne	no
は	ひ	ふ	へ	ほ
ha	hi	fu	he	ho
ま	み	む	め	も
ma	mi	mu	me	mo
や		ゆ		よ
ya		yu		yo
ら	り	る	れ	ろ
ra	ri	ru	re	ro
わ				を
wa				wo
ん				
n				

Katakana

ア	イ	ウ	エ	オ
a	i	u	e	o
カ	キ	ク	ケ	コ
ka	ki	ku	ke	ko
サ	シ	ス	セ	ソ
sa	shi	su	se	so
タ	チ	ツ	テ	ト
ta	chi	tsu	te	to
ナ	ニ	ヌ	ネ	ノ
na	ni	nu	ne	no
ハ	ヒ	フ	ヘ	ホ
ha	hi	fu	he	ho
マ	ミ	ム	メ	モ
ma	mi	mu	me	mo
ヤ		ユ		ヨ
ya		yu		yo
ラ	リ	ル	レ	ロ
ra	ri	ru	re	ro
ワ				ヲ
wa				wo
ン				
n				

Los dos silabarios fonéticos del japonés fueron creados a partir de los caracteres chinos: *kanji*

3.2 Metodología aplicada

Se trata de un estudio mixto: bibliográfico y de campo que incluye el uso de fuentes documentales escritas tales como libros, artículos documentos de anotación y registro de calificaciones, que permiten tener una idea más concreta sobre el estado de la cuestión.

Se ha utilizado un estudio de campo del tipo entrevistas y cuestionarios. Se ha aplicado cuestionarios a los maestros a fin de obtener informaciones sobre el desempeño de la muestra elegida. Los cuestionarios han sido escogidos en forma aleatoria.

Área de estudio.

La investigación se ha realizado entre jóvenes de origen chino y japonés que estudian o han estudiado el idioma en la República Dominicana y en uno de los centros de examen de la prueba DELE del Instituto Cervantes en la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana. También, se han visitado instituciones que tienen empleados de origen chino o japonés como la Agencia de Cooperación Internacional de Japón, (JICA) y a la Embajada del Japón.

Población

La población elegida está integrada por un número aproximado de doscientos alumnos chinos y japoneses. La muestra elegida representa 10% de esta población.

3.3 Resultados del análisis

Al analizar los datos del corpus, se puede destacar que los alumnos de ESL no solo se dedican a sus estudios universitarios, sino que un alto porcentaje de ellos está integrado al mundo laboral, lo que puede convertirse en una oportunidad para que el profesor de ESL motive el aprendizaje de la lengua. En primer lugar, porque un alto grado de bilingüismo es una ventaja competitiva en el ámbito laboral. Segundo, porque pueden poner en práctica, en su lugar de trabajo, los contenidos que van adquiriendo en la clase.

Un aspecto relevante lo es el del tiempo de estudio de la lengua. Todos los encuestados que han llegado al nivel avanzado, han requerido más de un año de estudio. Estos resultados nos llevan a pensar que los estudiantes chinos y japoneses requieren de un proceso de aprendizaje más largo, en comparación con alumnos de otras nacionalidades, los cuales pueden alcanzar el nivel avanzado

en nueve meses a un año de estudio ininterrumpido de la lengua, viviendo en un país donde se hable esta lengua.

El hecho de que los alumnos reconozcan sus dificultades y expresen en cuales aspectos enfrentan el mayor reto, puede facilitar el trabajo del maestro, pues si se identifica un problema, es más fácil de solucionar que cuando el mismo no ha sido identificado.

Con relación a la limitada participación de los alumnos chinos y japoneses en las actividades religiosas dominicanas, lo entendemos como algo comprensible, dada la diferencia entre las religiones orientales y las occidentales y sus prácticas.

Si se valora la información contenida en las tablas que representan el promedio de participación de los encuestados en la cultura dominicana, se observa que los alumnos de los niveles Intermedio II y Avanzado, tienen los promedios más altos de participación en actividades dominicanas, mientras que los alumnos con promedios bajos de participación en las actividades dominicanas, tienen un nivel más bajo de español. Este dato corrobora nuestra hipótesis de que la influencia de la cultura del alumno en el aprendizaje de la L2, pues si los alumnos participan en distintos ámbitos de la cultura de la lengua meta, su nivel en esta lengua aumenta, pues están expuestos a una mayor interacción con los hablantes nativos.

Al igual que en la tabla sobre la participación en las actividades dominicanas, en la tabla que muestra los datos de los ritmos que pueden bailar, se da un caso similar, pues los encuestados que cuentan con los promedios más altos, son precisamente los que han alcanzado los niveles Intermedio II y Avanzado, mientras que los que tienen los promedios más bajos, son los que están en los niveles Intermedio I, Básico y Básico II, respectivamente. Sin embargo, en la tercera tabla observamos que los alumnos de los niveles básicos han probado más platos

dominicanos. Es un dato que nos sorprende, pero que pensamos debería investigarse más a fondo en estudios futuros.

Cuando analizamos los resultados del cuestionario aplicado a los maestros, es evidente la presencia de una mayoría de alumnos chinos y japoneses en los niveles básicos y un número mínimo en el Nivel Avanzado, lo cual demuestra que existen dificultades para que esta población educativa alcance el Nivel Avanzado en el aprendizaje del español.

Con relación al desempeño de los alumnos, los maestros expresaron una variedad de ideas y apreciaciones en torno al tema, sin embargo, una gran mayoría coincidió en ubicarlo en un rango regular. En cuanto a las destrezas de comprensión y expresión escrita hubo consenso entre los maestros en que el desempeño de sus alumnos es mejor en estas destrezas que en las destrezas orales.

Si pasamos a observar los datos ofrecidos en la tabla y en los gráficos sobre los Diplomas DELE, es innegable que la ausencia de alumnos en el Nivel Superior en los últimos tres años, es una muestra de la dificultad de los nacionales chinos en alcanzar este nivel. También, se puede destacar que existe un mayor número de alumnos japoneses que chinos en estas pruebas, lo que nos puede llevar a suponer que existe una mayor población de japoneses que de chinos en nuestras escuelas de lenguas o que existe una mayor motivación en los alumnos japoneses en obtener un diploma que acredite su competencia lingüística en el idioma español.

Un dato importante lo es la presencia de alumnos japoneses en el Nivel Superior. Aunque la cantidad de japoneses inscritos en este nivel sea mínima, no deja de ser importante para los fines de este estudio. Cabe, entonces, preguntarse: ¿Los alumnos japoneses tienen menos dificultad que los alumnos chinos para aprender

español? ¿Los alumnos japoneses se integran más a la cultura dominicana que los chinos? Dejamos abierta la inquietud para futuras investigaciones.

Al analizar los datos, ofrecidos a través de los gráficos sobre la participación de los alumnos japoneses en las pruebas DELE, se puede considerar la dificultad que les supone la aprobación de los Niveles Intermedio y Superior, pues del Nivel Intermedio solo un 39.4% ha obtenido el diploma en los últimos tres años y del Nivel Superior solo un 50% lo ha logrado obtener.

Propuesta didáctica

4. Propuesta didáctica

4.1 Descripción de cómo cubrir esas necesidades

Al analizar e interpretar los datos a partir de los cuestionarios de esta investigación, hemos podido constatar algunos inconvenientes que presentan los alumnos de español como segunda lengua de origen chino o japonés. Entre estos se encuentran, la dificultad en el desarrollo de las destrezas comunicativas, especialmente las destrezas orales.

Partiendo de la realidad del alumno chino y del japonés que llega a las aulas de español de la República Dominicana, nos atrevemos a recomendar una metodología ecléctica, que incluya las técnicas siguientes:

- Enseñanza de la gramática en forma deductiva
- Hacer hincapié en el vocabulario, pero contextualizado
- Enfocar la enseñanza en las necesidades del alumno
- Desarrollar las cuatro destrezas de la lengua
- Enfocar la enseñanza de la lengua en la cultura
- Practica constante de la fonética del español
- Asignación de tareas que los lleven a conversar con nativos de la lengua.

Proponemos que el maestro de español mantenga una actitud de motivación permanente en sus alumnos, lo cual puede lograr en sus conversaciones, reiterándoles la ventaja de ser bilingües, también, con estrategias didácticas como las siguientes:

- Reconocer los adelantos en su aprendizaje
- Utilizar información relativa a sus culturas en la clase
- Proponer actividades que les permitan hablar de sus respectivos países, intereses y necesidades.

4.2 Actividades

Nivel : A1

Destreza: Comprensión de lectura

Distribución de la clase : individual

Duración de la actividad: 30 minutos

Contenido: Verbos irregulares en presente de indicativo

Lee el siguiente texto. Fíjate en las actividades que realizan los personajes.

La rutina de Andrea

Andrea es una estudiante de 22 años. Ella vive en Gazcue, con sus padres. Andrea siempre tiene el día muy ocupado. Se despierta temprano, a las 6:30 de la mañana, luego se levanta, se baña, se viste, lee el periódico o ve las noticias en la televisión. Después del desayuno, organiza su habitación y se pone a estudiar.

A las 11 de la mañana, Andrea ayuda a su madre en la cocina o a limpiar la casa. Su madre normalmente trabaja mucho en la cocina. Ella prepara arroz con habichuelas y carne, a veces hace algún rico sancocho, que al padre de Andrea le encanta. La familia almuerza a la 1:00. A esa hora vienen a almorzar su padre y su hermano, que trabaja en un banco.

Por la tarde, Andrea va a la Universidad. Como Andrea no tiene carro, ella espera una ruta de guagua que la deja frente al recinto universitario. Allí se reúne con sus amigos alrededor de las 4:00 de la tarde. Andrea asiste a varias clases desde las 4:00 hasta las 8:00 de la noche. Luego regresa a su casa. Su madre le guarda un rico mangú para la cena. Ella lo come mientras ve la telenovela junto a su familia. Normalmente se acuesta a las 11:00.

Responde a partir del texto.

- ¿Qué hace Andrea por la mañana?

- ¿Qué hace ella por la tarde?

- ¿A qué hora se despierta Andrea?

- ¿A qué hora se acuesta?

- ¿Qué hace ella en la Universidad?

- ¿Qué hace la familia de Andrea a la 1:00 de la tarde?

Busca en esta sopa de letras las siguientes palabras tomadas del texto *La rutina de Andrea*.

día, mañana, tarde, noche, desayuno, almuerzo, cena, clases

K T A R D E J E Z I S U S E B
P K Z M A C I Z C W Z E N R R
F G Y G Q H D E S A Y U N O K
Q C J I H L D C E N A X V D J
G S U I P T N C L F Z Q L X W
E M A Ñ A N A H Q V K A D R L
P G L C L A S E S Z B R R W A
Q O J B T I S E F P G K X X G L
X J Z I D Í A R O O C N Q U F M
U M D J W F C F X H L N N W K
C S I M A L M U E R Z O R R E
G G U W B A K W N N F J S H P
P B D D Y O O A H X N Y O R E
Y Z R A Z B W M P B W H J L X
N B C L Q Q M X O Z N O C H E

Nivel : A1

Destreza: Expresión oral

Distribución de la clase : en parejas

Duración de la actividad: 15 minutos

Contenido: Verbos irregulares en presente de indicativo

Observa las ilustraciones. Luego, escribe debajo de cada una qué hacen estas personas. Fíjate en el ejemplo.



beber



■ Ahora, conversa con tu compañero sobre tu rutina diaria.

1. ¿Cuáles de estas actividades haces tú todos los días?
2. ¿Cuáles actividades no haces todos los días?
3. ¿Qué haces por la noche?
4. ¿Y los fines de semana?

Nivel : A1

Destreza: Comprensión auditiva

Distribución de la clase : en grupos de 3 alumnos

Duración de la actividad: 20 minutos

Contenido: Verbos regulares e irregulares en presente de indicativo

Observa el siguiente video. Luego, comenta con tus compañeros lo que hace el joven.



Marca V (verdadero) o F (falso), según el video.

- El joven se levanta a las 7:00 de la mañana. _____
- El se baña y se cepilla. _____
- Se desayuna con cereal y leche. _____
- Su madre prepara el desayuno _____
- El joven toma una taza de café _____

Nivel : A1

Destreza: Comprensión y expresión escrita

Distribución de la clase : individual

Duración de la actividad: 45 minutos

Contenido: Verbos irregulares en presente de indicativo

Observa

Los verbos pueden tener diferentes tipos de irregularidades. Algunos verbos cambian la **o** por **ue**. Por ejemplo, almorzar. *La familia de Andrea almuerza a la 1:00.* Otros verbos cambian la **e** por **i.e**. Por ejemplo: *Andrea se despierta a las 6:00 de la mañana.* Otros verbos cambian la **e** por **i**. Por ejemplo: *Andrea se viste temprano.*

despertar despierta
almuerza almorzar
se viste vestirse

Completa las siguientes oraciones con la forma correcta del verbo entre paréntesis.

- Andrea se (vestir) _____ temprano.
- Mi hermano (preferir) _____ vivir en el campo.
- Los niños (dormir) _____ por muchas horas.
- Mis amigos se (acostar) _____ a las diez.
- No tengo dinero, (perder) _____ mi cartera.
- Mis amigos y yo (ver) _____ la televisión por la noche.

Relaciona cada forma verbal con el verbo que corresponde.

Verbos

cerrar
preparar
perder
entender
tener
decir

Formas verbales

dice
entender
tienes
preparan
pierdes
cierro

Completa el siguiente texto con una forma de uno de los verbos que se te dan.

vestirse levantarse volver comenzar desayunar

Una rutina especial

Ramón _____ a las tres de la tarde. Se baña,
_____ y almuerza en la cafetería de la esquina.
Cuando _____ a su casa, lee el periódico y ve
la televisión. Ramón _____ a trabajar a las diez
de la noche. Trabaja activamente hasta la una, a esa hora él
y sus amigos cenar y descansan por una hora. Regresan a
trabajar hasta las seis de la mañana. Llega a su casa
a las seis y media. A esa hora Ramón _____
y a las siete, se acuesta.



Escribe un texto sobre tu rutina diaria.

Nivel : A1

Destreza: Interacción

Distribución de la clase : individual

Duración de la actividad: libre

Contenido: Verbos regulares e irregulares en presente de indicativo

Tarea:

Investiga cuáles son las actividades de la rutina diaria de los dominicanos.

- Pregúntale a varios dominicanos
- Anota la información en tu cuaderno
- Lee la información en la clase

Tema: La Semana Santa

Nivel : BI

Destreza: Comprensión de lectura

Distribución de la clase : individual

Duración de la actividad: 30 minutos

Contenido: Uso del se impersonal.

Lee el texto, luego, completa las actividades.

Celebraciones del Pueblo

La gente aprovecha el feriado de Semana Santa en gran parte para una de tres cosas:

- Acudir a los lugares turísticos, principalmente playas y ríos del país.
- Visitar sus familiares y lugar de origen.
- Descansar y reflexionar en sus hogares.

La ciudad capital de Santo Domingo queda prácticamente desierta a partir del Jueves Santo y hasta el Domingo de Resurrección. Su caótico tráfico vehicular y agitada vida urbana desaparecen por completo y les sustituye una extraña calma y silencio, ajenos a esta ciudad de más de 3 millones de habitantes.

Costumbres Culinarias

Buena parte de los dominicanos observa la costumbre de no comer carne durante todos los viernes de la cuaresma, los 40 días anteriores a la Pasión y Muerte de Jesucristo.

Se preparan diversos platos a base de atún o tuna, bacalao, macarela y otros pescados. La ensalada de papas es un plato de acompañamiento popular y en estas fechas se suele preparar locrio de arenque o bacalao, receta de arroz cocinado con estos pescados.

Pero el plato emblemático de la cuaresma y hasta inicios de la Semana Santa es el de "Habichuelas con Dulce" o simplemente "Habichuelas Dulces" a base de frijoles rojos, especias como el clavo y la canela, batata (papa dulce), leche evaporada, coco rayado y pasas, aunque cada familia o amante de la cocina tiene

su propia receta y variante. Las habichuelas dulces se sirven y se brindan frías y acompañadas de unas galletitas redonditas con una cruz en su cara superior.

El Chacá, a base de maíz (choclo), leche, azúcar y especias, es otro dulce tradicional de la época pero con distribución geográfica limitada. Otros dulces populares son los buñuelos, el arroz con leche, y los dulces a base de frutas como lechosa, naranja y cajuil.

Uno de los aspectos más bonitos de esta tradición es que se preparan estos platos y dulces en grandes cantidades y se brindan o intercambian con otras familias, como gesto de amistad.

www.reddominicana.com

(adaptación)

Responde a estas preguntas

- ¿Cuáles son las actividades más comunes en la Semana Santa en la República Dominicana?
- ¿Sabes por qué se llama a la Semana Santa Semana Mayor? ¿Crees que eso significa que esta semana tiene más de siete días?
- ¿Cuáles platos prefieren los dominicanos durante la Semana Santa?
- ¿Cuál alimento no consumen los dominicanos en esa semana?

Explica el significado de estas palabras tomadas del texto:

Jesucristo _____

tradición _____

cuaresma _____

cruz _____

Semana Santa _____

resurrección _____

buñuelo _____

Observa estas imágenes y escribe el nombre debajo de cada una de ellas.
Puedes usar tu diccionario.



Nivel : BI

Destreza: Expresión oral

Distribución de la clase : en parejas

Duración de las actividades: 25 minutos en total

Contenido: Uso del se impersonal.

. Explica a tu compañero qué importancia piensas que tiene la celebración de la Semana Santa en:

- La religión
- La industria
- Los negocios

Comenta con tu compañero cuáles tradiciones hay en tu país durante la primavera

- Costumbres de la gente
- Forma de vestir
- Comida preferidas en esa época del año

Practica la pronunciación de la *r* y de la *rr*. Trata de leer estos trabalenguas muy rápido y sin equivocarte.

R con R cigarro,
R con R barril,
rápido corren los carros
cargados de azúcar al
ferrocarril

En tres tristes trastos de trigo,
tres tristes tigres comían trigo;
comían trigo, tres tristes tigres,
en tres tristes trastos de trigo.

Nivel : BI

Destreza: comprensión auditiva

Distribución de la clase : en parejas

Duración de la actividad: 20 minutos

Contenido: Uso del se impersonal.

Observa el siguiente video y luego, completa la receta para hacer habichuelas con dulce. Recuerda utilizar los verbos en forma impersonal (con se).



Ingredientes

Preparacion

Nivel : BI

Destreza: comprensión escrita

Distribución de la clase : individual

Duración de la actividad: 20 minutos

Contenido: Uso del se impersonal.

En la lectura aparecen informaciones expresadas en forma impersonal. Por ejemplo: Se **prepara** habichuelas con dulce.

En este tipo de expresiones, utilizamos el se para no especificar quien ejecuta la acción. También utilizamos el se impersonal para dar instrucciones. Por ejemplo: Primero **se pelan** las papas, luego **se cortan** en trozos pequeños.

Identifica 5 oraciones de la lectura que llevan el se impersonal. Escríbelas aquí.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

1. Escribe una receta de tu plato favorito

Ingredientes

Preparación

Tarea

1. Luego, pregunta a 5 personas menores de 30 años y a 5 personas mayores de 30 si tienen algún tipo de práctica religiosa durante la Semana Santa.

2. Anota los resultados de tu investigación de la siguiente manera.

Personas mayores de 30 años

Personas menores de 30 años

3. Explica tus resultados ante el resto de la clase.

El transporte

Nivel : A1

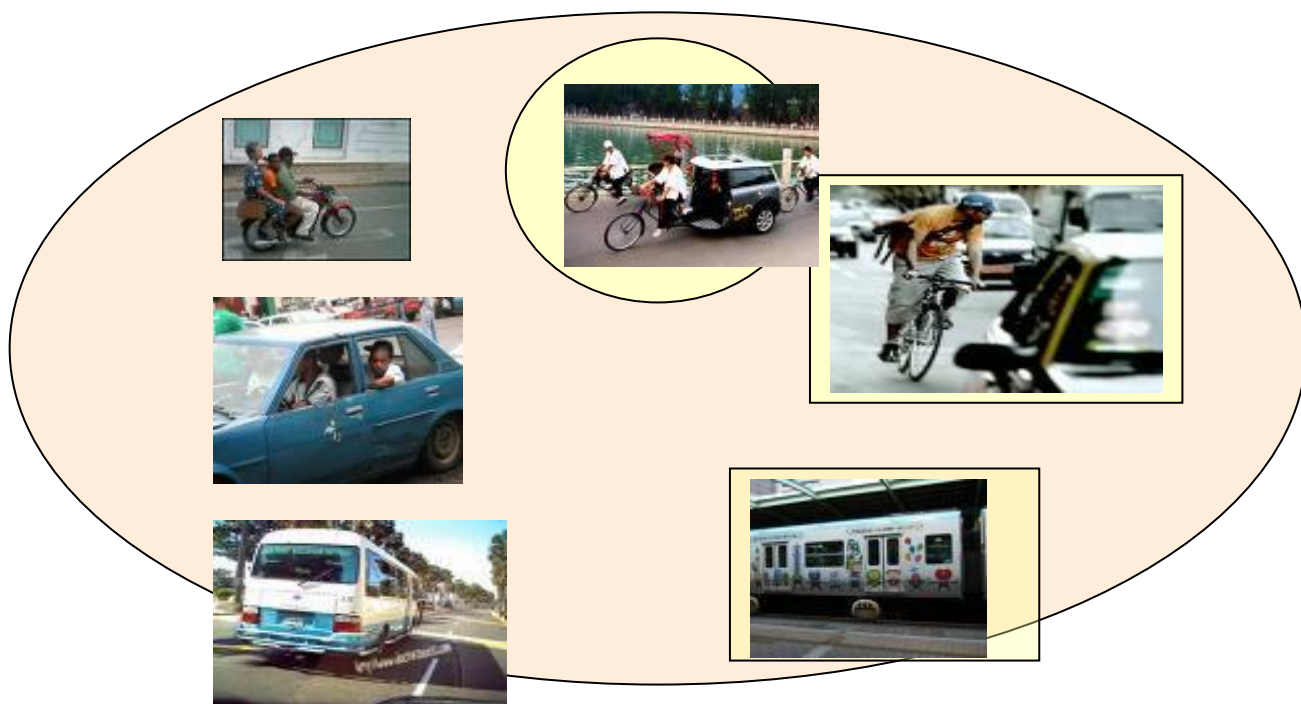
Destreza: Expresión oral y escrita

Distribución de la clase : individual

Duración de la actividad: 20 minutos

Contenido: Descripción y comparación

Observa las fotos y comenta con el resto de la clase los nombres de estos medios de transporte público. Explica cuáles de estos se usan en tu país.



Compara el transporte de la República Dominicana con el de tu país.

Semejanzas

Diferencias

Nivel : A1

Destreza: Expresión escrita

Distribución de la clase : individual

Duración de la actividad: 15 minutos

Contenido: Descripción y comparación

En la descripción, siempre usamos el verbo **ser**. Por ejemplo: *El transporte público **es** barato. Mis gatos **son** blancos.*

En la comparación usamos las siguientes estructuras:

más..... que

*En esta ciudad hay **más** motores **que** carros.*

menos.....que

*En esta ciudad hay **menos** carros **que** motores.*

tan (tanto)..... como

*En esta ciudad hay **tantos** motores **como** carros.*

Completa estas comparaciones.

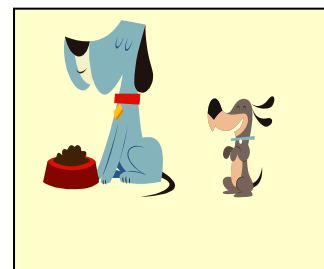
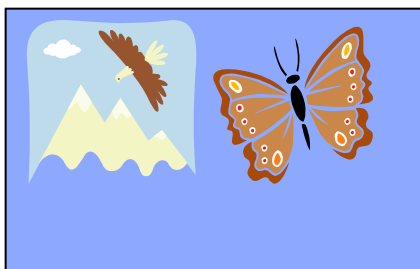
más...que

menos...que

tanto...como

- Mi perro es _____ pequeño _____ el tuyo.
- Me gusta _____ la playa _____ la montaña.
- Como _____ carne _____ pescado.
- Tu amiga es _____ alta _____ tú.
- Mi ciudad es _____ ruidosa _____ la tuya.

Escribe una comparación para cada grupo.



Nivel : A1

Destreza: Expresión escrita

Distribución de la clase : en parejas

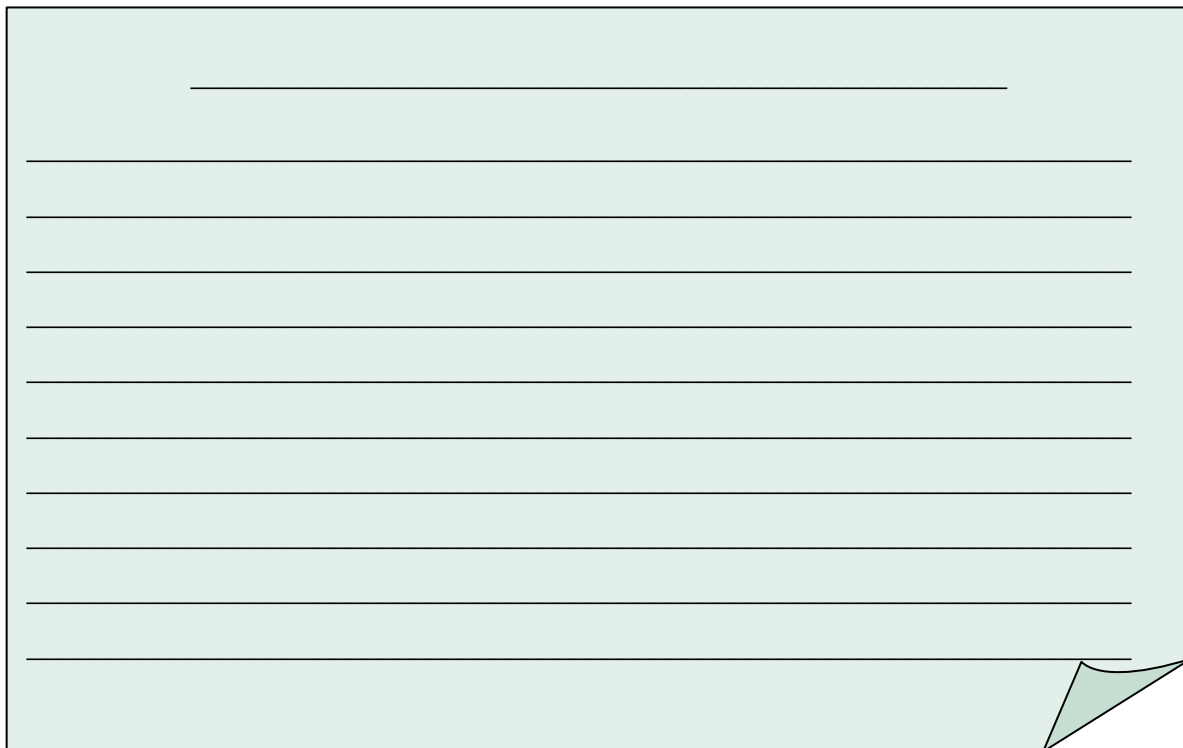
Duración de la actividad: 20 minutos

Contenido: vocabulario relativo al transporte

Escribe una oración con cada una de estas palabras.

- concho
- autobús
- avión
- motochoncho
- bote

Escribe un texto breve sobre los medios de transporte que se usan en tu ciudad.



Nivel : A1

Destreza: Expresión oral

Distribución de la clase : individual

Duración de la actividad: 5 minutos

Contenido: pronunciación del fonema *b*

Organiza y luego, pronuncia en voz alta estas palabras.

boustua

vonía

siniumb

etob

oracb

iacltbcie

Contar hechos pasados

Nivel : A2

Destreza: comprensión auditiva y expresión oral

Distribución de la clase : en parejas

Duración de la actividad: 30 minutos

Contenido: verbos regulares e irregulares en pretérito indefinido

Escucha la canción.

Un velero llamado Libertad

José Luis Perales

AYER SE FUE
TOMÓ SUS COSAS Y SE PUSO A NAVEGAR
UNA CAMISA, UN PANTALÓN VAQUERO
Y UNA CANCIÓN
DONDE IRÁ, DONDE IRÁ

SE DESPIDIÓ Y DECIDIÓ BATIRSE EN DUELO
CON EL MAR
Y RECORRER EL MUNDO EN SU VELERO
Y NAVEGAR

NAVEGAR
Y NAVEGAR
NAI, NA, NA
NAVEGAR

Y SE MARCHÓ
Y A SU BARCO LE LLAMÓ LIBERTAD
Y EN EL CIELO DESCUBRIÓ

GAVIOTAS, Y PINTÓ ESTELAS EN EL MAR

SU CORAZÓN
BUSCÓ UNA FORMA DIFERENTE DE VIVIR
PERO LAS OLAS LE GRITARON VETE
CON LOS DEMÁS, NAI, NA, NA, CON LOS
DEMÁS

Y SE DURMIÓ
Y LA NOCHE LE GRITÓ DONDE VAS
Y EN SUEÑOS DIBUJÓ GAVIOTAS
Y PENSÓ HOY DEBO REGRESAR

Y REGRESÓ Y UNA VOZ LE PREGUNTÓ COMO
ESTÁS
Y AL MIRARLA DESCUBRIÓ UNOS OJOS NAI,
NA, NA
AZULES COMO EL MAR

Y REGRESÓ Y UNA VOZ LE PREGUNTÓ COMO
ESTÁS
Y AL MIRARLA DESCUBRIÓ UNOS OJOS NAI,
NA, NA
AZULES COMO EL MAR.

Responde oralmente según lo que escuchaste.

- ¿Cómo le llamó el navegante a su barco?
- ¿Por qué se fue a navegar?
- ¿Qué hizo el navegante en su viaje por el mar?
- ¿Qué le gritaron las olas? ¿Y la noche?
- ¿Qué decidió hacer el navegante?
- ¿Qué encontró al regresar?

■ **Ahora, cuéntale la historia de la canción a tu compañero.**

Nivel : A2

Destreza: expresión escrita

Distribución de la clase : individual

Duración de las actividades: 30

Contenido: verbos regulares e irregulares en pretérito indefinido

Observa.

Para expresar una acción que comenzó y terminó en el pasado:

- Los verbos regulares cambian su terminación de la siguiente manera:

Llamar: llamé llamaste llamó llamamos llamasteis llamaron

Beber: bebí bebiste bebió bebimos bebisteis bebieron

Vivir: viví viviste vivió vivimos vivisteis vivieron

- Los verbos irregulares, tienen diferentes cambios:

Poner: puse pusiste puso pusimos pusisteis pusieron

Ir/Ser: fui fuiste fue fuimos fuisteis fueron

Tener; tuve tuviste tuvo tuvimos tuvisteis tuvieron

Completa este fragmento de la canción con los verbos que se te dan.

Recuerda utilizar los verbos en el tiempo adecuado.

poner

tomar

decidir

ir

Ayer se _____
_____ sus cosas y se _____ a navegar
una camisa, un pantalón vaquero
y una canción
donde irá, donde irá
Se despidió y _____ batirse en duelo con el mar
y recorrer el mundo en su velero
y navegar

Escribe las formas del pretérito de cada uno de estos verbos.

Cantar _____

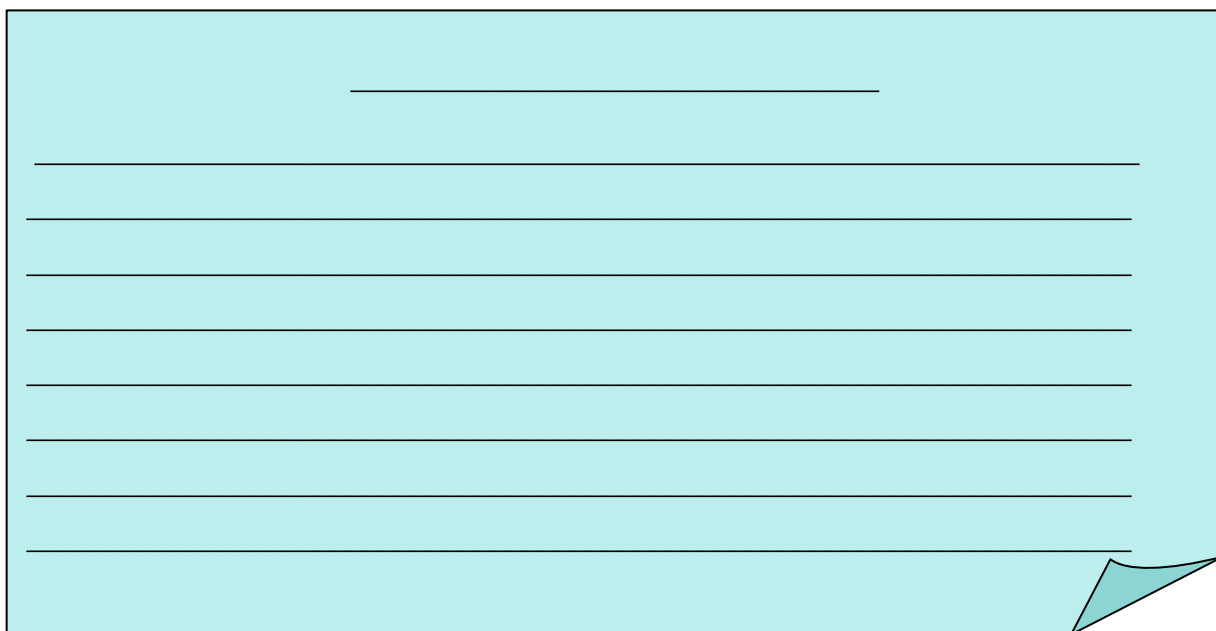
Venir _____

Correr _____

Poseer _____

Estar _____

Escribe un texto sobre algo divertido que te ocurrió a tu llegada a la Republica Dominicana. Luego, lee tu texto en voz alta en la clase.



A light blue rectangular box with a folded bottom-right corner, containing horizontal lines for writing. The box is designed to look like a piece of paper with a folded corner, and it contains several horizontal lines for text entry.

Nivel : A2

Destreza: comprensión auditiva y expresión oral

Distribución de la clase : individual

Duración de la actividad: 25 minutos

Contenido: pretérito indefinido

Relaciona cada palabra con la que tiene un significado similar.

mar	onda
gaviota	viajar
barco	océano
ola	ave
Navegar	navío

5. Conclusiones

Al llevar a cabo esta investigación sobre *“Técnicas para la enseñanza del español a estudiantes chinos y japoneses”* partimos de la observación de las dificultades que enfrentan los alumnos de estas nacionalidades en el proceso de aprendizaje del idioma español. También pudimos constatar, que no todos los alumnos de estas nacionalidades presentan el mismo nivel de dificultades, por lo que nos propusimos investigar una de las posibles causas de esta dificultad: la incidencia de su cultura en el proceso de aprendizaje del español.

Entendiendo que el maestro puede ser un mediador entre la cultura del alumno y la cultura de nuestra lengua, a fin de minimizar el impacto del choque cultural desde el aula, nos propusimos investigar cuáles técnicas podrían utilizarse en la clase de ESL, a fin de recomendar actividades que guíen a los alumnos chinos y japoneses de ESL a un proceso de aprendizaje más efectivo.

En aras de lograr los objetivos propuestos, presentamos inicialmente, la situación de los alumnos chinos y japoneses en las clases de ESL de las escuelas de español de la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana. Luego, procedimos a presentar las técnicas y estrategias que se han utilizado, en las distintas metodologías, para la enseñanza de lenguas extranjeras. Ampliamos, entonces, nuestro estudio, con los fundamentos teóricos y metodológicos que han aportado diferentes investigadores a la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia. A partir de los fundamentos teóricos vistos, propusimos una metodología para la enseñanza del idioma español a los alumnos chinos y japoneses de nuestras escuelas.

Al acercarnos a la muestra de la población elegida para este estudio, utilizamos un cuestionario a fin de indagar el nivel de español de los encuestados y su integración a la cultura dominicana. También nos acercamos a los maestros, con el objetivo de detectar cuáles son las áreas de mayor dificultad en el proceso de aprendizaje de sus alumnos chinos y japoneses. Hemos investigado, asimismo, la

realidad de la comunidad china y japonesa que reside en la República Dominicana y hemos constatado que su cultura incide en su proceso de aprendizaje de español, ya que los chinos y los japoneses mantienen una vida discreta, con una participación mínima, a veces nula, en la vida cultural dominicana.

Otro aspecto que influye en el proceso de aprendizaje del idioma español de los estudiantes chinos y japoneses es el estilo de enseñanza que se practica en sus respectivas culturas. En China, según Sánchez Griñán 2006, el método audiolingual (el más aceptado)... Por su parte, Martínez, 2001 explica que, los estudiantes japoneses tienen una tendencia al aprendizaje reflexivo teórico, por lo que el maestro debe llevarlo gradualmente al aprendizaje práctico.

Una fuente importante de información ha sido los resultados de las pruebas para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), del Instituto Cervantes. En estos pudimos encontrar una mayor presencia de alumnos chinos y japoneses en los niveles inicial e intermedio entre mayo de 2003 y mayo de 2001.

A partir de los datos obtenidos con nuestra investigación hemos podido constatar que los alumnos chinos y japoneses tienen dificultades para alcanzar el Nivel Avanzado de español. También, que los alumnos que se habían integrado a la cultura de la lengua meta, habían alcanzado el Nivel Avanzado de español.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en nuestra investigación, elaboramos una propuesta didáctica basada en algunas de las técnicas y fundamentos teóricos vistos. Con nuestra propuesta, se pretende ofrecer una alternativa a los maestros con alumnos chinos y japoneses en sus aulas, a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea gratificante, efectivo y ameno, tanto para el alumno como para el maestro.

6. Bibliografía

Libros

- Banks, James A. 2005. *Cultural diversity and education*. Estados Unidos de Norteamérica. Pearson Education, Inc.
- Bueno, Arturo. 2000. *Santiago, quien te vio y quien te ve, Tomo I*. Santo Domingo, Sociedad Dominicana de Bibliófilos. Buho.
- Chomsky, Noam, 2001. *Reflexiones acerca del lenguaje*. México. Trillas.
- Fuller, Graham, 1987. *How to learn a foreign language*. Washington, D.C. Storm King Press
- Kikuchi, Kanji, 1993. *El origen del poder. Historia de una nación llamada Japón*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Kodansha International, 2003. *Todo sobre Japón*. Tokio. Kodansha International
- Larsen-Freeman, Diane, 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- Meza Estrada, Miguel Antonio., 2000. *El espejo de una nación*. México. Noriega Editores.
- Narbaana, Juan y Chevrie-Muller, Claude. 2001. *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona. Mason.
- Rivera, Norma, 1977. *Técnicas para la enseñanza: Idiomas*. Santo Domingo. Amigo del Hogar.
- Torres-Saillant, Silvio, 2004. *Desde la orilla: Hacia una nacionalidad sin desalojos*. Santo Domingo, Manatí.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language Learning strategies. What every teacher should know*. Newbury House Publisher.
- Vez, José Manuel. 2001. *Formación didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Revistas

Bueso Fernández, I. y Vázquez Fernández, R. "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de ELE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas". *Revista Carabela*, nº 45, pp. 63-92.

Miquel, Lourdes. 1999. "El choque intercultural: Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula". *Revista Carabela*, nº 45, pp. 27-46.

Miquel, Lourdes y Sans, Neus. 2004. "El componente cultural: Un ingrediente más en la clase de lenguas". *Red electrónica de didáctica el español como lengua extranjera. Número cero*.

Saito, Akemi. 2005. "Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses." *Revista Redele*. Número 3.

Sánchez, Lobato, Jesús. 1999. "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica". *Revista Carabela*, nº 45, pp. 5- 26.

Ugarte Farreons, Víctor. 2007. "El español en...Japón". *Revista del Instituto Cervantes*. Año III, número 14. 2007. pp. 46-47.

Tesis

Martínez Martínez, Inmaculada. 2001. Nuevas perspectivas en la Enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la Concienciación Formal. Universidad Complutense, Madrid, 2001

Internet

Anderson, Neil J. *Estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua*. Disponible en Web: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/kanina-29-1/171-anderson.pdf>

Cortés Moreno, Maximiano. 2001. Enseñar español en Taiwán?: Reflexiones sobre la actuación actual. Disponible en Web: *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7. (<http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan1.doc>)

Delgado, Arturo. *La enseñanza del francés en el siglo XX: Métodos y enfoques*. Anales de filología francesa, No11, 2002/03. Disponible en Web:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1788&clave_busqueda=2003

Iglesias Casals, Isabel, 2000. *Diversidad cultural en el aula de ELE*. Pragmática Cultural. Disponible en Web: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>

Martínez Agudo, Juan de Dios. 2003. *Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa*. Disponible en Web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=256415>

Rodríguez Ruiz, Mayra y García -Merás, Emilio. *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en Lenguas Extranjeras*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en Web: www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF

Sánchez Griñán, Alberto J. 2006. Dificultades del Enfoque Comunicativo en China. Shangai. Disponible en Web: <http://elechina.wordpress.com.cn/ensenanzaaprendizaje-de-espanol-como-lengua-extranjera-en-china/>

Ueda, Hiroto. 2001. "Presencia de la lengua española en el mundo y en Japón". <http://congresosdelalengua.es/default.htm>