



CONTEXTO DE INMERSIÓN Y APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO : ESTUDIO DE CASO DE LOS ALUMNOS CHINOS DE LA URV

Marco Puig Ferré

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Marc Puig Ferré

**CONTEXTO DE INMERSIÓN Y APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO: ESTUDIO
DE CASO DE LOS ALUMNOS CHINOS DE LA URV**

TESIS DOCTORAL

Dirigida por la Dra. Esther Forgas Berdet

Departamento de Filologías Románicas



UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI

**Tarragona
2016**

AGRADECIMIENTOS

A la directora de esta tesis, Esther Forgas, por su apoyo decidido en todo momento, toda mi gratitud.

A todos los profesores y personal del Departamento de Filologías Románicas, Toni, Sílvia, Lismary, Sandra, José Antonio, Isabel, María, Alicia, Xavi y Diana, por su ayuda y afecto durante estos años que hemos pasado juntos.

A los profesores de otros departamentos Ángel Belzunegui, Urbano Lorenzo, Jan Gonzalo, Ruth Vilà y Oriol Romaní, que me han asesorado durante la investigación.

A mi familia, por el tiempo que a veces no he podido dedicarle.

A cada estudiante que formó parte del estudio. Gracias por su compromiso y participación en las distintas etapas de su realización.

A todos los futuros estudiantes chinos de la URV, para que tengan una feliz estancia en nuestro país.

A la URV por brindar distintas ayudas que fueron fundamentales para que esta tesis llegara a su fin.

ÍNDICE

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS INTERNACIONALES DE LENGUA

PRIMERA PARTE

0. INTRODUCCIÓN.....	1
1. CULTURA, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	11
1.1. El concepto de cultura.....	11
1.2. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa.....	17
1.2.1. El componente sociocultural en la competencia comunicativa.....	22
1.2.2. La competencia comunicativa intercultural.....	24
2. LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	27
2.1. El papel de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	28
2.1.1. Dificultades a la hora de definir contenidos culturales.....	30
2.1.2. Diferentes modelos propuestos para la enseñanza de la cultura.....	31
2.2. Direcciones en la enseñanza de la cultura.....	32
2.3. Características de la competencia intercultural.....	34
2.3.1. Marco de adquisición de la competencia intercultural.....	38
2.3.2. Aspectos cognitivos y afectivos implicados en el proceso de aprendizaje.....	39
2.3.3. Niveles o etapas del proceso de adquisición de la competencia intercultural.....	41
2.4. Enfoques actuales del papel de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	45
3. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	49
3.1. La competencia intercultural en el MCER: los cuatro saberes.....	49
3.1.1. Conocimiento declarativo (saber).....	50
3.1.2. La competencia intercultural en el MCER: Las destrezas y las habilidades (saber hacer).....	51

3.1.3. La competencia intercultural en el MCER: La competencia existencial (saber ser).....	51
3.1.4. La competencia intercultural en el MCER: La capacidad de aprender (saber aprender).....	53
3.2. La competencia intercultural en el plan curricular del Instituto Cervantes...	53

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DE CASO DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DEL PROGRAMA FORMATIVO DE LA URV

4. LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN.....	61
4.1. El alumnado internacional y el aprendizaje en un contexto de inmersión.....	63
4.1.1. Estado de la cuestión.....	65
5. LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN.....	69
5.1. Factores culturales que influyen en el proceso de adaptación intercultural de los estudiantes chinos de educación superior.....	72
5.2. La influencia de la cultura tradicional china en los estudiantes chinos en la actualidad.....	75
5.3. Las culturas del aprendizaje en China y Occidente.....	77
6. LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA ESTUDIANTES CHINOS DE LA URV.....	83
6.1. Objetivos y tipología del programa.....	83
6.2. Los estudiantes chinos del programa de la URV.....	87
6.2.1. El proceso de acogida y el contexto de inmersión de los estudiantes chinos de la URV.....	89
7. DISEÑO DEL ESTUDIO Y CONFIGURACIÓN DE LOS GRUPOS.....	91
7.1. Técnicas de recogida de información.....	97
7.2. Procedimientos de análisis.....	103
8. APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN MEDIANTE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS A PROFESORADO Y ALUMNADO.....	107
8.1. Diseño y estructura de la entrevista al profesorado.....	109

8.1.1.	Resultados de las entrevistas. Perspectiva de los profesores sobre la experiencia de inmersión de los alumnos chinos.....	110
8.1.2.	Análisis y comentarios de las opiniones de los docentes.....	119
8.2.	Diseño y estructura de la entrevista a los estudiantes.....	120
8.2.1.	Resultado de las entrevistas a los estudiantes chinos.....	121
8.2.2.	Análisis y comentarios sobre las entrevistas al alumnado chino.....	128
8.3.	Conclusiones provisionales acerca de las entrevistas semi-estructuradas a docentes y discentes.....	129
9.	PROFUNDIZACIÓN EN LA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN MEDIANTE EL ESTUDIO EN PROFUNDIDAD DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES SINO-HABLANTES DEL PROGRAMA FORMATIVO DE LA URV.....	133
9.1.	Estudio de la interacción social de los alumnos chinos mediante la observación participante.....	135
9.1.1.	Resultados: dificultades de la interacción social en un contexto concreto.....	137
9.1.2.	Conclusiones preliminares sobre los resultados de la observación participante en un contexto social concreto.....	140
9.2.	Estudio de la interacción social de los alumnos chinos mediante entrevistas etnográficas en profundidad.....	142
9.2.1.	Planificación y desarrollo de las entrevistas etnográficas en profundidad.....	143
9.2.2.	Resultados de las entrevistas en profundidad.....	147
9.2.3.	Discusión preliminar sobre los resultados de la descripción de la interacción social a través de las entrevistas en profundidad.....	150
9.3.	Conclusiones generales sobre las técnicas de profundización.....	152
10.	GENERALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ESTUDIO A TODO EL GRUPO DE ESTUDIANTES CHINOS MEDIANTE EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE UN CUESTIONARIO.....	155
10.1.	Evaluación y objetivos de la expresión e interacción oral de todo el grupo de estudio.....	160
10.2.	Encuesta etnográfica formal.....	161
10.3.	Resultados de la interacción social del alumnado chino y su relación con la expresión e interacción orales.....	164
10.4.	Análisis de contrastación de las hipótesis mediante tablas cruzadas.....	181
10.5.	Conclusiones generales de las técnicas estadísticas.....	187
11.	ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES SINO-HABLANTES DEL PROGRAMA FORMATIVO PARA ESTUDIANTES CHINOS DE LA URV.....	189

11.1. Estudio del nivel de expresión e interacción oral.....	193
11.2. Resultados de los análisis.....	195
11.3. Conclusiones del análisis del aprendizaje lingüístico.....	195
12. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO...	197
12.1. A modo de recapitulación.....	198
12.2. Verificación de las hipótesis de trabajo.....	200
12.3. Descripción final del grupo de estudio.....	203
12.4. Propuestas educativas en el marco del programa de formación de estudiantes chinos de la URV.....	207
12.5. Reflexiones finales de la investigación.....	213
13. BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	217
14. APÉNDICES.....	223
Apéndice I.....	223
Apéndice II.....	225
Apéndice III.....	227
Apéndice IV.....	229
Apéndice V.....	231
Apéndice VI.....	237
Apéndice VII.....	239

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 1

Tabla 1.1. Modelo contextual de Hall (1990).....	14
Tabla 1.2. Dimensiones culturales de Hofstede (1980).....	15
Tabla 1.3. La competencia intercultural según Aarup (1985).....	25

Capítulo 5

Tabla 5.1. Orientaciones culturales del individualismo y del colectivismo.....	76
Tabla 5.2. Características principales de la cultura del aprendizaje china.....	77
Tabla 5.3. Tendencias generalizadas de la cultura china de la comunicación.....	81

Capítulo 6

Tabla 6.1. Objetivos y contenidos del Curso Universitario de Lengua Española.....	85
Tabla 6.2. Objetivos y contenidos del Curso de Especialización en Lengua Española.....	87
Tabla 6.3. Alumnos chinos matriculados en la URV desde el 2005.....	88

Capítulo 7

Tabla 7.1. Clasificación de las fases del proceso investigativo.....	93
Tabla 7.2. Clasificación de las técnicas de la fase de aproximación.....	94
Tabla 7.3. Clasificación de las técnicas de la fase de profundización.....	95
Tabla 7.4. Clasificación de las técnicas de la fase de generalización.....	96
Tabla 7.5. Clasificación de las técnicas del análisis lingüístico.....	97
Tabla 7.6. Etapas de la construcción de una encuesta.....	101

Capítulo 8

Tabla 8.1. Categorías de análisis iniciales.....	110
Tabla 8.2. Categorías de análisis iniciales y subcategorías emergentes de las entrevistas a los profesores.....	118
Tabla 8.3. Categorías de análisis iniciales y subcategorías emergentes de las entrevistas a los alumnos.....	127

Tabla 8.4. Nuevas categorías de estudio emergentes centradas en la interacción social.....	132
--	-----

Capítulo 9

Tabla 9.1. Subcategorías emergentes con la observación participante.....	136
Tabla 9.2. Subcategorías emergentes con las entrevistas en profundidad.....	147

Capítulo 10

Tabla 10.1. Grupo.....	156
Tabla 10.2. Edad.....	157
Tabla 10.3. Sexo.....	157
Tabla 10.4. Tiempo de estudios de español en China.....	157
Tabla 10.5. Tienes algún diploma (DELE) del Instituto Cervantes.....	158
Tabla 10.6. Es la primera vez que sales a estudiar al extranjero.....	158
Tabla 10.7. Tiempo de estancia en España.....	159
Tabla 10.8. Planificación y preparación del cuestionario.....	162
Tabla 10.9. Tarragona es una ciudad.....	166
Tabla 10.10. La gente de Tarragona es.....	166
Tabla 10.11. Las personas de la ciudad que conozco son estudiantes españoles.....	167
Tabla 10.12. Las personas de la ciudad que conozco son estudiantes de otras nacionalidades.....	167
Tabla 10.13. Las personas de la ciudad que conozco son vecinos.....	167
Tabla 10.14. Las personas de la ciudad que conozco son el casero/a.....	167
Tabla 10.15. Las personas de la ciudad que conozco son nadie o casi nadie.....	168
Tabla 10.16. Las personas de la ciudad que conozco son otros.....	168
Tabla 10.17. Las personas de la ciudad que conozco son otras personas.....	168
Tabla 10.18. Mi relación con las personas de la ciudad que conozco es.....	168
Tabla 10.19. Actualmente vives.....	169
Tabla 10.20. Respuesta abierta: estudiantes extranjeros.....	170
Tabla 10.21. Vives con otros estudiantes chinos, indica la razón.....	170
Tabla 10.22. Vives con otros estudiantes españoles o extranjeros, indica la razón.....	172

Tabla 10.23. Tengo amigos españoles o extranjeros.....	172
Tabla 10.24. En la universidad comparto clases con españoles o extranjeros.....	174
Tabla 10.25. En la universidad me relaciono con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase.....	174
Tabla 10.26. Formas parte de algún grupo de amistades con españoles o extranjeros.....	175
Tabla 10.27. Realizáis actividades en grupo.....	175
Tabla 10.28. El catalán te dificulta la interacción con la gente.....	175
Tabla 10.29. La universidad ofrece pocas posibilidades de interacción social.....	176
Tabla 10.30. Deberíamos tener más clases con otros estudiantes españoles o extranjeros.....	176
Tabla 10.31. Deberíamos hacer actividades específicamente destinadas a permitir conocer gente en la universidad.....	177
Tabla 10.32. Pienso que mejorar mi interacción social me ayudaría a mejorar mi expresión oral.....	177
Tabla 10.33. Soy capaz de buscarme medios u oportunidades de interacción social.....	178
Tabla 10.34. Prefiero quedarme en casa con mis compañeros chinos.....	178
Tabla 10.35. Aunque vivo en España mantengo muchas costumbres chinas.....	179
Tabla 10.36. Escala de expresión e interacción oral: coherencia.....	180
Tabla 10.37. Escala de expresión e interacción oral: fluidez.....	180
Tabla 10.38. Escala de expresión e interacción oral: corrección.....	180
Tabla 10.39. Escala de expresión e interacción oral: alcance.....	181
Tabla 10.40. Escala de expresión e interacción oral: global.....	181
Tabla 10.41. Entre la variable amigos y el índice de competencias.....	183
Tabla 10.42. Entre la variable “Actualmente vives...” con el índice de competencia.....	184
Tabla 10.43. Entre relación con las personas de la ciudad que conoces y el índice de competencias orales.....	185
Tabla 10.44. Entre relacionarse en la universidad con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase y el índice de competencias.....	186

0. INTRODUCCIÓN

Esta tesis es el resultado de las preguntas que como profesores de español nos hemos estado haciendo estos últimos años sobre los estudiantes sino-hablantes del *Programa de Formación* de estudiantes chinos de la URV. El contacto con ellos a través de las clases y por medio del *Programa de Acogida* de estudiantes chinos de la FURV nos ha llevado a plantearnos en numerosas ocasiones cuestiones sobre su vida en Tarragona y sobre su aprendizaje lingüístico. La inquietud que ha creado el contacto diario con los alumnos chinos dentro y fuera de clase ha ido guiando nuestro trabajo hasta su resultado final.

El título de esta tesis apunta los ejes más significativos de su contenido:

- Se trata de un Estudio de caso porque se refiere a un caso concreto, los alumnos chinos de la URV.
- Con un enfoque etnográfico como resultado de un estudio de campo.
- Trata sobre la experiencia de inmersión de estos estudiantes porque es uno de los aspectos más destacados de la vida de los estudiantes chinos en Tarragona. El alumno como agente social.
- Enfoca el aprendizaje lingüístico en su relación con la interacción social y con el aprendizaje fuera de la clase.
- Se basa en un ejemplo concreto: El programa de enseñanza de lengua y cultura española para estudiantes chinos de la URV de Tarragona.

PROCESO DE GESTACIÓN DEL ESTUDIO EN EL MARCO ACADÉMICO

El presente trabajo de investigación, vinculado en su proceso de formación al máster de Enseñanza de ELE, se inscribe en la línea de investigación “Español como Lengua Extranjera” del programa del doctorado de Lengua, Literatura y Cultura de la Universitat Rovira i Virgili, línea de trabajo ampliamente desarrollada en el Departamento de Filologías Románicas de la misma universidad.

Este estudio es el fruto de un proceso de gestación que empieza en el año 2008 con la presentación del trabajo de máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

(ELE) que trataba sobre cómo complementar lecciones del Manual de Español Moderno¹ con unidades didácticas de cultura española para estudiantes chinos. El estudio, titulado *Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino* sirvió para ponernos en contacto con el mundo de la enseñanza de la cultura española a estudiantes chinos, lo que nos permitió entender la visión estereotipada e imprecisa que los manuales chinos ofrecen sobre España y los españoles.

Poco después tuvimos la suerte de poder llevar a la práctica ese trabajo de investigación al impartir docencia de lengua y cultura española en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Luoyang (China). La docencia de cuatro años en esta universidad nos permitió constatar la gran distancia cultural que existe entre nuestros sistemas educativos, en aspectos tan significativos como los estilos de aprendizaje o el rol de los alumnos en clase y fuera de clase y nos concienció sobre la necesidad de establecer puentes culturales basados en todo aquello que nos une.

Tras ese período de práctica y reflexión en China, regresamos a España en el año 2012 y empezamos el doctorado que ha dado paso a esta investigación académica que está relacionada con nuestra labor docente en las clases de la asignatura del *Español de la Conversación* del Programa de Formación de estudiantes chinos de la URV y que continúa con la idea de establecer vínculos interculturales entre China y España a través de la investigación sobre los estudiantes chinos. El contacto con los alumnos chinos de la URV y nuestra colaboración en aspectos relacionados con la acogida y adaptación de los estudiantes chinos al contexto de inmersión español nos han servido para concretar los objetivos de estudio de este trabajo de investigación.

OBJETO DE ESTUDIO

El contexto que va dibujando la globalización está reconfigurando el escenario de las interacciones, tanto para los sujetos, como para las instituciones. Las universidades españolas ofertan y desarrollan programas de enseñanza del español que atraen a muchos estudiantes extranjeros; no obstante, aún no se conocen suficientemente las relaciones interculturales en las que se articulan las bases de esta interacción y sus repercusiones sobre el aprendizaje lingüístico.

¹ Este manual es el libro de referencia para los alumnos chinos en la mayoría de las universidades chinas en las que se estudia español.

El objeto de estudio de este trabajo de investigación es el alumnado chino que aprende español en un contexto de inmersión en España. Este tránsito de un país a otro supone un proceso de transición y adaptación, lingüístico y cultural, que con frecuencia lleva a desajustes cognitivos, afectivos y comportamentales que afectan a su vida y a sus estudios. Los estudiantes chinos, como todos los seres humanos, pertenecen a un mundo social constituido a través de la interacción personal, una interacción que se concreta principalmente en la conversación, en el habla. Al cambiar de sociedad esta interacción se ve claramente afectada no solo por las dificultades lingüísticas propias del aprendizaje y perfeccionamiento de un idioma sino también por la necesidad de comunicarse en un contexto culturalmente distinto.

En esta tesis pretendemos investigar la experiencia de inmersión y el aprendizaje lingüístico de los estudiantes sino-hablantes de la URV. Al tratarse de un grupo que por su lejanía cultural presenta unas características especiales, el presente trabajo supone una investigación sobre los obstáculos y dificultades de la experiencia de inmersión y el aprendizaje lingüístico de los estudiantes chinos para poder elaborar estrategias dentro y fuera de la clase que faciliten su aprendizaje de lengua y cultura española.

El marco conceptual de este trabajo comprende el estudio de conceptos como contexto de inmersión, aprendizaje lingüístico, interacción social y expresión e interacción oral. Todos ellos son conceptos que tendremos en consideración de cara al estudio de la experiencia de inmersión de los estudiantes objeto de análisis.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Partiendo del objetivo general de estudiar la experiencia de inmersión y el aprendizaje lingüístico fuera de clase de los estudiantes sino-hablantes se concretan los siguientes objetivos específicos:

- i) Realizar un diagnóstico de la experiencia de inmersión de los estudiantes sino-hablantes de la URV mediante un trabajo etnográfico de aproximación.
- ii) Profundizar en la interacción social de los estudiantes chinos del *Programa Formativo* de la URV durante su estancia en la universidad.
- iii) Estudiar la relación entre la interacción social de los alumnos chinos en la cultura de acogida y su aprendizaje lingüístico.

- iv) Obtener conclusiones que nos permitan mejorar el proceso de aprendizaje lingüístico de los estudiantes del *Programa Formativo* de estudiantes chinos de la URV en futuras ediciones.

HIPÓTESIS DE PARTIDA

Dado que se trata de un grupo relativamente homogéneo, tanto por el tiempo de estudio de español en su país como por su nivel lingüístico y por sus peculiaridades, nos planteamos las siguientes hipótesis de partida:

- i) Los estudiantes sino-hablantes de español del Programa Formativo para estudiantes chinos de la URV tienen dificultades de adaptación intercultural en su experiencia de inmersión
- ii) Las dificultades de inmersión que experimentan los estudiantes sino-hablantes de español del Programa Formativo para estudiantes chinos de la URV repercuten en su aprendizaje lingüístico, como se espera demostrar
- iii) Unos ajustes en el Programa Formativo de estos alumnos que implementaran sus posibilidades de adaptación intercultural repercutirían en un mejor aprovechamiento de las enseñanzas que se les imparten

APLICACIONES DEL ESTUDIO

A partir de la verificación de las hipótesis de trabajo y de la descripción final del grupo de estudio pretendemos elaborar orientaciones de carácter educativo que sirvan para mejorar la experiencia de inmersión de los estudiantes en el marco del *Programa Formativo* de estudiantes chinos de la URV. Las propuestas irán dirigidas tanto a los alumnos como al profesorado y a los procesos administrativos y extra-académicos. Se propondrán estrategias educativas para mejorar la adaptación intercultural de los estudiantes chinos al contexto de inmersión a partir del aporte teórico/práctico generado durante la investigación.

ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

El trabajo consta de doce capítulos, sin incluir la introducción ni la bibliografía y los apéndices.

La investigación tuvo un foco original que se desplazó con los resultados del diagnóstico inicial. En un primer momento de la investigación se trabajó con una serie de variables propias de la comunicación intercultural (distancia cultural, apertura, homogeneidad del grupo, etc.). El acento estaba puesto en las cuestiones relacionadas con la distancia cultural y su relación con el llamado choque cultural, pero la exploración inicial nos reveló, ya desde las primeras entrevistas exploratorias, que el tema de la interacción social y su relación con el aprendizaje lingüístico era el más relevante para los estudiantes chinos. A partir de esta constatación se reformuló la investigación, centrándose en el tema de la interacción social y su relación con el aprendizaje lingüístico. En los tres primeros capítulos, la primera parte del estudio, se definió el marco conceptual y teórico necesario para comprender el fenómeno que estudiamos. Nos referimos, por una parte, a algunas de las cuestiones conceptuales relacionadas con conceptos como cultura, lenguaje, comunicación, didáctica de la lengua y competencia comunicativa intercultural. Por otra parte, en el segundo capítulo, se tratan las cuestiones relativas a la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Basándose en los conceptos que hemos explicado en el primer capítulo, en este segundo capítulo se aborda el auge de un nuevo enfoque, *el enfoque intercultural*, un enfoque que continúa desarrollándose en el tercer capítulo a través del análisis de dos documentos clave, el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, para entender la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país.

En la segunda parte de la tesis, a partir de las líneas teóricas generales dispuestas en la parte anterior, nos introducimos propiamente en el estudio de caso de los estudiantes sino-hablantes del *Programa Formativo para estudiantes chinos* de la URV. En el cuarto capítulo ubicamos el objeto de estudio de esta investigación en el panorama de la globalización mundial y de la internacionalización de las universidades, un aspecto de contextualización general que es importante para entender como el panorama mundial influye en los procesos de movilidad estudiantil. Asimismo describimos el estado de la cuestión a través del análisis de algunos estudios significativos que nos permiten mostrar

la evolución de las investigaciones sobre el aprendizaje lingüístico en un contexto de inmersión y las contradicciones que se han evidenciado con el tiempo.

Seguidamente, el quinto capítulo se centra en los estudiantes chinos en un contexto de inmersión. En este capítulo se analiza el incremento de la movilidad de los estudiantes chinos durante los últimos años, relacionando este aumento de la movilidad con la adaptación intercultural de estos estudiantes. Este aspecto está a su vez relacionado con otro factor muy importante, las características culturales que influyen en su enseñanza y en su aprendizaje, un campo teórico en el que aparecen una gran variedad de factores de estudio: distancia con la lengua meta, influencia de la cultura tradicional china, culturas de aprendizaje y culturas de comunicación.

En el sexto capítulo se describe el *Programa de Formación* de estudiantes chinos de la URV, marco académico de este estudio, y los estudiantes del Programa, los auténticos protagonistas de esta investigación, explicando su proceso de acogida y su relación con el contexto de inmersión, un aspecto que tiene relación con lo que comúnmente describimos como vida de estudiante.

El séptimo capítulo se centra en el diseño de la investigación. En este capítulo se detallan las distintas fases que constituyen el estudio, además de mostrar los procedimientos y los instrumentos de análisis seleccionados para las distintas fases que constituyen el estudio. El octavo capítulo corresponde a la fase de diagnóstico inicial del estudio. Su propósito es realizar una aproximación exploratoria de la experiencia de inmersión de los aprendientes sino-hablantes de español del Programa Formativo a través de entrevistas semi-estructuradas a profesores y estudiantes chinos. Esta etapa de acercamiento a la realidad de la experiencia de inmersión permite preparar el terreno para las próximas fases de la investigación.

El noveno capítulo comprende el estudio en profundidad de la interacción social de los estudiantes chinos. En esta fase del estudio profundizamos en el tema de la interacción social a través de un estudio en el que se utiliza la observación y la entrevista en profundidad. Utilizamos una estrategia metodológica capaz de estudiar la interacción social de un grupo de estudiantes chinos en el contexto de inmersión de la lengua meta.

El décimo capítulo es la penúltima fase del estudio. En este capítulo se generaliza el estudio a todos los estudiantes sino-hablantes del Programa Formativo a través de una prueba de expresión e interacción oral, de una encuesta etnográfica formal y de un análisis de contrastación, que al correlacionarse estadísticamente permiten relacionar la interacción social y el aprendizaje lingüístico.

El undécimo capítulo de la investigación comprende el estudio lingüístico longitudinal de las entrevistas a los alumnos chinos en dos momentos de su estancia en España. Su propósito es profundizar en el estudio de determinadas categorías lingüísticas, centrándose en la categoría lingüística de la fluidez, del nivel de expresión e interacción oral de un grupo de aprendientes sino-hablantes de español de la URV durante un curso académico.

En el duodécimo capítulo efectuamos una recapitulación, se verifican las hipótesis de trabajo, se describe el grupo de estudio y se realizan una serie de propuestas educativas en el marco del Programa de Formación de estudiantes chinos de la URV.

Finalmente, se muestra la bibliografía que hemos considerado para este trabajo, ordenada alfabéticamente y se adjuntan los apéndices del corpus, organizados de acuerdo con las distintas fases de la investigación.

PRIMERA PARTE

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS INTERNACIONALES DE LENGUA

1. CULTURA, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

1.1. EL CONCEPTO DE CULTURA

Relacionar cultura, lenguaje y comunicación y extenderlos a un marco tan amplio como el aprendizaje del español es un aspecto conceptual de gran importancia dentro del estado de la cuestión de esta investigación. En este trabajo desarrollamos conceptos que pueden tener diferentes definiciones según el campo de investigación, la disciplina o incluso el enfoque que se adopte. Esto lleva, a nuestro entender, a la necesidad de delimitar ciertos conceptos en función de su relación con el tema de esta investigación. Se trata de hacerlos operacionales de acuerdo con los objetivos de este trabajo.

El concepto de cultura es un elemento clave en la comunicación intercultural y en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, encontrar una definición adecuada resulta un trabajo complicado, sobre todo por la amplitud que encierra dicho término. Con el nacimiento de la Antropología la concepción de la cultura se amplía hasta los comportamientos idiosincrásicos de cualquier grupo humano, y es imposible tratar de describirla de manera unidireccional. Desde una perspectiva antropológica la cultura no tiene nada que ver con la cultura entendida como instrucción, sino que es el conjunto de conocimientos, creencias, arte, ética, ley, costumbres y hábitos, adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad², compartidos y usados en interacción entre los miembros mismos y con su mundo. Así, los factores culturales ejercen una fuerte presión en nuestra forma de pensar, valorar y actuar, y de este modo moldean nuestra característica personal identitaria.

Con frecuencia cuando nos referimos a una cultura pensamos en un conjunto de personas que por nacionalidad, idioma y ubicación geográfica pertenecen a un determinado grupo: los chinos, los americanos, los españoles, etc. Se trata de una generalización que enfatiza lo que estas personas tienen en común y minimiza lo que tienen de diferente. Los conceptos nos permiten definir una realidad que de otro modo resultaría inabarcable por su complejidad.

² Véase Tylor E.B. (1947:7)

Scollon y Wong (1995: 125) indican que las culturas son categorías superiores; no son individuos. Por lo tanto, están en un nivel de análisis lógico diferente al de los miembros individuales de esas culturas. En este sentido, Agar (1994: 20) especifica que normalmente la gente piensa en la “cultura” como algo que un grupo particular de gente tiene, pero es algo más. Es algo que te ocurre cuando encuentras gente. Cuando tienes que tratar a un grupo diferente, entonces la cultura se vuelve algo personal. Las culturas no hablan, son los individuos los que desarrollan una comunicación interpersonal. Siguiendo con este razonamiento sobre la relación entre cultura e individuo Geertz (1973:57) afirma que la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno:

“Llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales son no generales sino específicos”.

En otro comentario de la misma obra Geertz (1973:58) amplía la misma idea al afirmar que:

“Debemos descender a los detalles...para captar firmemente el carácter esencial de, no sólo las diversas culturas, sino las diversas clases de individuos que viven en el seno de cada cultura, si pretendemos encontrar la humanidad cara a cara”.

En esta estrecha relación entre individuo, cultura y sociedad, los esquemas culturales sirven como guías para la actuación y la comprensión, y por lo tanto la cultura es un elemento fundamental en la concepción geertziana de la mente, cuya actividad se torna, por tanto, social:

“El pensamiento humano es esencialmente social: social en sus orígenes, social en sus funciones, social en sus formas, social en sus aplicaciones” (Geertz, 1973: 299).

El concepto de cultura operativo en este trabajo de investigación recoge la perspectiva geertziana de cultura³ como objeto creado por el hombre mediante el diálogo y la argumentación. Por tanto, como objeto construido puede ser modificado; es decir, puede ser objeto educativo.

Trujillo (2006: 71), siguiendo con este argumento de construcción de la cultura, destaca que la idea de contingencia es fundamental para comprender el concepto de cultura:

“La interpretación de las representaciones públicas para la consiguiente transformación de estas, de nuevo, en representaciones mentales es la base del proceso de construcción del individuo y la cultura y el fundamento del aprendizaje y la educación. Es decir, la cultura y la comunicación forman un fenómeno de retroalimentación en el cual la cultura se basa en la comunicación para su creación, mantenimiento y modificación y la comunicación se basa en la cultura para su organización y desarrollo”.

La idea que Trujillo expresa en este fragmento sobre la contingencia y su relación con el concepto de cultura nos sirven para entender el papel de la comunicación respecto a la cultura. La comunicación presenta respecto a la cultura un carácter dinámico y activo, en el sentido de que interviene en su creación, en su mantenimiento y en su modificación. Todo lo que se dice o se hace, de alguna manera comunica, tanto los mensajes verbales, como los no verbales, así como los mensajes que se envían de forma consciente como inconsciente.

En la relación entre cultura y comunicación el lenguaje no es un elemento neutro sino que está cargado de los valores dominantes de una cultura. Como expresan Jin y Cortazzi⁴ (2001: 105), la lengua es un reflejo de la cultura. Sin embargo, la lengua es parte de la cultura y también constituye cultura. Puesto que ambas van unidas, podemos decir que es imposible dominar una lengua sin dominar la cultura, el mundo que va unida a ella.

³Geertz (2005:70, ed.orig.de 1973) define la cultura como: un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios.

⁴En su artículo, “La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? (2001)”, estos autores utilizan el término cultura para referirse a los patrones de comportamiento e interacción transmitidos socialmente. Insisten en el aspecto interpretativo de la cultura: los marcos de expectativas y normas de interpretación a través de los cuales las culturas se constituyen en mediadores del aprendizaje y de la comunicación en el aula.

Juntas, lengua y cultura, conforman una cultura de la comunicación (Jin y Cortazzi, 2001): un patrón sistemático de énfasis culturalmente específico en los modos del habla que sirve de mediador entre la lengua y la cultura en la interacción oral. Cada cultura entiende la comunicación de una forma diferente porque los valores culturales subyacentes son distintos a los de las otras culturas. Por lo tanto, comunicarse no es lo mismo para todas las culturas. Además, las culturas van cambiando a lo largo del tiempo, no son estáticas. A continuación, siguiendo a Vilà (2007: 18), exponemos un conjunto de taxonomías y clasificaciones que sirven para entender cómo las culturas difieren entre ellas. Se trata de las clasificaciones con más presencia desde la perspectiva occidental: el modelo contextual de Hall (1990) y las dimensiones culturales de Hofstede (1980). Edward Hall (1990) propone dos dimensiones básicas para entender la relación entre cultura y comunicación (Tabla 1). Por un lado, el continuum que se extiende desde las culturas del *alto contexto* a las del *bajo contexto*. Y por otro lado, el continuum formado por las culturas del *tiempo monocrónico* y del *tiempo policrónico*.

Tabla 1.1. Modelo contextual de Hall (1990)

ALTO CONTEXTO	BAJO CONTEXTO
Si atacas las ideas de alguien, se asume que estás atacando a la persona, aunque se trate de una pequeña confrontación.	Es habitual opinar directamente sobre las ideas de los demás.
Se acostumbra a vivir con más ambigüedades. Necesitan la información, pero pueden procesarla con ciertas incertidumbres. A menudo se utiliza el silencio como estrategia.	Usualmente no es de su agrado aquello que no es fácil de entender. Se evitan ciertas incertidumbres, preguntando directamente.
Se utilizan estilos indirectos de comunicación. Se tiende a tener muy presente la armonía del grupo, y la comunicación indirecta es la mejor forma.	Utilizan un estilo muy directo de comunicación: absorben grandes cantidades de información y dirigen la comunicación.

Se utilizan estrategias de cooperación y participación.	
TIEMPO MONOCRÓMICO	TIEMPO POLICRÓMICO
No se hace más de una cosa a la vez, sino por orden.	Se desarrollan diversas actividades al mismo tiempo.
Concentración en el trabajo.	Frecuentes interrupciones en el trabajo.
Los compromisos se tienen muy en cuenta (calendarios, plazos de entrega, etc.).	Los compromisos se consideran como un objetivo posible (plazos de entrega...).
Planes como compromiso ineludible.	Cambio de planes a menudo y con facilidad.

Gert Hofstede (1980) por su parte identificó cuatro dimensiones en forma de continuum: culturas de distancia de poder, culturas de evitar la incertidumbre, las de individualismo-colectivismo y las de crianza-logro (Tabla 2):

Tabla 1.2. Dimensiones culturales de Hofstede (1980)

DISTANCIA DE PODER Es el grado en que se cree que el poder institucional y organizacional debería ser distribuido y el grado de aceptación ante las decisiones de la autoridad.	
Alta distancia de poder Se maximizan las desigualdades sociales, de clase o casta. Se atiende la autoridad con respeto y jerarquía.	Baja distancia de poder Creencia en la importancia de minimizar las desigualdades sociales o de clase.

<p>Alta aceptación de las decisiones de la autoridad.</p>	<p>Cuestionamiento de la autoridad, reducción de las estructuras organizativas jerárquicas. Utilización del poder sólo para propósitos legítimos.</p>
<p>INCERTIDUMBRE Representa cómo adaptarse al cambio y lidiar con las incertidumbres.</p>	
<p>Bajo nivel de tolerancia a la incertidumbre Baja tolerancia a la ambigüedad. Preocupación por el futuro. Ser resistente al cambio.</p>	<p>Alto nivel de tolerancia a la incertidumbre Tendencia a vivir al día Se acepta el cambio con regularidad Se acostumbra a tomar riesgos</p>
<p>INDIVIDUALISMO-COLECTIVISMO Implica las relaciones entre las personas y los grupos sociales más amplios a los que pertenecen. Es el grado en que se tiene lealtad a uno mismo o al grupo.</p>	
<p>Individualismo Lealtad a si mismo/a. Se persiguen objetivos individuales Cuidar de los familiares más cercanos Centrarse en logros e iniciativas personales Confrontación directa ante el conflicto</p>	<p>Colectivismo Lealtad al grupo. Se persiguen objetivos grupales. Cuidar del grupo de pertenencia Centrarse en pertenecer a un grupo Se necesitan intermediarios para la resolución de conflictos</p>
<p>CRIANZA-LOGRO También llamada de feminidad versus masculinidad, dado que favorecen ciertos estereotipos de género. Indica el grado en que se valoran comportamientos dinámicos y de adquisición de riquezas, o bien de cuidar a los otros y la calidad de vida.</p>	

Crianza Relaciones sociales. Importancia a la mejora de la calidad de vida. Tendencia hacia la igualdad entre sexos. Roles de género no tan prescriptivos.	Logro Logros y dinamismo. Importancia a la adquisición de riquezas. Valor de la ambición. Juzgar a las personas por lo que hacen (no por lo que son).
---	--

1.2. DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Lomas, Osoro y Tusón (1993: 13) afirman que en el campo de enseñanza de las lenguas se está procediendo de forma casi continuada desde la década de los sesenta a una revisión de las concepciones sobre la lengua y la comunicación y de los problemas implicados en la enseñanza de los mismos. Reafirmando y profundizando esta visión general sobre el campo de enseñanza de las lenguas, Oliveras (2000: 14) sostiene que con el conocimiento de la lengua que ha tenido lugar en las últimas tres décadas ha quedado atrás la convicción de que únicamente con el dominio de la fonología, la morfología y la sintaxis y un adecuado conocimiento del léxico se aseguraba un dominio suficiente de la lengua.

Agar (1994: 37) declara que fue Saussure el que anunció la diferencia entre lingüística prescriptiva y descriptiva al intentar descifrar la lengua que la gente realmente usa (describir la lengua real, de uso), no la idea de alguien sobre cómo debería hablarse. Sin embargo, añade que este lingüista mantuvo una distinción entre lengua (sistema) y habla (comportamiento) que mantuvo a la lingüística en un círculo que la alejaba de su uso (Agar, 1994). Más tarde fue Chomsky (1965) el que introdujo los términos *competencia* y *actuación* en la lingüística moderna, en razón de la necesidad metodológica de estudiar el lenguaje a través de abstracciones idealizadas. Chomsky define *competencia* como el conocimiento que el hablante y oyente tienen de su lengua y *actuación* como el uso práctico que hacen de la lengua en situaciones concretas. Según esto, la competencia se refiere al conocimiento de la gramática y de otros aspectos de la lengua que un hablante nativo ideal ha interiorizado. La actuación se refiere al uso concreto de esta competencia, tiene que ver fundamentalmente con los factores psicológicos implicados en la

comprensión y en la producción del discurso (Oliveras, 2000). Sin embargo, tanto la lingüística generativa de Chomsky como el estructuralismo de Saussure centran su atención en el sistema y no ofrecen un modelo de habla o actuación que dé cuenta de las implicaciones del uso real de la lengua para comunicarnos.

En esta revisión de las concepciones sobre la lengua y la comunicación que estamos analizando desde el principio de este apartado han tenido una influencia capital los interrogantes sobre diversos aspectos del uso de las lenguas a los que la teoría gramatical, saussuriana o chomskiana, no podía dar una respuesta adecuada (Lomas, Osoro y Tusón (1993: 13):

“Son los problemas del significado lingüístico, de los procesos psicológicos que llevan a la producción y a la comprensión de un mensaje, de la variación social y contextual de las producciones lingüísticas, de la manera en que se organiza y funciona una conversación y de la función que en ella cumplen las presuposiciones e implicaturas, del papel, en fin, de los elementos paralingüísticos y no verbales en los intercambios comunicativos”.

A partir de estos interrogantes sobre los *usos lingüísticos* aparecerán nuevas disciplinas que intentarán dar respuesta al silencio de las teorías gramaticales sobre estos usos. La noción de *uso* aparece aquí como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación. Estas diversas perspectivas pueden agruparse en tres grandes enfoques (Lomas, Osoro y Tusón ,1993: 13):

LOS ENFOQUES PRAGMÁTICOS

La filosofía analítica o pragmática filosófica aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana. Se considera el habla como un hacer. La lengua es su uso, y ese uso es siempre contextualizado. Por lo tanto, el objeto de la pragmática será el estudio de la lengua en su contexto de producción. El acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones.

La Pragmática surgió como resultado de la reflexión filosófica sobre el lenguaje. Ya en la década de los veinte del siglo XX, el filósofo vienés L. Wittgenstein afirmó que el significado es el uso: el significado de una palabra es su uso en el lenguaje. No obstante, aunque Wittgenstein no creía en una teoría que incluyera todos los significados del lenguaje, sí reflexionó sobre la idea de sustituir la investigación del significado por la del uso. La reflexión filosófica del último tercio del siglo XX se ha dirigido cada vez más hacia las condiciones necesarias y los límites de la experiencia de la comunicación, de su estructura, su orden, su lógica (Oliveras, 2000:15):

“La comunicación ha llegado a ser el gran interrogante de los filósofos del siglo XX. Si los filósofos de las primeras décadas consideraban el lenguaje como único objeto de investigación, el filósofo actual se sumerge en la comunicación para buscarle un marco teórico apropiado. Pero existe un gran problema: el del significado. El significado no sólo es patrimonio de la Semántica, sino que, en gran parte, lo es de la Pragmática”.

Los máximos representantes del enfoque pragmático son los filósofos J.L. Austin, Searle y Grice. Se trata de una teoría en la que los actos lingüísticos, una unidad de comunicación lingüística diferente a la palabra o la frase, constituyen la unidad básica de la comunicación verbal entre personas. Searle, en *Speech Acts* (1969), abre un espacio para la intencionalidad. Un acto lingüístico consiste en decir algo para conseguir un efecto en el oyente; la posibilidad de éxito depende de ciertas reglas: intenciones, convenciones y tradiciones. Grice (1975) habla de máximas que rigen el comportamiento verbal de los interlocutores y, en la teoría de la interacción, propone un principio general llamado Principio de Cooperación que regula todo el acto comunicativo. Así como en la teoría de los Actos de Habla se distingue entre el significado literal y la fuerza ilocutiva, desde la teoría del Principio de Cooperación se establece una diferencia entre “lo que se dice” y “lo que se implica”.

LOS ENFOQUES COGNITIVOS

Hasta los años sesenta los estudios psicolingüísticos muestran el dominio de los modelos conductistas basados en el aprendizaje mediante repetición y refuerzo. Una metodología que olvidaba los aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación para centrarse en el uso lingüístico. A principios de los sesenta empieza a desarrollarse a partir de los trabajos de Chomsky una orientación generativa que rechaza el aprendizaje mediante

estímulos de la conducta y que atribuye a factores biológicos innatos (una gramática innata universal) los procesos de desarrollo del lenguaje en los niños.

Un paso más allá del rechazo generativista a la imitación, la memorización o la descontextualización de los enunciados de la tradición didáctica conductista lo encontramos en las concepciones psicolingüísticas de Vygotsky. Para el psicólogo ruso, el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos. Estas concepciones establecen una relación entre aprendizaje, desarrollo y contextos de relación interpersonal (Lomas, Osoro y Tusón ,1993):

“Estas visiones que ligan la adquisición y el desarrollo de una lengua a las situaciones socioculturales en que tiene lugar el uso comunicativo contribuyen al giro copernicano que desde la filosofía del lenguaje (la teoría de los Actos de Habla de Austin y Searle), desde la antropología lingüística (en especial desde la Etnografía de la Comunicación de Gumperz y Hymes) y desde las diversas sociolingüísticas estaba teniendo lugar en los estudios sobre el lenguaje”.

Estas visiones que relacionan desarrollo lingüístico y uso comunicativo se ven reforzadas por la Psicolingüística y la Psicología evolutiva porque los estudios que se desarrollan desde estas disciplinas constatan que el lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas (Lomas, Osoro y Tusón ,1993):

“Estos enfoques sociocognitivos dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje. Éste es entendido como una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento”.

LOS ENFOQUES SOCIOLINGÜÍSTICOS

Estos enfoques se desarrollan entre la Antropología y la Sociología. Comprenden disciplinas como la Sociolingüística, la Etnografía de la Comunicación, la Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico. También incluyen, como resultado de

los avances teóricos y metodológicos de estas disciplinas, una serie de corrientes que desde la Lingüística plantean el estudio de unidades supraoracionales como objeto central de investigación (Lomas, Osoro y Tusón (1993, 42):

“La Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso y la Sociolingüística Interaccional coinciden en proponer el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada, si bien cada una de estas corrientes ha puesto el acento en unos aspectos determinados de ese uso y presenta particularidades metodológicas y analíticas propias”.

La Sociolingüística empieza a desarrollarse en los años 50 con los trabajos de Weinreich, Haugen y Gumperz. El objetivo de la Sociolingüística es el uso lingüístico. Se presta especial atención a los agentes de ese uso, a los hablantes, a las comunidades de habla y a la diversidad de usos lingüísticos en relación con los condicionantes socioeconómicos que determinan sus registros de uso. Los etnometodólogos se han ocupado especialmente del análisis de la conversación espontánea entendida como una actividad social más. El interaccionismo simbólico basa sus contenidos en los trabajos de los sociólogos Meade, Blumer y Goffman. Consideran que las interacciones son semejantes a los rituales y, por lo tanto, están altamente estructuradas. Cada participante se presenta a la interacción con una imagen (face) determinada y durante el transcurso de la interacción irá negociando con el resto de los participantes el mantenimiento o el cambio de esa imagen, su posición (footing) y cómo la interacción se organiza en diversas secuencias que provienen de la aplicación de unos marcos (frame). La Etnografía de la comunicación parte de los trabajos antropológicos sobre la relación entre la lengua y los pueblos que en los años sesenta realizan investigadores como Boas, Sapir y Malinowski. Los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes) configuran esta disciplina en torno a su objeto de estudio: la competencia comunicativa.

Todos estos enfoques comparten, desde diferentes perspectivas, el interés por el componente sociocultural. Este componente se irá desarrollando en el marco teórico de las lenguas extranjeras a partir de las aportaciones de estas disciplinas.

1.2.1. EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Teniendo en cuenta que la competencia lingüística de Chomsky sólo iba ligada al conocimiento de reglas gramaticales y, partiendo desde una dimensión sociocultural, Hymes (1972) acuñó el concepto de *competencia comunicativa*, el cual describe tanto el conocimiento lingüístico como la habilidad de uso que cada hablante posee. Lentamente el concepto de competencia comunicativa de Hymes irá abriéndose camino a través de las nuevas disciplinas y corrientes que irán incorporando diferentes dimensiones al estudio del uso de la lengua.

Gumperz y Hymes, tomado de Oliveras (2000:19), destacan que mientras los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades. La noción de competencia comunicativa trasciende así la noción chomskiana de competencia lingüística. La competencia comunicativa sería una ampliación del concepto chomskiano que daría cuenta no sólo de la competencia gramatical sino también de la adecuación contextual según las reglas sociolingüísticas propias de cada cultura (Hymes, 1974):

“No se puede tomar la forma lingüística, un determinado código, o incluso el habla, como marco de referencia limitado. Debe tomarse como contexto una comunidad, o red de personas, investigar sus actividades comunicativas como un conjunto, para que cualquier uso de canal y código tenga lugar como parte de los recursos con los que cuentan los miembros”.

Lo que pretende Hymes (1974) en el anterior párrafo es destacar que la adquisición de la competencia comunicativa supone para el hablante la capacidad no sólo de hablar, sino también de comunicar. Se trata, en definitiva, del conocimiento de reglas psicológicas, culturales y sociales propuestas por la comunicación.

Oliveras (2000: 25) afirma que Hymes reconoce los factores socioculturales de la situación del habla cuando menciona los términos *aceptación o adecuación*. La actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en que se

produce. Los malentendidos que se producen debido a normas que son diferentes según las clases sociales, variaciones locales y el sexo de los hablantes ponen de manifiesto la necesidad de esta adecuación sociolingüística. Desde el marco de la Etnografía, Hymes destaca la importancia del componente sociocultural desde el inicio del aprendizaje.

A su vez, el concepto de competencia comunicativa se redefine y se desarrolla en función de las aportaciones de determinados autores que incorporan nuevos términos y hacen aportaciones al constructo teórico ampliando el propio concepto de competencia comunicativa (Barros, 2005). Siguiendo a este autor exponemos la evolución del concepto de competencia comunicativa:

- i) Chomsky (1980) señala la distinción entre competencia gramatical y competencia pragmática.
- ii) Canale y Swain (1980) distinguen la competencia comunicativa de la comunicación actual o actuación comunicativa y diferencian cuatro competencias distintas: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica.
- iii) Van Ek (1986) amplía hasta seis el número de competencias introducidas por Canale y Swain incorporando la *competencia sociocultural* y la competencia social. La competencia sociocultural se refiere al dominio del marco de referencia propio del hablante nativo y que es diferente del que ya posee el aprendiz.

Es importante destacar que Barros (2005: 18) afirma que el concepto de competencia intercultural se desarrolló a partir del modelo de Van Ek. Este modelo se considera un punto de inicio, de transición entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural, porque se considera más detallado que otros modelos anteriores y porque en parte es el origen de su propio modelo. Aunque especifica que en la definición del modelo de Van Ek, al igual que en la de Hymes pero a diferencia de la suya, el hablante nativo es todavía la principal referencia para el aprendiz.

El concepto de competencia comunicativa intercultural va materializándose a través de las aportaciones que diversos autores hacen al concepto de competencia comunicativa.

1.2.2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La competencia comunicativa incluye un componente sociocultural, aquellos aspectos relevantes de los países donde se habla la lengua, pero no hay que confundir este elemento con la competencia intercultural. La competencia intercultural incluye otros aspectos como la adquisición de destrezas y de estrategias que ayuden a entender e interpretar los distintos modos de pensar, de actuar y de vivir relacionados con la lengua que se estudia, así como la capacidad de reconsiderar la posición de nuestra propia cultura y nuestras prácticas culturales en comparación con las de otras culturas. De acuerdo con esta visión, Meyer (1991: 137) define la competencia intercultural de la siguiente manera:

“La competencia intercultural, como parte de una competencia del hablante extranjero más amplia, identifica la habilidad de una persona para comportarse adecuadamente y de una forma flexible cuando se enfrenta con acciones, actitudes y expectativas de representantes de culturas extranjeras. Adecuación y flexibilidad implican el conocimiento de las diferencias culturales entre la propia cultura y la extranjera y la habilidad para resolver problemas interculturales que son el resultado de estas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación transcultural, y de ayudar a otras personas a estabilizar su propia identidad.”

Trujillo (2006: 109) afirma que la interculturalidad es parte de un debate más amplio en el cual se están reconsiderando las fronteras nacionales ante la globalización de los mercados y el surgimiento de nuevas formas de relación entre los individuos debido tanto a una movilidad creciente como a unos medios de comunicación omnipresentes.

Como podemos ver en la siguiente tabla de Aarup (1985) la competencia intercultural, a pesar de estar fuera de la competencia comunicativa, lo engloba todo, es una competencia más amplia:

Tabla 1.3. La competencia intercultural según Aarup (1985)

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL		
	COMPETENCIA COMUNICATIVA	
	COMPETENCIA PRAGMÁTICA (función comunicativa)	
COMPETENCIA CULTURAL (Etnolingüística)		COMPETENCIA TEXTUAL (Lingüística textual)
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (Fonología, Morfología, Lexicología y Sintaxis)	
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA (carácter social)		COMPETENCIA CONVERSACIONAL (Análisis del discurso)
	COMPETENCIA PSICOLINGÜÍSTICA (carácter psíquico)	

Para Aarup Jensen (1995), la competencia intercultural consiste en la habilidad para comportarse adecuadamente en situaciones interculturales, la habilidad para establecer la autoidentidad mientras se está mediando entre culturas y la capacidad afectiva y cognitiva para mantener y establecer relaciones interculturales. La competencia intercultural consiste, por tanto, en conocer y comprender otros sistemas culturales sin abandonar los propios.

2. LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El proceso que se ha dado en el ámbito de la didáctica de las lenguas desde la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa ha propiciado la aparición de una serie de enfoques que ofrecen diferentes perspectivas del uso lingüístico. Como hemos visto la noción de *uso* se ha convertido en el eje de enfoques pragmáticos, cognitivos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación. A su vez, la importancia que ha ido ganando el papel de la cultura y su peso en el estudio de un idioma han propiciado el auge de un nuevo enfoque que se añade a los que hemos visto en el apartado de la evolución teórica de la didáctica de la lengua, *el enfoque intercultural* (González, 2010):

“En los últimos dos decenios, podemos afirmar que asistimos al auge de la búsqueda constante de un enfoque que fomente el proceso de comunicación y que ayude a comprender y a aceptar a personas de diferentes culturas: el enfoque intercultural. Esto es lo que se busca cuando se habla del desarrollo de la competencia intercultural. Término que nace de la reflexión de los elementos socioculturales en el marco de la competencia comunicativa y que se instala en la pedagogía de las lenguas extranjeras con la finalidad de subrayar que en un encuentro intercultural se pone en funcionamiento la competencia sociocultural de los interlocutores”.

González, (2008: 128) destaca que el enfoque intercultural es un “paso” más, un avance o una visión renovada del enfoque comunicativo que toma en cuenta algo evidente: estudiamos una lengua extranjera no para llegar a ser nativos de esa lengua sino para comunicarnos con nativos.

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural supone un cambio en el papel de la cultura. Un cambio que la lleva a entender su papel más allá del conocimiento de otra cultura y de sus patrones de comportamiento:

“El papel que debe ocupar el componente cultural en la enseñanza de lenguas ha evolucionado, no sólo porque ha ido ampliándose el concepto mismo de “cultura”, sino también porque sus relaciones con la lengua se han ido haciendo más evidentes, debido principalmente a la aparición y desarrollo de nuevas disciplinas relacionadas con el lenguaje, como la Psicolingüística, la Etnolingüística, la Sociolingüística y la Pragmática. Esto ha obligado a replantear tanto los contenidos didácticos, como la forma en la que han de ser presentados y desarrollados para conseguir los mejores resultados en la competencia comunicativa de los alumnos” (Barros, 2005).

2.1. EL PAPEL DE LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Este apartado ha sido introducido previamente al delimitar la relación de los conceptos de cultura, lenguaje y comunicación y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Lo que pretendemos ahora, dentro del apartado sobre la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, es analizar el papel de la cultura explicando las dificultades a la hora de definir contenidos culturales, los modelos que se han propuesto para la enseñanza de la cultura desde diferentes perspectivas y las direcciones que ha tomado la enseñanza de la cultura.

La presencia de la cultura en la enseñanza de idiomas está inmersa en un proceso de cambio de estatus. Trujillo, citando a Karen Risager (1994: 7), afirma que en el momento presente pasa de ser un medio (para comprender mejor los textos o para mejorar las destrezas comunicativas) a convertirse en un fin en sí misma, con su propia justificación. Es decir, si la justificación para una didáctica de la cultura era, antes, que para comprender los usos lingüísticos era necesario comprender la cultura, hoy se afirma que es necesario apropiarse de la lengua para tener acceso a la cultura. En este sentido, la cultura ha ido adquiriendo un papel central en la enseñanza de la lengua.

Byram y Morgan (1994: 39) constatan que en las últimas décadas se ha hecho evidente que el aprendizaje lingüístico es insuficiente puesto que sólo conduce a la codificación de un mensaje, pero no a la comunicación e interacción con otra persona. No puede haber negociación de significados compartidos y comprensión del mundo si los interlocutores

simplemente codifican sus propios significados sin pretender entender su relación con los otros.

Byram, M y Fleming, M. (2001: 12) exponen que el idioma no es simplemente una manera de referirse a lo que existe en el mundo objetivo, sino que conlleva connotaciones compartidas que ayudan al hablante a mantener su sensación de pertenecer a ciertos grupos sociales:

“Cuando las personas se comunican en un idioma que, al menos para una de ellas, es extranjero, no es posible asegurar que los significados y valores compartidos con los que están imbuidos sean los mismos, cosa que se puede suponer cuando los hablantes se expresan en idiomas que comparten características similares. La tarea de adquirir un idioma tal y como es hablado por cierto grupo en particular significa aprender los significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma. Sin embargo, los estudiantes experimentan dificultad en discernir y entender el significado de estas connotaciones compartidas (y por eso menos evidentes), precisamente porque sólo se manifiestan cuando se interrumpe la comunicación y la interacción. Sólo después de un proceso de descubrimiento de estos significados y prácticas pueden los estudiantes negociar y crear una nueva realidad con sus interlocutores, un nuevo mundo compartido de interacción y de experiencia creado por los estudiantes y sus interlocutores”.

Hoy en día parece existir un amplio consenso sobre la justificación de la demanda de que la enseñanza de una lengua extranjera no debería estar limitada a la mediación de competencia sobre comprensión y uso de otra lengua, sino que además o de forma muy relacionada con todo ello, la enseñanza de una lengua extranjera debería incluir la mediación sobre el conocimiento de la cultura de la cual emana esa lengua, y las actitudes hacia los miembros de esa cultura, aunque, si como hemos visto parece existir bastante consenso sobre la necesidad de aprender los valores y significados del grupo meta, no parece haberlo tanto en lo que concierne a qué cultura enseñar.

2.1.1. DIFICULTADES A LA HORA DE DEFINIR CONTENIDOS CULTURALES

González (2008: 60-61) explica que desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas se ha definido la cultura como una serie de contenidos socioculturales que se han clasificado en numerosas ocasiones en tres niveles. Un ejemplo de estas clasificaciones nos la presenta Schein (1987), que ordenan los contenidos de más a menos tangibles: a) es el nivel más accesible, el superficial, de artefactos, creaciones, tecnología, arte, cultura material, lengua y comportamiento perceptible, b) en este nivel se incluyen los valores, actitudes y normas que pueden describir explícitamente las razones de los fenómenos del primer nivel y c) es el nivel más profundo y oculto, en el que encontramos lo más inconsciente e invisible: las suposiciones fundamentales de la relación de la gente con su alrededor, naturaleza, tiempo y espacio y su posición en el universo.

Esta clasificación puede servirnos para clarificar y desglosar los componentes que incluimos en lo que llamamos “sociocultura”. Sin embargo, definir cuáles son los contenidos culturales relevantes para la enseñanza de lenguas parece más difícil. Desde la perspectiva de su trabajo para el Consejo de Europa, Neuner (1997: 52) expone, en este sentido, una serie de dificultades en forma de interrogantes que se resumen básicamente en:

- Dificultades metodológicas: ¿Estamos más interesados en unos contenidos que describan una situación presente (perspectiva sincrónica) o en un análisis del desarrollo del fenómeno sociocultural (perspectiva diacrónica)? ¿Estamos más interesados en la gente y cómo organizan sus asuntos diarios o en la descripción de estructuras como las instituciones, o de productos culturales como la literatura y el arte?
- Dificultades relacionadas con la definición de la extensión: ¿Nos referimos a un concepto elitista de cultura en contraste con un concepto de civilización que comprende fenómenos de la vida ordinaria? ¿A quién nos referimos cuando hablamos de elite? ¿Tenemos que tener en cuenta toda la compleja estructura de fenómenos socioculturales (edad, género, región, nación, clase social...etc.) cuando tratamos con sociocultura?
- Dificultades relacionadas con la imposibilidad de una percepción neutra tanto de la propia cultura como de la extranjera: ¿Vamos a tratar los hechos culturales (realidad cultural) o la imaginación cultural?

Kramersch (1993) identifica cuatro fenómenos paralelos a los que se enfrenta el profesor que inicia a sus estudiantes en una cultura extranjera. Se trata de cuatro percepciones diferentes: la de cada cultura (C1 y C2) de sí misma y la percepción que cada una de ellas tiene de la cultura extranjera (C1 de C2 y C2 de C1). González Blasco (2008: 64-65) dice que el estudio de Kramersch (1993) apunta hacia un concepto de cultura que, desde nuestro punto de vista, nos acerca a un entendimiento más completo de la compleja realidad de los sistemas culturales. Más allá de la realidad cultural, de sus manifestaciones, de los hechos de la vida cotidiana, de su evolución en el tiempo y su variedad de subculturas, encontramos todo un mundo de percepciones y autopercepciones que conforma una realidad que se pone en marcha en situaciones de comunicación intercultural.

Las dificultades para delimitar los contenidos culturales en la didáctica de lenguas extranjeras que Neuner expone en forma de preguntas en su trabajo para el Consejo de Europa nos sirve para entender las dificultades para intentar delimitar qué cultura enseñar junto a los contenidos lingüísticos.

2.1.2. DIFERENTES MODELOS PROPUESTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA

La preocupación por delimitar los contenidos ha llevado a la aparición de diferentes modelos teóricos desde distintas perspectivas. Basándome en el trabajo de Trujillo (2006: 128), citado por Madrid (2003), exponemos siete modelos para la enseñanza de la cultura encaminados a entender la evolución del concepto de cultura, su relación con la lengua y el replanteamiento de contenidos didácticos que ha tenido lugar en la enseñanza de estas disciplinas:

- i) El modelo de la *cultura como civilización* presta atención a los hechos y a las personas destacadas en la historia de una comunidad, que suele ser equivalente al estado-nación. Se suele estudiar la cultura a través de la historia y la literatura, y un tanto desligada del estudio de la lengua. Este enfoque se relaciona con la llamada *cultura en mayúsculas*.
- ii) Los *modelos antropológicos* (Kohls, 1994) estudian las costumbres, prácticas y procedimientos sociales, creencias religiosas, folclore de la comunidad, valores y formas de pensar, etc. para entender la cultura. Este modelo está relacionado con una visión antropológica tradicional de la cultura y con la llamada *cultura en minúsculas*.

- iii) *El modelo contrastivo* (Lado, 1957) parte del presupuesto de que las diferencias culturales entre las comunidades dificultan la comprensión y asimilación cultural, mientras que las similitudes la facilitan. A partir de este presupuesto, se define el choque cultural como el riesgo a evitar en la enseñanza de la lengua-cultura así como los malentendidos culturales son el resultado natural de los encuentros interculturales. El trabajo de Oliveras (2000) es un exponente de este enfoque.
- iv) *El modelo de los universales culturales*, basado en el modelo mentalista y de los universales lingüísticos de Chomsky, concibe el género humano como una unidad psíquica que comparte elementos culturales comunes y universales. El trabajo de Wierzbicka (1992) está en esta línea.
- v) *Los modelos psicosociales* se centran en los factores psicológicos y sociales del comportamiento cultural. Entre los factores que subyacen en el sistema de valores culturales de los individuos, Kluckhohn y Strodtbeck (1961) distinguen los siguientes: relación del hombre con la naturaleza, orientación de la naturaleza humana, orientación temporal y sentido que se le da al tiempo, orientación de la actividad humana y de su carácter social, etc.
- vi) *Los modelos cognitivo-antropológicos* consideran que el comportamiento cultural surge como resultado de activar cierta información cognitiva. De especial interés en este apartado son los estudios sobre estereotipos, información organizada en torno a una creencia prototípica (Por ejemplo, “los ingleses son fríos y distantes”).
- vii) *El modelo crítico-emancipativo* (Byram, 1997; Seelye, 1993) defiende que la enseñanza de la cultura puede ser emancipadora e incluir la enseñanza de valores desde un punto de vista crítico.

2.2. DIRECCIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA

Después de ver todos estos modelos para la enseñanza de la cultura nos parece interesante recordar que Hall (1978:20-21), que define al hombre como al organismo constructor de modelos por excelencia, considera que todos los modelos teóricos son incompletos. Sin embargo, de la lectura y valoración de estos modelos se puede deducir que existen unas direcciones, unas líneas que resumen los caminos de la enseñanza de la cultura. Claire Kramsh (1993: 24-25) resume las principales direcciones que ha tomado la enseñanza de la cultura en tres líneas de avance:

- i) Una línea se ha centrado en la información cultural (datos estadísticos, los clásicos de la literatura y el arte, el folclore, etc.). Es decir, se proporciona información sobre la vida cotidiana y las rutinas de la cultura ligada al idioma extranjero objeto de aprendizaje. El problema es que un acercamiento superficial en esta línea supone el riesgo de mantener al estudiante alejado de las verdaderas significaciones bajo estos símbolos, además de anclado en una visión superficial y simplista de la cultura ajena.
- ii) Una segunda dirección, según Kramsh, consiste en situar la cultura dentro de un marco interpretativo. Se aspira a dotar al estudiante de los mecanismos de interpretación que le permitan funcionar competentemente en distintas situaciones. Esta línea de trabajo tiene el problema de volcar sobre el estudiante una gran responsabilidad, especialmente cuando se enfrenta a la complejidad de una situación comunicativa real en un contexto cultural real.
- iii) La tercera línea expuesta por Kramsh (1993) podríamos denominarla la dirección crítica. Aunque Kramsh la resume diciendo que esta tercera dirección contempla la cultura como hechos y como significados, esta dirección podría ampliarse hasta una perspectiva crítica más global, en la cual la cultura sea, efectivamente, un espacio de confrontación o, positivamente, de negociación de significados: entre el estudiante y el nativo, entre lo formal y lo no formal, entre lo público y lo privado, entre lo social y lo individual, entre el poder y el no poder. Esta línea amplía las expectativas: no pensamos en el estudiante como un ser unidireccional que sólo pretende aprender un sistema lingüístico, sino como un individuo inserto en la vida social que aspira a participar interculturalmente en múltiples comunidades, para lo cual pone en funcionamiento su ser pluricultural.

A lo largo de este apartado hemos reflexionado sobre la evolución del papel de la cultura en la enseñanza de la lengua. El concepto de cultura se ha ido ampliando a la vez que sus relaciones con la lengua se han hecho más evidentes. Esto ha obligado a replantear tanto los contenidos didácticos, como la forma en la que han de ser presentados y desarrollados para conseguir los mejores resultados en cuanto a la competencia comunicativa de los alumnos. Es importante recordar, para terminar esta reflexión sobre el papel de la cultura, que el *enfoque intercultural* va más allá del conocimiento de otra cultura y de sus patrones de comportamiento. González (2008: 45) indica que el desarrollo de una verdadera competencia comunicativa necesita incluir conocimientos y habilidades para relacionarse

con personas de otras culturas, una competencia intercultural para comunicar en situaciones interculturales.

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Es de gran importancia, en un principio, destacar que Neuner (1997: 74) entiende que la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras no propone un nuevo método de enseñanza opuesto al enfoque comunicativo, sino un desarrollo de la perspectiva y de la posición del aprendiente que contribuya a una visión más completa de la competencia comunicativa. Esta perspectiva:

“Conduce más allá de los aspectos funcionales o pragmáticos del uso de las lenguas extranjeras y nos concierne de que el aprendizaje de una lengua extranjera puede contribuir sustancialmente al desarrollo de la *identidad social* y *personal* del aprendiente y a su *capacidad para convivir con otros*”.

Esta reflexión de Neuner (1997) se ha visto reflejada a nivel teórico con la aparición de la dimensión, desde la perspectiva del alumno, del concepto del *hablante intercultural*. González Blasco (2008: 239) insiste en sus estudios en que hay que ver al aprendiente como una persona que se prepara para ser un hablante intercultural, un mediador entre culturas que aprende a serlo partiendo de su experiencia, tomando conciencia de su propia identidad cultural y despertando curiosidad por el otro y la empatía:

“En el aprendizaje intercultural el aprendiente se implica cognitivamente y afectivamente, explotando conscientemente sus capacidades para observar, reflexionar, analizar y comparar. Los objetivos pragmáticos, cognitivos y afectivos, y los contenidos se ponen al servicio de su desarrollo como persona y como intermediario intercultural. En el aula, a través del diálogo, de la mirada desde nuevos puntos de vista y de la duda productiva el aprendiente busca sus propias respuestas, revisa sus imágenes de la C2, sus prejuicios, sus interpretaciones y se acerca a entender y aceptar al otro”.

Los malentendidos, choques y prejuicios son una muestra de que ser capaz de hablar en una lengua extranjera no significa poder desenvolverse con fluidez en encuentros con los nativos de la lengua objeto. La adquisición de la competencia lingüística no nos asegura la adquisición de la competencia intercultural. La competencia intercultural ha de ser incluida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma integrada con la competencia lingüística, juntas forman la competencia comunicativa intercultural, con el objetivo de desarrollar actitudes, destrezas y conocimientos para entender y aceptar la nueva realidad extranjera.

La aparición del enfoque intercultural es el fruto de la reflexión sobre la posición que el aprendiente ha de ocupar en el aprendizaje. Una posición que está determinada por su participación en los *encuentros interculturales*. En este sentido, el enfoque intercultural nos ofrece una visión más renovada y realista de la comunicación entre personas que pertenecen a diferentes culturas y del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta visión más realista tiene en cuenta que el aprendiente llega al aula de LE con una imagen sobre el país extranjero influida por factores individuales, sociales, generales y sociopolíticos. Neuner (1997: 69) lo resume así:

“No hay duda de que el mundo sociocultural del aprendiente juega un rol crucial en la percepción del mundo extranjero. Es obvio que los factores que determinan la perspectiva del aprendiente son solo parcialmente idénticos a los factores que dan forma a la visión del mundo extranjero en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además del ambiente sociopolítico (la relación ideológica entre el mundo del aprendiente y el país meta), hay aspectos de socialización general (familia y medio social; grupo generacional; escuela y trabajo; medios de comunicación...etc.) y factores individuales (edad; género; conocimiento general del mundo, experiencia e información general del país meta; capacidad intelectual; interés y motivación) que ayudan a modelar las imágenes del mundo extranjero en el pensamiento del aprendiente”.

González Blasco (2008: 240) destaca que otro aspecto de este realismo del aprendizaje intercultural es la consciencia de que en todo aprendiente y enseñante existen tendencias al etnocentrismo, sociocentrismo y egocentrismo. Todos tendemos a pensar que nuestros a priori culturales son la verdad, y esto afecta el mensaje pedagógico entre el aprendiente y el enseñante. Es imposible evitar todo prisma ideológico porque existen unas

dificultades relacionadas con la imposibilidad de una percepción neutra (Kramsh, 1993) tanto de la propia cultura como de la extranjera. De manera que para construir un entendimiento de C1 y C2 más completo hay que desarrollar una *tercera perspectiva* que haga capaces a los estudiantes de tomar ambos puntos de vista, eso es, la perspectiva del hablante intercultural.

En el marco del aprendizaje de lenguas extranjeras, el desarrollo de la competencia lingüística va acompañado del desarrollo de la competencia intercultural, aunque el proceso de adquisición de ambas es muy diferente. Alonso (2005: 10) destaca que la modularidad y las limitaciones de la lengua permiten el desarrollo de sistemas duales con pocas interferencias, mientras que la cultura es menos limitada y la posibilidad de desarrollar sistemas culturales duales, sin interferencias, resulta más complicada. Por tanto, afirma que:

“La adquisición de una segunda cultura implica la expansión de un sistema ya existente, más que el desarrollo de uno nuevo. Es imposible que nuestros alumnos cambien de un sistema cultural a otro porque esos elementos no están aislados en subsistemas. No obstante, en el caso de que esto fuera posible, no es éste el objetivo de la competencia intercultural, que persigue la idea de un hablante intercultural y no nativo”.

En este sentido, González Blasco (2008:107) dice que el enfoque intercultural da al aprendiente un estatus de mediador entre culturas con su propia personalidad, identidad y bagaje de conocimientos y experiencias. El reconocimiento de este estatus implica necesariamente reconocer que en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen al menos dos culturas y, siendo esto así, resultará más adecuado tratarlas explícitamente. Igualmente reconocer este estatus implica tener en cuenta el factor afectivo, los aspectos emocionales y no sólo los cognitivos.

Neuner (1997: 54) piensa, en este sentido, que el desarrollo de la competencia intercultural en una lengua extranjera es, en realidad, el desarrollo de la competencia sociocultural general. En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, este autor distingue tres dimensiones de objetivos:

- i) *Una dimensión pragmática* (uso de la lengua extranjera, habilidades). El aprendizaje de una lengua extranjera debe conducir al uso de esa lengua

meta de forma comunicativa y no a la transmisión de conocimiento teórico sobre la lengua estudiada. En este sentido, el concepto pragmático se concentra en el desarrollo de habilidades (comprensión y producción: habilidades orales y escritas) que desarrollan los sistemas de lenguaje (gramática; vocabulario; pronunciación/entonación; ortografía) con referencia a los hechos comunicativos relevantes para el grupo meta de aprendientes. La sociocultura se subordina, por lo tanto, a una perspectiva funcional que se enseña implícitamente y que sirve principalmente como una información general para las actividades comunicativas. Como consecuencia, se concentra en las actividades habituales de la cultura meta y en su interacción, en vez de en las instituciones, el arte o la literatura de esa cultura.

- ii) *Una dimensión cognitiva* (conocimiento, información). La dimensión cognitiva define la presentación de información sistemática concerniente a aspectos de la lengua meta (forma, significado y función) y a la sociocultura como objetivos explícitos y autónomos separados del aprendizaje de una lengua extranjera que han de ser enseñados y aprendidos separadamente. La selección del contenido sociocultural depende de las consideraciones educacionales y sociopolíticas predominantes.
- iii) *Una dimensión emocional* (actitudes). La dimensión emocional está muy relacionada con la dimensión cognitiva. Su objetivo es la formación de actitudes y visiones sobre el mundo. En las sociedades democráticas un objetivo pedagógico principal es que los aprendientes de lenguas extranjeras deberían adoptar una actitud abierta, imparcial y tolerante hacia la sociocultura meta y sus representantes.

Por otra parte, al analizar los objetivos de la competencia intercultural que describe Neuner se observa que la complejidad y exigencia de estos traspasa los límites del aprendizaje de las clases. Algunos de los objetivos podrían introducirse como desarrollo del currículum, pero otros no son compatibles con el trabajo de clase como se concibe habitualmente. Sin embargo, Byram observa (1997: 64) que las limitaciones de la clase pueden ser superadas hasta cierto punto mediante el aprendizaje fuera de la clase, en el que el profesor todavía mantiene un rol.

2.3.1. MARCO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Aunque algunas personas tienen la posibilidad de adquirir la competencia intercultural en los procesos de primera o segunda socialización - por ejemplo, en familias biculturales o en escuelas internacionales - la mayoría la adquirirán durante sus estudios. Parece evidente, pues, que un contexto idóneo para el aprendizaje de la competencia intercultural se encuentra en el aula de lengua extranjera. Byram (ibíd.) delimita el marco de adquisición de la competencia intercultural a tres categorías superpuestas de localización: la clase, la experiencia fuera de clase orientada pedagógicamente y la experiencia independiente.

LA CLASE

Como hemos visto en otros apartados de este capítulo tradicionalmente el aprendizaje cultural en la clase se ha centrado en la adquisición de conocimiento sobre otro país y su cultura. En este sentido, el espacio de clase tiene sus ventajas puesto que facilita la presentación sistemática y estructurada de *conocimiento*, pero además da la oportunidad de adquirir *habilidades* guiados por un profesor y también permite la reflexión sobre habilidades y conocimientos que se adquieren fuera de la clase que se concretan en la adquisición de *actitudes* hacia lo que se ha experimentado. Lo que la clase no puede ofrecer es la oportunidad de desarrollar habilidades de interacción en tiempo real.

EL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo presenta unos objetivos educativos y una estructura pedagógica determinada por el profesor. Es decir, está relacionado con la reflexión y el análisis en la clase. Lo que ofrece el trabajo de campo es la oportunidad de desarrollar habilidades en tiempo real, particularmente la habilidad de la interacción. Byram (1997: 69) destaca que la ventaja más importante del trabajo de campo se centra en el contexto de los objetivos actitudinales:

“La experiencia de un ambiente afectando los cinco sentidos desafía a los aprendientes de un modo que la clase no puede imitar. La experiencia del trabajo de campo, particularmente cuando durante un largo período de tiempo los aprendientes se separan de otros aprendientes, de los profesores y de la familia y

amigos, les da la oportunidad de desarrollar actitudes que incluyen la habilidad de superar diferentes grados de adaptación, el encuentro con convenciones poco familiares de conducta e interacción, y un interés en otras culturas que es diferente al del turista o el comerciante”.

En la interacción que se produce como resultado del trabajo de campo, los aprendientes tienen la oportunidad de experimentar la comunicación en tiempo real, y en particular el significado de la conducta no verbal.

EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El aprendizaje autónomo es un factor de aprendizaje a largo término y puede ser subsecuente y simultáneo con la clase y el trabajo de campo. Byram (ibíd.) destaca que el aprendizaje autónomo sólo será efectivo si los aprendientes son capaces de continuar reflexionando y desarrollando su conocimiento, habilidades y actitudes, como consecuencia de un entrenamiento previo:

“Para que su experiencia se convierta en aprendizaje, los aprendientes deben convertirse en autónomos en su capacidad para elaborar su conocimiento, habilidades y actitudes. A su vez esto lleva a una metodología de clase que permita a los aprendientes adquirir explícitamente los principios subyacentes de las habilidades y conocimientos que reciben y el medio de generalizarlos a una nueva experiencia”.

2.3.2. ASPECTOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Oliveras (2000: 106) da por supuesto que los estudiantes de lenguas extranjeras deben ser conscientes de que la lengua que están aprendiendo es la expresión de una cultura y de que es diferente de la suya, aunque haya algunos aspectos que puedan ser similares. Por eso, al definir el proceso de adquisición de la competencia intercultural lo compara con el proceso de adquisición de una lengua:

“Al igual que se aprende la “gramática de una lengua”, debe aprenderse también las “estructuras” ocultas que influyen y guían el pensamiento y el comportamiento de una cultura determinada”.

Oliveras (ibíd.) insiste en su trabajo en que una competencia lingüística adecuada no significa la adquisición automática de una competencia sociocultural. La competencia intercultural, pues, no se adquiere sola, requiere un aprendizaje. Las habilidades y conocimientos socioculturales deben incluirse desde el inicio del aprendizaje e ir avanzando paulatinamente de forma integrada en el aprendizaje de la lengua extranjera. Desde la perspectiva de los trabajos preliminares para el *Consejo de Europa* (1997), en referencia al aprendizaje y enseñanza de la competencia sociocultural, Neuner (1997: 71), basándose en los trabajos de Mead (1934) y Krappmann (1969), define unos puntos clave desde la perspectiva de la Psicología Social, que son esenciales para el aprendizaje social:

CONCIENCIA DE LA PROPIA IDENTIDAD: Implica un amplio conocimiento de los fundamentos socioculturales del propio mundo del aprendiente que influyen en su visión del mundo, regulan su vida diaria (rutinas, rituales, estilos de vida...etc.) moldean su mentalidad (sistema de valores, tradiciones, actitudes, juicios) y su capacidad para relacionar este conocimiento de sí mismo con otros de la lengua extranjera (explicar tu propio mundo a los otros). Obviamente, este es un objetivo pedagógico general de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al negociar el significado de los fenómenos socioculturales en la lengua extranjera el aprendiente debe de ser capaz de explicar las características especiales de su propio mundo para que los otros puedan entender su propia percepción de los fenómenos del mundo extranjero: una percepción que está influida por su experiencia sociocultural.

DISTANCIACIÓN: Implica un cambio de perspectiva sobre tu propio mundo, la visión desde afuera, el reconocimiento de que tu propio punto de vista del mundo no es el mismo que el de otra gente, que otros pueden ver el mundo desde otro punto de vista, y que como consecuencia, pueden existir prejuicios contra tu propio mundo.

TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD: Uno de los puntos críticos del encuentro de los aprendientes con el mundo extranjero y del uso de la lengua extranjera es la ruptura de la comunicación o de la comprensión sin aviso en una situación en la que el aprendiente no

puede entender la razón por la que no puede comprender o comunicarse. Esta experiencia puede tener como resultado el rechazo (choque cultural) o la reafirmación de los prejuicios y el aumento de la agresividad. Es esencial que los aprendientes comprendan desde el principio que en el aprendizaje de una lengua extranjera y en el trato con el mundo extranjero, las rupturas en la comprensión y la comunicación son bastante naturales y que ocurrirán una y otra vez en todos los niveles de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

EMPATÍA: Implica adentrarse en el mundo extranjero e intentar entender a los otros en sus propios contextos socioculturales dándose cuenta de que lo que es extraño para nosotros es normal para ellos.

2.3.3. NIVELES O ETAPAS DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Meyer (1990: 141) indica que si el aprendizaje y la acción intercultural son tareas que se tienen que aprender, es necesario tanto para los programas de aprendizaje como para la evaluación identificar unas etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural. Meyer (1990: 142) define tres posibles niveles de adquisición:

- i) *El nivel monocultural*: el aprendiente usa sistemas de conducta y demuestra modos de pensar que son solo adecuados para su propia cultura, y lo hace en situaciones que exigen actividad y comprensión transcultural. Los conceptos que el aprendiente posee en relación con las culturas extranjeras son estereotipados, llenos de tópicos y etnocéntricos. Los problemas que surgen en las interacciones servirían para solucionar situaciones de interacción con gente de su propio país, pero no en situaciones de encuentro intercultural.
- ii) *El nivel intercultural*: El aprendiente es capaz de explicar diferencias culturales entre su propia cultura y las culturas extranjeras porque puede hacer uso de información que ha adquirido respecto a su propia cultura y a las culturas extranjeras, o porque es capaz de pedir información en relación a diferencias transculturales. La información que posee puede ser histórica, sociológica, psicológica o de naturaleza económica, etc. De forma metafórica, se podría decir

que el aprendiente está situado entre las dos culturas. El aprendiente es capaz de darse cuenta de las diferencias de conducta y actitud entre las culturas con las que se encuentra, la extranjera como opuesta a su propia cultura, y es capaz de explicar estas diferencias, hasta cierto punto. Pero todavía no existe una estrategia para solucionar los problemas mediante la mediación y la negociación.

- iii) *El nivel transcultural*: El aprendiente es capaz de evaluar las diferencias interculturales y de solucionar problemas interculturales recurriendo a principios de cooperación y comunicación internacional que dan a cada cultura su propio derecho y que permiten al aprendiente desarrollar su propia identidad a la luz de la comprensión transcultural. Es capaz de negociar significados en aquellas situaciones en las que la negociación es posible. Metafóricamente, se puede decir que el aprendiente está situado a cierta distancia tanto de su cultura como de la cultura extranjera, pero dejando claro que esto no significa una negación cosmopolita de su propia cultura.

Por su parte, Byram, Neuner y Zárate (1997:25-28), autores que definen la competencia intercultural en el marco de la competencia comunicativa en el ámbito de los estudios del *Consejo de Europa* y que proponen un modelo de competencia intercultural basado en los cuatro saberes, indican que sobre la cuestión de los niveles de competencia hay en principio tres aproximaciones diferentes para definirlos: en la primera aproximación, cada nivel es diferente de los otros, y se le define en términos de características internas; en la segunda aproximación se evita una escala de competencia socio-cultural y simplemente se buscan diferentes tipos de evidencia de las diferentes dimensiones de competencia y en la tercera aproximación se propone una escala continua. Cada aspecto de la competencia socio-cultural, cada saber o los objetivos específicos de los saberes, se clasifica en una escala de dominio dividida en un número arbitrario de bandas. Se sugieren cuatro niveles de dominio: inicial, intermedio, avanzado y superior. Estos niveles están constituidos en referencia con la interacción en una sociedad extranjera, pero no hay una explicación sobre que constituye cada nivel en términos de habilidades y conocimiento. Posteriormente Byram, Neuner y Zárate (1997:25-28) recomiendan para cada uno de los saberes que aparecen en su modelo de competencia intercultural una aproximación apropiada que permita evaluar su nivel de competencia:

ACTITUDES Y VALORES (SABER SER): Actitudes con respecto a la disponibilidad para actuar con otras personas: auto-valoración a través de un perfil de aprendizaje experiencial en procesos pedagógicos y extracurriculares de acuerdo con la segunda aproximación:

a) Habilidad para establecer y mediar en las relaciones entre culturas: valoración formativa y sumativa de acuerdo con los criterios en los términos de la primera aproximación. Ejemplos: Aptitud para distanciarse de su relación habitual con las diferentes culturas// Aptitud para relativizar los valores, las prácticas y significados de su propia cultura// Aptitud para jugar un papel de mediador y para resolver conflictos entre prácticas, valores y significaciones divergentes,

b) Habilidad para aprender (saber aprender). Análisis e interpretación clasificada en una escala de acuerdo con la tercera aproximación, evaluando grados de profundidad y perfeccionamiento en la interpretación del significado de los valores descubiertos recientemente, de los significados y prácticas en un lenguaje conocido o desconocido.

CONOCIMIENTO (SABERES): Al no tratarse de una habilidad o actitud proponen un diagnóstico inicial del conocimiento que tiene el aprendiente, que conformaría un primer nivel, usando posteriormente la segunda aproximación para buscar evidencia de las diferentes dimensiones de competencia.

SABER HACER: Se propone establecer niveles de acuerdo con el grado de éxito como hablante intercultural, en relación con los descritos para el saber ser y el saber aprender. Nos parece, además, especialmente relevante para nuestro estudio la opinión de Denis y Matas (2002), que proponen cinco fases en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

SENSIBILIZACIÓN: el alumno toma conciencia de su visión etnocéntrica de la realidad y de la mirada exótica con la que mira al otro. Los objetivos, como profesores, en esta etapa son mostrar al alumno otros modos de clasificar la realidad (situándolo ante un problema concreto de la vida cotidiana que deberá resolver explorando, simulando, actuando, formulando hipótesis... con el fin de que capte, identifique y localice las diferencias entre su entorno cultural y la otra cultura); y ayudarle para que emerjan las representaciones que posee de la cultura que estudia, así como de la suya y de terceras culturas.

CONCIENCIACIÓN: el alumno toma conciencia del carácter etnocéntrico o exótico de su percepción y descubre que su cultura y ciertos rasgos culturales que creía generales no son universales. Confronta su estrategia primera a una situación auténtica, reproduciendo y empleando otra manera de hacer en contextos similares, extrayendo informaciones de otras situaciones. El alumno se da cuenta de las representaciones que tiene de la cultura ajena y de la suya cuando intenta comprender de dónde le vienen esos conocimientos e imágenes que tiene del otro, cuando expresa su experiencia y compara sus representaciones con sus compañeros.

RELATIVIZACIÓN: el alumno se percató del carácter contextualizado de lo que descubre y de los parámetros de la situación comunicativa en la que se produce. En esta etapa el alumno ha de ser capaz de poner en paralelo los puntos de vista con los que se va encontrando y de desarrollar la capacidad para resolver conflictos. El alumno se va replanteando poco a poco la noción que tiene de “cultura”. Aprende a comparar y a interpretar de forma positiva en función del contexto, a tener en cuenta al emisor, el enunciado y la relación entre los interlocutores, a confrontar interpretaciones y a negociar el significado atribuido al lenguaje en una determinada situación. Ha de ser consciente de que la interpretación no es más que otro tipo de lectura.

ORGANIZACIÓN: el alumno procura distinguir principios organizadores en la cultura meta comparando situaciones, buscando fenómenos recurrentes, enlazando elementos aislados y organizando las informaciones de las que dispone. Conceptualiza la interculturalidad recalcando la heterogeneidad de las culturas y de sus miembros y reflexiona sobre el sistema y la comunicación. Esta fase está íntimamente relacionada con la anterior. Conviene trabajar habilidades como la comparación crítica para favorecer la sistematización, propia de esta etapa. No obstante, las autoras resaltan que esta comparación ha de ser provisional y que, como profesores, debemos poner el énfasis en el proceso más que en el resultado.

IMPLICACIÓN-INTERIORIZACIÓN: el alumno se implica en el descubrimiento y en profundizar en la cultura meta. Se construye un sistema de referencias y es capaz de situarse en relación con otras culturas. En esta fase se desarrollan las destrezas y estrategias necesarias para actuar como mediador intercultural y resolver conflictos. El individuo toma conciencia del proceso de adquisición de una tercera perspectiva y es capaz de realizar una reflexión metacultural. Se pasa de la percepción global y generalizadora a una visión cada vez más detallada del hecho cultural, que se considera

en función del contexto. Este cambio permitirá al alumno adquirir destrezas para aprender y descubrir por sí mismo fuera del aula.

2.4. ENFOQUES ACTUALES DEL PAPEL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Oliveras (2000:107) considera que en el campo de la comunicación intercultural y su aplicación didáctica queda todavía mucho por explorar, pero las necesidades actuales y el atractivo de su interdisciplinariedad aseguran un rápido y amplio desarrollo en un futuro próximo, mientras que Karen Risager (1998: 243) afirma que la enseñanza de idiomas extranjeros afronta un profundo cambio, ocasionado principalmente por el desarrollo de intercambios estudiantiles y el uso extendido de la informática en Europa. Esta autora describe cuatro enfoques distintos para la enseñanza de idiomas extranjeros, aunque especifica que estos enfoques deben entenderse como ideales, puesto que en la práctica docente pueden coexistir y reflejar así el entendido eclecticismo que existe en la enseñanza de idiomas:

EL ENFOQUE DE LA CULTURA EXTRANJERA: va perdiendo terreno desde los años ochenta, se dirige a la cultura del país o países donde se habla cierto idioma (países objeto de estudio) y evita estudiar el país nativo del estudiante, o las relaciones entre los países objeto de estudio y el del estudiante, o ningún otro. Con este enfoque se enseña el idioma objeto de estudio solamente como si fuera la primera lengua de los hablantes y el objetivo docente es el de fomentar en los estudiantes la competencia comunicativa y cultural del hablante nativo, esto es, una competencia que se aproxime en lo posible a la del “hablante nativo”. Este enfoque es bien conocido, dado que fue el paradigma dominante de la enseñanza de idiomas extranjeros en Occidente desde el siglo pasado hasta los años ochenta. Hoy en día es objeto de mucha crítica en el debate pedagógico, mayoritariamente porque se basa en un concepto de cultura que no incluye las relaciones existentes entre diversas culturas.

EL ENFOQUE INTERCULTURAL: ha ocupado el lugar del enfoque de la cultura extranjera y que es el más vigente hoy día. Este concepto contempla el encuentro o interacción entre culturas, y sus intentos por conocerse, entenderse y reconocerse. Como en el caso del enfoque de la cultura extranjera, el enfoque intercultural se dirige principalmente al país o países objeto de estudio, pero también trata el país del estudiante y las relaciones entre los países objetos de estudio y el del estudiante, y posiblemente otros-con inclusión de las

relaciones de dominación y las actitudes interculturales. En este sentido, la enseñanza enfatiza la importancia de factores de identidad nacional y puede comparar también aspectos de los países objeto de estudio y del país del estudiante, invitando de este modo a los estudiantes a desarrollar una actitud crítica con respecto a la cultura y civilización de su propio país. La enseñanza puede reflejar actitudes de relativismo cultural, mediante el deseo de impartir una perspectiva no etnocéntrica de los países estudiados. En este enfoque también se enseña la lengua como si fuera la primera de los habitantes en cuestión, pero el propósito consiste en desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que le permita al estudiante desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con personas que la tienen como su primera lengua. Karen Risager (1998: 246) piensa que el enfoque puramente intercultural está basado en un concepto de cultura que presupone un entendimiento de las culturas como entidades homogéneas-aunque variadas, quizá, geográfica y socialmente-que interactúan la una con la otra. Desde su punto de vista, este enfoque es inadecuado en cuanto a su eficacia como paradigma influyente para la enseñanza de idiomas, porque hace caso omiso de la actual naturaleza multicultural (y multilingüe) de casi todos los países y estados constituidos.

EL ENFOQUE MULTICULTURAL: aparece en los años ochenta pero todavía ocupa un lugar marginado. Está basado en un concepto de cultura que refleja el hecho de que varias culturas pueden coexistir dentro de las fronteras de la misma sociedad o estado. Para algunos grupos de la sociedad en cuestión, la lengua nacional o estándar oficial es su primera lengua, para otros es su segunda lengua y para otros más es una lengua extranjera. Por eso, el enfoque multicultural presta una atención especial a la diversidad étnica y lingüística del país o países objeto de estudio. Como en el caso del enfoque intercultural, el objetivo que se pretende conseguir es la competencia intercultural y comunicativa del mediador, pero, esta vez, de una manera en cierta medida diferente. Es una competencia que les permite a los estudiantes emplear la lengua objeto de estudio como una *lingua franca*. El concepto de la multiculturalidad se parece al de la interculturalidad en tanto que presupone que las culturas que conviven en una misma sociedad constituyen entidades homogéneas que interactúan entre sí. Por eso el enfoque multicultural carece de la consciencia de que la internacionalización implica un desdibujamiento de las fronteras, tanto nacionales como étnicas, que conlleva una mayor complejidad cultural a todos los niveles.

EL ENFOQUE TRANSCULTURAL: está empezando a surgir como consecuencia de la internacionalización. El punto de partida de su concepto es la condición global del mundo y la naturaleza entrelazada de las culturas. El enfoque transcultural se fija en la vida de los individuos y los grupos en entornos caracterizados por la complejidad cultural y lingüística en menor o mayor grado. La enseñanza se centra no solamente en los tradicionales países objeto de estudio sino en otros países, zonas o entornos culturales, si esto puede contribuir al aprendizaje de idiomas. Como consecuencia, la enseñanza se fija en la lengua de estudio como primera lengua y como segunda lengua y lengua internacional. Lo idóneo sigue siendo la consecución de la competencia del mediador, la competencia intercultural y comunicativa, pero ahora con nuevas tareas. Éstas se basan en la competencia para utilizar la lengua como lengua de contacto en toda la gama de situaciones caracterizadas por la complejidad cultural y lingüística. Uno de los motores de este enfoque es la creciente importancia de los contactos transculturales entre los estudiantes (y los profesores y las familias, etc.), sobre todo en situaciones en las que se emplea la lengua objeto de estudio como lingua franca.

3. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

A pesar de que lo que hasta ahora llevamos dicho está basado, en gran parte, en los dos documentos fundamentales dedicados a la enseñanza de las lenguas extranjeras: el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, no queremos terminar este capítulo sin hacer mención explícita de los contenidos de ambos documentos, orientándolos hacia el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Se trata de dos documentos clave para entender las líneas principales del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país.

3.1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MCER: LOS CUATRO SABERES

La evolución de la didáctica de las lenguas desde la competencia lingüística hasta la competencia comunicativa se concreta a nivel teórico en el MCER con la distinción entre competencias generales, menos relacionadas con la lengua, y las competencias lingüísticas propiamente dichas. Según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001: 99) todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, como hemos dicho, el propio MCER distingue entre las competencias generales, menos relacionadas con la lengua, y las competencias lingüísticas propiamente dichas. En este sentido, la competencia intercultural es una parte de las competencias generales del individuo, puesto que cualquier contacto con otra cultura desarrolla el conjunto de su identidad. Byram, Neuner y Zárata (1997:9) definen la competencia intercultural en el marco de la competencia comunicativa en el ámbito de los estudios del *Consejo de Europa*. El punto de partida está en el Nivel Umbral para el inglés de Van Ek y Trim (1990) y en los documentos preparatorios al MCER. Estos autores mencionados, Byram, Neuner y Zárata (ibíd.), sugieren que la competencia sociocultural debería incluir aspectos no funcionales como las actitudes hacia otras

culturas y comunidades y ofrecen una definición en forma de descripción de las capacidades que el aprendizaje debe ayudar a desarrollar en el aprendiente (1997: 13):

“Un aprendiente que posee *competencia sociocultural* será capaz de interpretar y relacionar diferentes sistemas culturales, de interpretar variaciones sociales distintivas en un sistema cultural extranjero, de administrar disfunciones y resistencias peculiares a la comunicación intercultural...”.

De esta definición general de competencia sociocultural surgen cuatro tipos de competencias en forma de objetivos. Como ya hemos indicado con anterioridad, para Byram y Zárate (1997:13) el término *competencia*, que tiene muchos significados diferentes y de contenido generalmente bastante impreciso, es entendido como un término genérico que comprende *conocimiento, habilidades, actitudes y comportamiento*; los llamados cuatro saberes que aparecen en el MCER e incluyen el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural:

3.1.1. CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)

- i) El conocimiento del mundo. Los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento, que guarda íntima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna. En realidad, ambas partes se desarrollan relacionadas entre sí.
- ii) El conocimiento sociocultural. Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos. Las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, valores, creencias, actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales, comportamiento ritual, etc.

- iii) La consciencia intercultural. El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

3.1.2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MCER: LAS DESTREZAS Y LAS HABILIDADES (SABER HACER)

Se trata de la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto intercultural a través de *destrezas* y *habilidades*, por ejemplo, entre la cultura del aprendiente y la de la lengua meta:

- i) Destrezas sociales: la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones sociales y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.
- ii) Destrezas de la vida: la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa; etc.
- iii) Destrezas profesionales: la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto) empleo.
- iv) Destrezas de ocio: la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio; por ejemplo: artes, trabajos manuales, deportes, aficiones.

3.1.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MCER: LA COMPETENCIA EXISTENCIAL (SABER SER)

Es la capacidad afectiva capaz de abandonar *actitudes y percepciones* etnocéntricas a la vez que se establece y se mantiene una relación entre la propia cultura y la extranjera. La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal, y que comprenden:

- i) Las actitudes: apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello; voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; y voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
- ii) Las motivaciones: intrínsecas y extrínsecas; instrumentales e integradoras; el impulso comunicativo o la necesidad humana de comunicarse.
- iii) Los valores: por ejemplo, éticos y morales.
- iv) Las creencias: por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas.
- v) Los estilos cognitivos: convergente y divergente y holístico, analítico y sintético.
- vi) Los factores de personalidad: Locuacidad / parquedad / Espíritu emprendedor e indecisión / Optimismo y pesimismo / Introversión y extraversion / Actividad y pasividad / Personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora / El miedo y la vergüenza, o la personalidad liberada de ellos / Rigidez y flexibilidad / Mentalidad abierta y mentalidad cerrada / Espontaneidad y autocontrol / Grado de inteligencia / Meticulosidad y descuido / Capacidad memorística / Diligencia y pereza / Ambición y conformismo / Autoconsciencia y falta de autoconsciencia / Independencia y falta de independencia / Seguridad en sí mismo y falta de seguridad / Autoestima y falta de autoestima.

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una “personalidad intercultural” que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerada por muchos como una meta educativa importante en sí misma

3.1.4. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MCER: LA CAPACIDAD DE APRENDER (SABER APRENDER)

Es el desarrollo de un comportamiento y del uso de estrategias para localizar, analizar e interpretar conceptos, significados, creencias y prácticas culturales desconocidos. Es la *aptitud* para observar y participar en nuevas experiencias, así como para incorporar conocimientos nuevos a los existentes. Favorece la habilidad para comparar culturas entre sí e interpretar la cultura propia. El desarrollo de estas destrezas posibilita el análisis de la experiencia, pudiendo el alumno verbalizar lo adquirido y variar las técnicas de aprendizaje según el contexto.

En su sentido más general, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

3.2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

Desde la perspectiva del Plan Curricular (2006: 73-78), al analizar los objetivos generales, se expone que un adecuado análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación sólo puede llevarse a cabo si se tienen en cuenta los distintos planes o dimensiones que se ponen en juego en cualquier intercambio comunicativo, por sencillo que sea, o en cualquier experiencia de aprendizaje, en la que se entra en contacto no solo con un código nuevo sino con un modo diferente de entender el mundo.

Los treinta años transcurridos desde la definición del nivel umbral hasta la publicación del MCER en 2001 han permitido ahondar en la reflexión sobre las implicaciones de la idea misma de uso social de la lengua, el alcance del concepto de competencia comunicativa y, en definitiva, la necesidad de ampliar el enfoque de los objetivos en la

enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El MCER toma ya posiciones a este respecto al fundamentar su esquema conceptual en el plurilingüismo y el pluriculturalismo y en un análisis amplio y comprensivo de las competencias de los hablantes que trasciende el plano estrictamente lingüístico. Este análisis explora, a través de las competencias generales, otras dimensiones que, desde la perspectiva siempre del alumno, permiten ampliar la visión de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera. Esta visión ampliada incluye, además del uso social –o, mejor dicho, en interpenetración con él- una dimensión intercultural y una dimensión del aprendizaje mismo de la lengua.

Esta es la posición en la que se sitúa la definición de los objetivos generales de los *Niveles de referencia para el español* cuando establece tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno:

- i) El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- ii) El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- iii) El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

En el capítulo de *Objetivos generales* se pretende dar una información amplia, a grandes rasgos, que permita al usuario hacerse una idea suficientemente amplia del alcance de los niveles definidos, pero sin detallar en exceso los aspectos que se identifican ni aportar un análisis técnico de las categorías que se necesitan para elaborar los objetivos más concretos de los cursos de español. Los objetivos generales, tal como se presentan, requerirán las adaptaciones necesarias en relación con las características de cada situación particular de enseñanza y aprendizaje. En términos de diseño curricular y de planificación de la enseñanza, el capítulo de *Objetivos generales* se sitúa en un primer nivel de concreción.

La definición de los *Objetivos generales* se ha hecho de acuerdo con las tres grandes dimensiones que se han citado anteriormente: el alumno como agente social, el alumno como aprendiente autónomo y el alumno como hablante intercultural. Las tres dimensiones se presentan separadas por razones expositivas, pero constituyen un todo en el que se produce un flujo constante de relaciones. La dimensión social conlleva poner en juego las habilidades y las actitudes interculturales; el aprendizaje tiene sentido en la medida en que se proyecta en una finalidad que, incluso aunque no implique interacción con otras personas, supone la relación con textos y productos culturales. Un currículo o un plan de enseñanza de cualquier tipo que tome como base estos objetivos podrá, en todo caso, establecer las prioridades oportunas teniendo en cuenta las necesidades particulares del público al que va dirigido, la tradición educativa, los factores sociales y económicas y, en general, las circunstancias que se dan en el entorno. Pero el planteamiento general del que se ha partido responde a una visión que reconoce la importancia de tratar estas grandes dimensiones mancomunadamente y de tenerlas en cuenta a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación con cada una de las dimensiones se tratan aspectos concretos que permiten caracterizarlas y situar su alcance. La dimensión de *agente social*, de acuerdo con la tradición de análisis de los documentos del *Consejo de Europa*, se concreta en tres aspectos relevantes: las transacciones que habrá de ser capaz de llevar a cabo el alumno o el aprendiente en relación con sus propias necesidades -más sofisticadas a medida que se avanza en el dominio de la lengua-, las interacciones sociales en las que participa como miembro de una comunidad o las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se vaya integrando; y los textos, orales y escritos, con los que podrá desenvolverse en relación con sus propias necesidades y objetivos.

El tratamiento de la dimensión de *hablante intercultural* tiene en cuenta, en términos de objetivos, distintos aspectos identificados en las competencias generales del MCER: las destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial, el conocimiento del mundo y la capacidad para aprender (los cuatro saberes que ya hemos visto). Se pretende desarrollar la conciencia intercultural en el sentido de reflexión (sobre el papel de la cultura en nuestra manera de ver la realidad) y de acción (mediación intercultural).

La dimensión del *aprendizaje* se concreta también en objetivos generales a partir de una reflexión que ofrece un desarrollo más detallado de las posibilidades a las que puede enfrentarse el alumno en el pleno desarrollo de su autonomía como aprendiente de la lengua. Estas posibilidades incluyen el control sobre el propio proceso de aprendizaje y

uso de la lengua, la formulación de metas y objetivos personales, la gestión del aprendizaje y el aprovechamiento de los recursos disponibles.

En el capítulo de *Objetivos generales* se hace un tratamiento sistemático de este tipo de aspectos y se incluyen otros que tienen que ver con distintas competencias, como las pragmáticas, que son también relevantes en la dimensión de hablante intercultural. La definición de los objetivos, en este ámbito, pone énfasis en el desarrollo de la conciencia intercultural, entendida, en un sentido amplio, como reflexión y acción. Los objetivos plantean distintas facetas o aspectos relacionados, como la importancia de que el alumno o el aprendiente de la lengua tome conciencia -particularmente en relación con las culturas de España y de los países hispanos- de la diversidad cultural y de la influencia que su propia perspectiva cultural puede tener a la hora de interpretar la realidad nueva, o la necesidad de identificar sus propias actitudes, sus motivaciones o su sensibilidad hacia las culturas a las que se aproxima; o el interés de que se familiarice con los referentes culturales y con las normas y las convenciones sociales, los valores, las actitudes y los comportamientos de las sociedades de España e Hispanoamérica. Pero los objetivos plantean también que el alumno desarrolle un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, e incluso que llegue a convertirse en un intermediario cultural mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural.

En la dimensión del aprendiente como *hablante intercultural*, el planteamiento de los objetivos del PCIC es modular, puesto que no se establecen objetivos determinados para cada nivel, sino que se considera que será el usuario del PCIC quien haga las valoraciones oportunas a la hora de establecer los criterios de distribución. Esta distribución gira en torno a tres fases (aproximación, profundización y consolidación) y a seis objetivos generales: visión de la diversidad cultural; papel de las actitudes y los factores afectivos; referentes culturales; normas y convenciones sociales; participación en situaciones interculturales; y papel de intermediario cultural.

El objetivo general de la participación en situaciones interculturales es el que tiene más relación con este trabajo de investigación, pues se especifican metas como *las de desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas* (aproximación), *desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas* (profundización) y *desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas* (consolidación).

Los contenidos de la dimensión cultural están recogidos en tres inventarios: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. Siendo este último el que está más relacionado con este trabajo de investigación vamos a analizarlo a continuación.

El inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* presenta una relación de procedimientos que, al activarse de forma estratégica, permiten al alumno aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural. El enfoque es modular y no establece fases ni grados pues, tal y como indica el MCER y como ya hemos visto, el desarrollo de la competencia intercultural no tiene por qué coincidir con el de la competencia lingüística. El PCIC recomienda al usuario la distribución de estos procedimientos de acuerdo con *el grado de desarrollo de las competencias interculturales que vayan mostrando los alumnos en cada situación particular de enseñanza y aprendizaje*. El inventario está organizado en cuatro apartados: Configuración de una identidad cultural, Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales, Interacción cultural, y Mediación intercultural. En el apartado de *Interacción cultural* se presenta, en cuanto a las habilidades, una organización que se corresponde con las fases de las tareas en las que se realiza la activación estratégica de competencias con el fin de establecer y mantener contacto con personas, hechos o productos culturales. Se presentan, por consiguiente, las operaciones que podrían ponerse en marcha cada una de las fases: actualizar, poner en juego, evaluar, corregir o ajustar conocimientos declarativos (culturales, lingüísticos y socioculturales), destrezas, (prácticas, pragmáticas e interculturales) y actitudes (empatía, sensibilidad, apertura, etc.).

No obstante, creemos que es importante terminar este punto recordando que no debemos concebir la competencia intercultural como la superación de una serie de obstáculos o de hitos en el camino hasta llegar a una meta. La competencia intercultural es una competencia transitoria, un proceso siempre en movimiento que nunca termina.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DE CASO DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DEL PROGRAMA FORMATIVO PARA ESTUDIANTES CHINOS DE LA URV

4. LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

En los capítulos anteriores hemos esbozado a grandes líneas la evolución del marco teórico de la didáctica de la lengua y su relación con la interculturalidad a través del llamado enfoque intercultural. Hemos visto como la aparición del enfoque intercultural es el fruto de la reflexión sobre la posición que el aprendiente ha de ocupar en el aprendizaje. Una posición que está determinada por su participación en los encuentros interculturales. En este sentido, el enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras nos ofrece una visión más renovada y realista de la comunicación entre personas que pertenecen a diferentes culturas y del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

En esta segunda parte de la investigación, a partir de las líneas teóricas generales dispuestas en los capítulos anteriores, vamos a introducirnos en la problemática de los estudiantes sino-hablantes del *Programa Formativo para estudiantes chinos* de la URV, a través de una serie de aspectos relacionados con su contextualización en la globalización mundial y la internacionalización de las universidades, las investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua en un contexto de inmersión, los estudiantes universitarios chinos en un contexto de inmersión universitaria, los factores culturales que influyen en el proceso de adaptación intercultural de los estudiantes chinos y, finalmente, la experiencia de los propios estudiantes sino-hablantes de la URV.

En este primer capítulo trataremos de ubicar brevemente el objeto de estudio de esta investigación en el panorama de la globalización mundial y de la internacionalización de las universidades. Un aspecto de contextualización general que es importante para entender como el panorama mundial influye en los procesos de movilidad estudiantil. Seguidamente describimos el impacto lingüístico de los contextos de inmersión a través de los estudios realizados sobre el tema. En este sentido, hemos profundizado en los estudios y las opiniones de diversos autores sobre la relación entre el aprendizaje de la lengua meta y los estudios en el extranjero. Un aspecto de gran importancia por la relación entre estos estudios y la investigación que se lleva a cabo en esta tesis doctoral.

El siguiente punto se centra en los estudiantes chinos en un contexto de inmersión. Durante los últimos años se ha incrementado la movilidad de los estudiantes chinos, y

relacionado con este aumento de la movilidad se han planteado interrogantes sobre la adaptación de estos estudiantes a sus contextos de inmersión. Este aspecto de su adaptación está relacionado con otro factor muy importante, las características culturales que influyen en su enseñanza y en su aprendizaje. Un campo teórico de estudio en el que aparecen una gran variedad de factores de estudio: distancia con la lengua meta, influencia de la cultura tradicional china, culturas de aprendizaje y culturas de comunicación.

Finalmente, nos adentramos ya en el terreno propio de esta investigación: los estudiantes sino-hablantes del Programa Formativo de estudiantes chinos de la URV. En este apartado, que nos acerca al propio proceso de investigación, se describe el programa, marco académico de este estudio, y los estudiantes del mismo, describiendo el proceso de acogida y su relación con el contexto de inmersión. Un aspecto que tiene relación con lo que comúnmente describimos como vida de estudiante.

La globalización es uno de los fenómenos más significativos del siglo XXI. Como consecuencia de este movimiento, una realidad creciente en diversos ámbitos, las distancias geográficas entre países y culturas han disminuido por el desarrollo de la tecnología de las comunicaciones, lo que ha permitido nuevas relaciones e interacciones mundiales⁵. Las migraciones internacionales son el resultado de este cambio global y de estas nuevas interacciones, aunque hay que tener en cuenta que esta dinámica migratoria no sólo atrae a un segmento de mano de obra no calificada sino que también se ven envueltos en ella intelectuales, profesionales y estudiantes. Una de las consecuencias del proceso de globalización ha sido el fomento de la movilidad estudiantil en la educación superior, debido a las posibilidades que ofrece un mundo cada vez más interconectado. Detrás de todo ello existe una lógica racional económica, particularmente entre los estudiantes de países asiáticos y africanos que pretenden conseguir una titulación universitaria extranjera que les de prestigio y las universidades que los reciben y que esperan alcanzar un provecho económico de todo ello. Otro factor menos conocido de todo este proceso es la interacción cultural, que viene implícita en la propia dinámica de este tipo de contactos: el capital cultural individual que cada estudiante acumula durante los años que pasa en el extranjero, la mejora de las relaciones internacionales que nace del conocimiento mutuo de los individuos y de sus culturas, la extensión de la dimensión de la experiencia educativa a través de estos contactos...etc.

⁵Gudykunst (1992: 4): “En un mundo de interdependencia internacional, la habilidad de comunicarse y entenderse efectivamente con gente de otras culturas es urgente”.

La necesidad de crear y mantener vínculos internacionales estables y de comprender las diferencias y similitudes culturales en este nuevo marco internacional lleva a que las instituciones universitarias jueguen un papel cada vez más importante en la comprensión intercultural y en la formación de relaciones a través de la clase y de la universidad, y en razón de ello, las universidades han sentido la necesidad de internacionalizarse a través de la oferta de cursos de idiomas y de programas de formación de estudiantes extranjeros.

4.1. EL ALUMNADO INTERNACIONAL Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN

El presente trabajo de investigación se ocupa de estudiantes de una lengua extranjera que se trasladan por un período de tiempo a otro país para completar su formación en dicha lengua. En los últimos años, como resultado del proceso de la globalización y de la internacionalización de las universidades que hemos visto en el apartado anterior, miles de estudiantes se han desplazado a universidades extranjeras desde sus universidades de origen. Los programas de estudios en el extranjero representan un atractivo para estos jóvenes no sólo por el potencial formativo del propio programa sino también por la propia experiencia que supone vivir en otro país. En este sentido, el nivel de aprendizaje de los alumnos dependerá tanto de la formación académica como del grado de inmersión en la cultura meta que los alumnos adquieran.

En general los programas de estudio en el extranjero combinan aprendizaje de la lengua con otro tipo de contenidos académicos, en un contexto de inmersión en la comunidad de hablantes nativos. Dichos estudios permiten a los jóvenes estudiantes pasar un período de tiempo residiendo en otro país, con diferente lengua y diferente cultura, de donde toman sus clases habituales, con el objetivo de aprender o perfeccionar la lengua que están estudiando, la lengua meta (LM), pero también con el objeto de aprender una serie de elementos culturales, históricos, sociales del país donde se encuentran inmersos. El elemento más característico de este tipo de estudios, en el que nos centramos en este trabajo de investigación, lo constituye el hecho de que una parte importante del aprendizaje de la lengua es la *interacción* espontánea y cotidiana con personas de la propia comunidad de la lengua meta. En este sentido, es interesante el comentario que Freed (1995: 5) hace sobre el grado de reconocimiento que han alcanzado estos estudios entre la comunidad educativa:

“Se ha asumido con frecuencia que esta combinación de inmersión, junto con el aprendizaje formal en la clase, crea el mejor ambiente para el aprendizaje de una lengua extranjera. La fuerza de esta presuposición es tan poderosa que se ha convertido en una creencia popular, compartida por estudiantes, profesores, padres y administradores, que los estudiantes que van al extranjero son los que finalmente se convierten en los más competentes en el uso de la lengua de su especialización”.

Ante la fuerza que semejante presuposición tiene en el mundo educativo es sorprendente⁶ que hasta finales de los años noventa no hubiera muchos estudios que se dedicaran a analizar de una manera rigurosa la cuestión específica del impacto lingüístico en el contexto de inmersión. También es interesante observar que en estos estudios, centrados en la evaluación de aspectos como programaciones, asesorías y tutorías, se encuentre poca investigación empírica que describa y analice el impacto del contexto de inmersión en el desarrollo de habilidades lingüísticas, estructurales, socioculturales, etc., de los estudiantes.

En los últimos años, junto con el estudio sobre el perfeccionamiento de la lengua, han aparecido investigaciones⁷ que relacionan la experiencia lingüística o no lingüística de los estudiantes y la adquisición de la competencia comunicativa como resultado de la propia experiencia en el extranjero.

Freed (1995: 6) establece una clasificación de estos estudios que pretenden explorar el impacto lingüístico y la experiencia de inmersión según el grado de progreso de los estudiantes:

“En un primer grupo estarían los estudios que relacionan el contacto de la lengua de manera informal (fuera del aula) con el ambiente natural en que se usa la lengua. Se asume que los estudiantes que intentan usar la lengua meta sobre todo con los hablantes nativos (aunque sin descartar que lo hagan en ocasiones en el aula, pero siempre en situaciones auténticas), son los que logran más progresos (Rubin, 1975; Seliger, 1977; Byalystock, 1978; Stern, 1983). En un segundo grupo, se encuentran aquellos estudios que sugieren que el contacto informal de la lengua, con hablantes nativos y fuera del habla, no sólo no impacta directamente en el

⁶ Basándome en Freed (1995: 5).

⁷ Esta tesis doctoral se englobaría en este tipo de estudios.

desarrollo de la competencia lingüística sino que incluso impiden la corrección en la adquisición de la segunda lengua (Krashen, 1974; Krashen y Selinger, 1976; Day, 1985; De Keyser, 1986; Spada, 1985; Freed, 1990)".

Como podemos ver de la clasificación de Freed, sobre los estudios que pretenden explorar el impacto lingüístico y la experiencia de inmersión según el grado de progreso de los estudiantes, se desprende que el panorama de los estudios sobre los beneficios lingüísticos de la inmersión es todavía ciertamente contradictorio. Hay muchos aspectos y variables a considerar en cada caso concreto que tienen que ser evaluados.

4.1. 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como hemos señalado, el panorama de las investigaciones sobre beneficios lingüísticos y su relación con el contexto de inmersión es todavía muy contradictorio. En este apartado no pretendemos realizar un análisis exhaustivo de los principales estudios de este tipo, sino que, a partir de algunos trabajos significativos, queremos mostrar la evolución de estos estudios y las contradicciones que han ido evidenciando.

Freed (1995: 8) explica que el primer análisis a gran escala de este tipo de situación fue un estudio con 2782 estudiantes de diferentes países europeos llevado a cabo por John Carroll en 1967. Durante mucho tiempo este trabajo ha sido considerado como un puntal que demuestra la relación entre la estancia en el extranjero y la mejora en la competencia lingüística. Durante los años setenta, ochenta y noventa se realizaron otros análisis cuantitativos que continuaron arrojando resultados que demostraban los claros beneficios de la estancia en el extranjero. De entre ellos es interesante destacar por su magnitud -incluía a 35.000 estudiantes de más de 100 instituciones- el proyecto conocido como *European Language Proficiency Survey*. El proyecto sirvió para reafirmar anteriores estudios y para demostrar que la competencia general de la lengua disminuye radicalmente a partir del regreso de los estudiantes a sus lugares de origen. En contraste con las investigaciones cuantitativas a gran escala, una serie de estudios más pequeños cualitativos intentaron descubrir a qué se refieren exactamente quienes aseguran que la única manera de aprender bien una lengua extranjera es a través de la inmersión en el país de la lengua meta. Los resultados arrojaron luz sobre cambios en la velocidad del discurso, la fluidez y la duración de las pausas en la conversación.

Otro importante número de investigaciones fueron realizadas en los años ochenta, utilizando la *Oral Proficiency Interview* (OPI), ideada por la ACTFL. La OPI fue usada con la finalidad de medir los cambios en las habilidades orales de estudiantes que pasaban un periodo de tiempo en el extranjero. Los resultados mostraron una mejor calificación en la OPI en aquellos estudiantes que pasaban una temporada de estudio en el extranjero. Otro estudio significativo que incluyó 658 estudiantes de ruso bien en contexto de inmersión o sin salir de los EEUU es un buen ejemplo del tipo de estudios que se realizan para comparar la adquisición en el aula con la adquisición en situación de inmersión. La investigación se realizó con instrumentos cuantitativos y cualitativos durante un lapso largo de años y en varias instituciones. Según Freed (1995: 13) una de las conclusiones más interesantes de este trabajo fue que los estudios en contexto de inmersión, de acuerdo con los resultados de la OPI (*Oral Proficiency Interview*), son un modo efectivo para aprender a hablar en ruso, especialmente cuando se comparan los resultados de los estudiantes en un contexto de inmersión con los de un estudiante normal en un programa de ruso de cuatro años en una institución educativa del propio país de origen.

Los estudios que hemos visto contribuyeron a arrojar información preliminar sobre el conocimiento del impacto del estudio en el extranjero en la competencia de la lengua, pero de acuerdo con Freed (1995: 16) los resultados de estos estudios no aportaron suficiente información sobre el uso del lenguaje, sirviendo sólo como exploraciones preliminares sobre el tema. Ninguna de las investigaciones mencionadas sirvió para describir un conjunto de variables lingüísticas (fonología, sintaxis, semántica, lingüística, sociolingüística o características del discurso) que pueden influir en una experiencia de estudios en el extranjero.

Como consecuencia de las preguntas e interrogantes que se han ido planteando en muchos de estos trabajos iniciales, podemos decir que casi siempre se suele pensar en la fluidez oral de los aprendices cuando se habla de progreso o de mejora dentro del contexto de inmersión, sin embargo, es necesario hacer una definición más global de los tipos de estudios que se realizan en los contextos de inmersión. De acuerdo con Martínez Arbeláiz, A. (2004:116) existen dos tipos de análisis acerca del contexto de inmersión: los estudios que comparan la adquisición en el aula exclusivamente con la adquisición en situación de inmersión y los que analizan la interlingua de los aprendices en situación de inmersión a lo largo de diferentes momentos o puntos en el proceso de adquisición.

Un trabajo de Freed realizado el año 1995 es un buen ejemplo de los estudios que comparan la adquisición en el aula exclusivamente con la adquisición en situación de

inmersión. El estudio incluyó 30 estudiantes universitarios, en los Estados Unidos, de los cuales 15 realizaron una estancia de inmersión lingüística y cultural en Francia y otros 15 permanecieron en su universidad. Se recogió una gran cantidad de datos, incluyendo elementos tales como la motivación, la ansiedad, la aptitud en un pre-test y en un post-test de habilidades escritas y orales.

Un estudio de Isabelli-García realizado el año 2003 es un buen ejemplo del análisis de la interlingua de un grupo de estudiantes a través de métodos cuantitativos y cualitativos. El análisis se efectuó a través de cuatro tipos de datos: entrevistas simuladas de competencia oral (SOPI) anteriores y posteriores al estudio, entrevistas informales, datos de los diarios sobre motivación y actitud y registros de contactos sobre redes sociales. Lo que la autora pretendía estudiar es cómo factores extralingüísticos (motivación, contacto con la cultura meta fuera de la clase y la actitud hacia la cultura meta) pueden relacionarse con la adquisición y el desarrollo de habilidades y competencias de la comunicación oral. Las conclusiones muestran que sí existe una relación entre los factores extralingüísticos enunciados y la adquisición y el desarrollo de habilidades y competencias de la comunicación oral.

5. LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN

La mayor parte de los estudiantes asiáticos otorga un alto valor a estudiar, formarse y tener experiencia en el extranjero durante un período de tiempo de su formación académica individual⁸. En China se considera que quienes van a estudiar al extranjero quedan du jin (镀金), es decir “bañadas en oro”, una expresión que resalta el potencial aumento del estatus social de los que han tenido esa experiencia.

Los padres asiáticos tradicionalmente han otorgado una gran importancia a la educación. En esta época de universalización de la educación, marcada también por la disminución del número de hijos y por la mayor disponibilidad económica de las familias, la inversión en la educación de los hijos se ha convertido en una prioridad para una clase media en aumento y cada vez más próspera. Incluso aunque se tengan que hacer sacrificios temporalmente, el objetivo de enviar a los hijos al extranjero es una práctica que se está generalizando.

La mayoría de los estudiantes universitarios asiáticos prefieren el mundo anglosajón como destino prioritario de sus estudios. En general, Europa ocupa una posición secundaria en cuanto a destinos preferentes para los estudiantes asiáticos frente a EEUU, Canadá y Australia (además de Japón). Las dificultades para cambiar de estatus de estudiante una vez finalizados los estudios al de residente o trabajador, así como las dificultades para conjugar el estatus de estudiante y trabajador, convierten en poco atractivo el mercado europeo.

Sin embargo, los países de Asia no han dejado de exportar estudiantes. China es el caso más espectacular desde el cambio de su política a finales de la década de los setenta, abriéndose al mundo y a sus conocimientos científicos y técnicos como ya hiciera previamente. En general, ha sido el Estado el que tradicionalmente los ha enviado y sólo muy recientemente comienzan a ir de forma privada⁹; el aumento del nivel de vida en el país, unido a la generalización de familias urbanas de hijo único, permite una mayor inversión en la educación de la descendencia, y su matriculación en las universidades más

⁸ Beltrán, J y Sáiz, A (2003:89): se piensa que las personas con esta experiencia internacional tienen un mayor valor en el mercado laboral.

⁹ Una tendencia que ha ido creciendo a lo largo de la primera década del siglo XXI.

famosas del Reino Unido, Francia y Alemania, países que acogen aproximadamente a 10.000 estudiantes chinos cada uno de ellos.

El caso de los estudiantes chinos en la educación superior española es un ejemplo actual de la internacionalización del sector servicios, en este caso el relacionado con el segmento de la educación. Los estudiantes chinos en España están directamente e indirectamente relacionados con la economía nacional e internacional a diversos niveles; en primer lugar, su llegada y estancia supone una fuente importante de divisas por los servicios que reciben, que van desde el pago de las tasas universitarias a todo lo necesario para realizar su vida en el país. Además, suelen viajar por motivos turísticos por diversas partes de España y de Europa y también son magnetos de atracción de amigos y familiares que pueden, en distintos momentos, venir a visitarles.

Los estudiantes chinos, como la mayoría de los casos de los estudiantes asiáticos en España, una vez acabados sus estudios, retornan a sus países, entre otras cosas por las dificultades que existen para cambiar el estatus de estudiante por el de trabajador y por las pocas oportunidades de trabajar que se les ofrecen. La política migratoria española no facilita nada su estancia, frente a otros países europeos que tratan de atraerlos como mano de obra de alta cualificación.

La lengua castellana tiene un peso muy importante en el mundo; sin embargo, la importancia de la lengua no está relacionada con España, al menos en primera instancia, puesto que es América Latina, y no España, la zona que está permitiendo el ascenso de la lengua castellana como opción de estudio y profesional entre los estudiantes chinos. Aunque, el referente profesional es América Latina, la vida estudiantil en cambio, parece más deseable en España, país que ofrece mayores garantías de seguridad y estabilidad. España goza de una buena situación estratégica, ya que forma parte de Europa, y aunque las relaciones comerciales puede que sean más fructíferas con América Latina, el peso de Europa en el mundo no es nada despreciable.

Desde los años 90 la mayor parte de las universidades chinas cuentan con grandes campus, aislados de las zonas urbanas, para mejorar el ambiente de estudio de los estudiantes chinos, y en este entorno universitario, el modelo de relaciones sociales entre los estudiantes chinos tiende a ser muy diferente del de los estudiantes occidentales. Es muy probable que los estudiantes occidentales establezcan relaciones y hagan amigos, con una amplia variedad de estudiantes pertenecientes a diversos cursos; este modelo es el resultado natural de la libertad que cada estudiante tiene para determinar sus compañeros de habitación, lugar de residencia, cursos académicos, horarios académicos y actividades

extracurriculares, este modelo es la consecuencia de un sistema de valores con una orientación cultural individualista.

En cambio, los estudiantes orientales, especialmente los chinos, están firmemente integrados en pequeños grupos. Para la mayoría de estos estudiantes sus compañeros de habitación y sus compañeros de clase son sus grupos de referencia, y puesto que hay escasas oportunidades para elegir cursos, sus horarios académicos están en gran medida determinados por el grupo básico. Estos colectivos formados por compañeros de clase son a menudo estables durante los tres o cuatro años que los estudiantes pasan en la institución universitaria. De esta manera, la vida social de un estudiante chino se comparte principalmente con los miembros del colectivo de su clase, este modelo es, pues, la consecuencia de un sistema de valores con una orientación cultural colectivista.

Esta comparación entre las orientaciones culturales individualistas de los estudiantes occidentales y las orientaciones culturales colectivistas de los estudiantes chinos puede ayudarnos a entender e introducirnos en cómo los estudiantes chinos forman y mantienen sus relaciones organizadas en un contexto de inmersión¹⁰ en otra cultura. En este marco de globalización mundial en el que los estudiantes chinos han iniciado un éxodo internacional hacia universidades, surge la necesidad de adquirir unas determinadas competencias interculturales que faciliten la adaptación eficaz a un nuevo contexto con un sistema de valores diferente; sin embargo, al ser un fenómeno reciente, muchos aspectos de la competencia intercultural y de la realidad de la inmersión de estos estudiantes no se han estudiado y no se conocen. Qing Gu (2009: 1) indica que la falta de conocimiento fundamentado empíricamente impide ofrecer un relato matizado de cómo la proliferación de nuevas formas y modos de cruzar la frontera en educación universitaria influye sobre la vida de los individuos (incluyendo profesores y estudiantes universitarios). Y esta falta de conocimiento sobre el tema choca con una necesidad real de incrementar el conocimiento sobre las diferentes fases de cambio y desarrollo que experimentan en su adaptación y ajuste a la vida en el extranjero y al ambiente de estudio. Los estudios sobre la adaptación intercultural de estudiantes internacionales nos muestran un amplio abanico de desafíos transicionales y de adaptación: *choque cultural*, *choque de*

¹⁰Blumer (1982: 44) afirma que las indicaciones e interpretaciones mediante las cuales los individuos forman y mantienen sus relaciones organizadas son siempre, en cierta medida, un bagaje de su pasado.

aprendizaje, choque lingüístico y choque de rol (Qing Qu, 2009). No obstante, no podemos pensar que el elemento cultural es el único factor determinante de las experiencias de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes chinos, puesto que no se trata de un grupo completamente homogéneo. Qing Qu (2009: 4) piensa que con demasiada facilidad podemos caer en la trampa del estereotipo cultural, pero está claro que hay otros factores que también son importantes: las aspiraciones de los estudiantes, su motivación específica para el aprendizaje, el contexto en el que la interacción tiene lugar y la naturaleza de la relación entre profesores y estudiantes.

Así pues, podemos escribir sobre unas características identificables del estudiante chino, que seguramente cualquier profesor que trate con ellos recordará con facilidad, pero no podemos ignorar que también aparecen necesidades personales y demandas del contexto que hay que tener en cuenta.

5.1. FACTORES CULTURALES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES CHINOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La lengua china suele adscribirse a la familia sino-tibetana como rama independiente; más que una lengua, según esta hipótesis, es en realidad una familia de lenguas que forma la subfamilia de lenguas sínicas. Por lo tanto, al hablar del chino, sin más, se hace referencia a una multiplicidad de lenguas ininteligibles entre sí, del mismo modo que sucede cuando hablamos de lenguas románicas o anglo-germánicas. Los términos 北方 geolecto del norte o guanhua 官 mandarín se usan para referirse a las diferentes variantes lingüísticas habladas mayoritariamente en el norte de China. El máximo exponente del dialecto del norte es el 北京 beijines, cuya pronunciación constituye la base de la lengua estándar.

En el estudio de una lengua extranjera, entre la lengua nativa y la meta, la *equivalencia* del lenguaje es un aspecto básico (Lustig y Koester, 1996; Samovar et al., 1998) y en este sentido, basándonos en Rovira (2010), describiremos cinco situaciones en las que la falta de equivalencia puede constituir una barrera importante para la comunicación intercultural:

- i) No equivalencia léxica o de vocabulario : En chino no existe una morfología de flexión como la del castellano, probablemente porque su escritura morfo-silábica lo

inhibe; de modo que la información gramatical que proporciona la morfología flexiva –persona, número, tiempo, aspecto y modo- en chino se expresa mayoritariamente por medios léxicos y sintácticos. Es decir, en chino se puede expresar lo mismo y con la misma precisión que en castellano, pero se dispone de unos recursos lingüísticos distintos para hacerlo. Además, ha quedado patente que, aunque la morfología de flexión sea prácticamente inexistente, no significa que la lengua no disponga de recursos morfológicos para formar palabras, como la composición, la derivación y la reduplicación, que están bastante desarrolladas y, en el caso de la última, incluso más que en castellano.

ii) No equivalencia idiomática: frases hechas y modismos: Los valores y creencias influyen enormemente en la comunicación. Aspectos que se evidencian tanto en las dificultades de traducción ante palabras que no tienen equivalentes o ante modismos, o grupos de palabras difícilmente traducibles. Incluso en las onomatopeyas que tratan de reproducir sonidos de la realidad, se ponen de manifiesto las diferencias lingüísticas que evidencian esa interpretación diferente de la realidad.

iii) No equivalencia fonética: Los chinos que quieran aprender castellano en su Pronunciación estándar en general mostrarán dificultades en algunos de los aspectos siguientes: pronunciación de las consonantes alveolares vibrantes (r, rr); pronunciación de la *z* interdental; pronunciación de las consonantes sonoras (b, d, g); pronunciación de los sonidos consonánticos finales (l, c, d); pronunciación de grupos consonánticos (como gr, cl, pr).

Por lo que respecta a la pronunciación de las vocales del español en la clase de ELE, los principales errores y dificultades de pronunciación de los alumnos chinos son los siguientes: timbre inestable de [a]; la vocal [e] es sustituida por la vocal neutra; pronunciación [u] de la letra «o».

iv) No equivalencia gramática – sintáctica: El concepto de categoría sintáctica es prácticamente intrínseco al aprendizaje de la lengua materna en Occidente y, por lo tanto, está tan integrado que parece un concepto universal, cuando en realidad resulta un tanto ajeno y artificial aplicado al chino. Una característica del léxico chino es que las palabras son muy dúctiles en cuanto a su categoría sintáctica, sintetiza su

flexibilidad en una serie de ejemplos: palabras que asumen la función de otras de modo puntual, palabras que incorporan algunas de las características de otra categoría sin llegar a cambiar de categoría y palabras que cambian de categoría sin dejar de pertenecer a la categoría original. Asimismo a los estudiantes chinos les resulta muy complicado dominar fenómenos como el de la concordancia de persona, género, número, etc., inexistente en su lengua y, en general, controlar el gran número de reglas gramaticales que se ponen en juego y se explicitan formalmente cuando se construye una oración en castellano.

- v) No equivalencia cultural o experiencial: En este apartado pueden añadirse un gran número de aspectos, pero al tratarse de estudiantes hay que destacar necesariamente el de los métodos de enseñanza de lenguas. Los métodos chinos tradicionales enfatizan el aprendizaje de sistemas de escritura y no inciden en el desarrollo de estrategias para comprender los principios que explican determinadas construcciones o usos de la lengua hablada. Una consecuencia de la aplicación de estos enfoques es que inhiben la creatividad, razón por la cual los enfoques comunicativos no funcionan ni gozan de tanto éxito en China como en otras partes del mundo.
- vi) No equivalencia conceptual: Las diferencias culturales, en cuanto a creencias e ideologías, se manifiestan también en aquellas ideas abstractas que pueden no existir en otras culturas o significar cosas diferentes. Un ejemplo muy interesante de no equivalencia conceptual, expuesto por Gao y Ting Toomey (1998:5), está relacionado con el concepto de comunicación. Se trata de un concepto extranjero para los chinos porque no existe una palabra equivalente para este término. Aunque no hay ninguna palabra equivalente para comunicación en chino, sí que existen varias traducciones al chino del concepto de comunicación. Por otra parte, los chinos no tienen el mismo concepto de palabra que nosotros. De hecho, Rovira (2010: 165) destaca que una de las dificultades que presenta el chino desde el punto de vista léxico es que la categoría “palabra” es relativamente inestable y no tiene una representación formal propia en el sistema de escritura, por lo que sus hablantes a menudo confunden el concepto de “palabra” (词, cí) con el de “carácter” (字, zì), incluso cuando hablan de la lengua oral. La ausencia de una categoría propia para las palabras tiene, de acuerdo con un

impacto visual y cognitivo en sus hablantes, que no son demasiado conscientes de la existencia de las palabras como entidad semántica superior al morfema.

5.2. LA INFLUENCIA DE LA CULTURA TRADICIONAL CHINA EN LOS ESTUDIANTES CHINOS DE LA ACTUALIDAD

Las diferencias entre las orientaciones culturales chinas y occidentales pueden encontrarse, desde un punto de vista chino, en las influencias culturales tradicionales del confucianismo y del taoísmo. Aunque en este apartado no se pretende profundizar sobre estas dos corrientes de pensamiento principales sino establecer una relación entre la cultura tradicional china y los estudiantes chinos actuales, es importante recordar brevemente las características principales de ambas tendencias de pensamiento para entender mejor su vínculo con los estudiantes chinos de la actualidad.

El confucianismo, corriente de pensamiento basada en las enseñanzas de Confucio (551-479 a.C.), ha impregnado durante dos milenios la civilización china y se ha convertido en un referente en la educación y la cultura a través de una serie de libros considerados como los clásicos de la literatura china tradicional. Su contenido ha modelado y determinado en muchos aspectos el pensamiento chino. Las características principales del confucianismo abarcan aspectos de las relaciones humanas como la jerarquía, la moralidad, la disciplina, el orden y la armonía, la lealtad, el altruismo y la rectitud. Por ejemplo, para Jin y Cortazzi (2001:117) el concepto de *Ren* (virtud perfecta, compasión, benevolencia...etc.) ha formado parte importante de la estructura cultural y psicológica de la sociedad china y aún constituye una ideología funcional y pragmática en la sociedad china que se expresa en las emociones de las personas, el amor filial, los deberes fraternales, la bondad, la humanidad, el estímulo individual a sobrellevar y tolerar las vicisitudes de la vida...etc.

El *taoísmo*, corriente de pensamiento basada en el libro, *Tao Te Ching*, de Lao Tzu expone los conceptos claves del Te y del Tao. Se trata, para los pensadores chinos, de conceptos relacionados con el proceso natural y objetivo del universo, pero que tienen relación con las actividades cotidianas de las personas, conceptos que han dejado una profunda huella en la cultura intelectual china. Sus principales características incluyen nociones como el Wu-wei (no hacer nada), el uso de la paradoja o la polaridad, el establecimiento de la

armonía con la naturaleza y en las relaciones humanas, manteniendo siempre un equilibrio entre dos extremos o el sistema en su conjunto.

Jin y Cortazzi (2001: 113) relacionan la honda impronta que han dejado estas tradiciones en los estudiantes chinos con su comportamiento actual:

“El entendimiento de estas tradiciones es un modo eficaz de comprender el pensamiento de los estudiantes chinos a un nivel más profundo, un nivel sobre el que ni ellos mismos serían capaces de hablar explícitamente, pero que puede ser la raíz de las creencias que siguen al comportarse en el aula de idioma”.

Estos autores (2001: 115) sintetizan en su *Modelo de Sinergia Cultural* la orientación cultural del individualismo y del colectivismo.

Tabla 5.1. Orientaciones culturales del individualismo y del colectivismo

	ORIENTACIÓN CULTURAL	
	Individual/ Colectiva	
DISTANCIA SOCIAL	DISTANCIA PSICOLÓGICA	DISTANCIA ACADÉMICA
Petición de ayuda/ Esperando oferta de ayuda	Agresión / Tolerancia	Participación activa/ Participación
Respeto a la intimidad/ Oferta de ayuda	Sin miedo a desprestigiarse/ Preocupación por el prestigio	Soluciones alternativas / Soluciones únicas
		Evaluación crítica / Aceptación sin crítica
		Independencia / Dependencia

		Responsabilidad del hablante y escritor / Del oyente lector
		Citas y referencias

5.3.LAS CULTURAS DEL APRENDIZAJE EN CHINA Y OCCIDENTE

Este tipo de situaciones interculturales que apuntamos en la introducción de este apartado son también habituales en el aula cuando profesor y alumnos proceden de distintas culturas. El papel central que la cultura ha adquirido en el aula ha llevado a que la reflexión sobre el papel de esta en el proceso educativo sea cada vez más trascendente, y la internacionalización de las universidades las ha convertido en un punto importante de encuentro de culturas.

Si hablamos de la enseñanza de lengua y cultura española a alumnos chinos inevitablemente pensamos en la enseñanza de contenidos lingüísticos y culturales de la cultura que se estudia. Jin y Cortazzi (1998: 104) exponen que es menos corriente considerar la cultura que los alumnos traen consigo al aula de idiomas y su relación con la cultura objeto de estudio:

“Este desconocimiento tiene un efecto profundo en los procesos que tienen lugar en el aula porque es un factor significativo en la percepción que tanto profesores como alumnos tienen del aprendizaje de idiomas y en el modo en que evalúan las funciones que cada uno tiene, así como sus actuaciones en el aula”.

Jin y Cortazzi (1998: 120) reflejan en esta tabla las características principales de la cultura del aprendizaje china:

Tabla 5.2. Características principales de la cultura del aprendizaje china

CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	COMENTARIO

El aprendizaje es valorado	Los estudiantes deben tener curiosidad, interés y expectativas por aprender
El aprendizaje es respeto	El amor filial se extiende a los profesores. Son expertos, padres, amigos. Los profesores se preocupan y ayudan.
El aprendizaje supone relaciones recíprocas	Profesores y alumnos tienen deberes y responsabilidades entre sí; ambos aprenden académica y moralmente.
El aprendizaje es social	El desarrollo personal tiene lugar en un entorno colectivo. Las relaciones clave deben conseguir la armonía, no el desacuerdo.
El aprendizaje consiste en pensar y hacer	El aprendizaje es incompleto sin una reflexión profunda y sin una aplicación práctica; los alumnos se fijan en los productos y resultados.
El aprendizaje consiste en ser aprendiz	El aprendizaje se basa en estrategias a largo plazo de arduo trabajo actual para cosechar la recompensa futura. Supone seguir a un “maestro” en palabra y obra.
El aprendizaje es ilustración	El aprendizaje supone la memorización y acumulación de conocimientos. Lo que se memoriza es comprendido y desarrollado para ser utilizado más tarde para la creación.
El aprendizaje es memorización	La memorización es una concesión a la experiencia colectiva del pasado y a la autoridad de otros. La memorización es parte del progreso.

Las consecuencias que a nivel académico tienen todas estas características generales del aprendizaje en China se reflejan en muchos aspectos de la relación entre alumnos chinos y profesores occidentales, como exponemos brevemente:

- La relación académica entre profesores occidentales y estudiantes chinos es más probable que sea vertical que horizontal en actividades como la discusión, el debate, la expresión de opiniones o la formulación de preguntas. Para ellos, seguir y obedecer las indicaciones del profesor es un signo de respeto, además de un modo de evitar conflictos.
- Es posible que los alumnos chinos busquen soluciones influidos por la noción de que el pasado ha demostrado tener razón y que es preferible seguir unos patrones establecidos que tener un enfoque crítico sobre los trabajos precedentes.
- Los alumnos chinos consideran a los profesores occidentales buenos modelos de pronunciación porque son hablantes nativos. En este sentido, los consideran una autoridad y un referente para su estudio.
- Para los estudiantes chinos, los profesores occidentales son amistosos y ayudan en la práctica del idioma, pero no prestan mucha atención a la gramática ni parecen conocer las reglas gramaticales o corregir los errores de sus alumnos.
- El valor cultural chino de la *no interferencia* puede afectar el rendimiento de los alumnos en su presentación y participación académica. La interferencia del desarrollo de la clase, es decir, la participación espontánea puede considerarse como una falta de respeto hacia sus profesores, al considerar que es una interrupción inadecuada fruto de la vanidad y la jactancia.
- Los estudiantes chinos tienden a considerar su vida académica de modo colectivo, valorando sus relaciones, la armonía en su aprendizaje y su comunicación con otros. A diferencia de los estudiantes occidentales tienden a ser menos individualistas.

También Wenzhong, H; Grove, C y Enping, Z (2010: 64-66) exponen una serie de tendencias generales del aprendizaje en China que pueden ser interesantes para comparar las culturas chinas y occidentales del aprendizaje:

- La transmisión del conocimiento se orienta más hacia la teoría que hacia la práctica y la aplicación. A diferencia de los occidentales, que confían más en un pensamiento operacional o inductivo, los chinos empiezan con principios o axiomas para llegar a proposiciones de tipo deductivo que son verdaderas en función de los principios de los que derivan.

- Se enfatizan los detalles y hechos, que con frecuencia se estudian con la memoria. En occidente, la gente no se preocupa por los hechos, se centran en saber dónde encontrar los hechos y en cómo usarlos de forma creativa.
- Los estudiantes chinos raramente son capaces de emplear un estilo conceptual analítico. Un objetivo de aprendizaje en China es conocer hechos y teorías como un todo. Esto no significa que no se tengan en cuenta los detalles, pero estos siempre están relacionados y son inseparables.
- Los libros son una fuente de autoridad. El uso de libros como una fuente de opinión o de interpretación, como hacen los profesores occidentales con frecuencia, no se comprende o no se aprecia por parte de estos estudiantes.
- Los profesores más admirados son aquellos que exponen estructuras claras, al estilo de clases magistrales con mucha información. El aprendizaje a través de experiencias, la resolución de problemas, los estudios de casos y los métodos de enseñanza participativa no tienen gran aceptación.
- Los exámenes son muy importantes, así que los estudiantes chinos no comprenden que los profesores occidentales usen las pruebas sólo como un medio para evaluar el progreso de sus estudiantes.

Con todo ello queremos enfatizar que los estudiantes chinos, como todos los seres humanos, pertenecen a un mundo social, su propia sociedad china de origen, que pese al proceso de globalización mundial de los últimos años se encuentra muy alejado culturalmente de la sociedad que los recibe. Esta lejanía cultural y lingüística, ejerce sin duda una gran influencia sobre su forma de entender el mundo, y es de gran importancia para entender su estilo de comunicación. Chen y Starosta (1997: 72) toman como ejemplo uno de los componentes universales de la comunicación humana:

“La codificación es un proceso interno necesario de creación de símbolos en el pensamiento del emisor antes de que el mensaje pueda ser desarrollado y entregado al receptor por medio de un canal. Sin embargo, en el proceso de codificación los chinos están condicionados por enseñanzas culturales, tales como “hablar con sinceridad”, “el silencio es oro” y “habla mucho yerra mucho”, y por lo tanto suelen hablar con mucha precaución”.

Como ya hemos señalado, las tendencias generalizadas de la cultura china de la comunicación son derivadas directamente de la tradición cultural confucionista y taoísta china y estos son elementos culturales que los estudiantes chinos llevan al aula y que afectan a la manera de percibir los eventos e interacciones que tienen lugar en ella. De acuerdo con Jin y Cortazzi (1998: 121), estas tendencias son:

Tabla 5.3. Tendencias generalizadas de la cultura china de la comunicación

Característica principal	Comentario
La comunicación produce armonía	El objetivo principal de la comunicación es facilitar las relaciones armónicas, no sólo compartir información de manera funcional.
La comunicación depende de la autoridad	La comunicación sigue a la tradición y la autoridad antes que a la originalidad o espontaneidad. Los hablantes dan prioridad a los expertos, incluido el profesor.
La comunicación depende de lo que se sabe	Los hablantes dicen lo que se sabe y no consideran la comunicación como medio para saber.
La comunicación es inductiva	Se utilizan a menudo patrones inductivos: primero la historia y luego el punto principal, o primero la razón y después el resultado, en vez de al revés.
La comunicación es holística	Los contrarios pueden ser parte de una verdad mayor, por lo que existe una tendencia a pensar en términos de “tanto esto como lo otro”, en vez de “esto o lo otro”, como en el pensamiento binario.
La comunicación es recíproca	Ambos participantes tienen la responsabilidad de entenderse. No todo tiene por qué ser explícito-los oyentes/ lectores pueden sacar sus propias conclusiones.

La comunicación funciona por analogía	La analogía, los ejemplos o indicaciones pueden servir como pruebas, en vez de etapas explícitas.
El silencio es comunicación	El silencio puede ser aceptable cuando se trata de temas ambiguos o sensibles. El silencio puede ser muestra de solidaridad y servir para evitar situaciones incómodas.

La relación entre cultura de enseñanza y comunicación afecta al discurso en el aula puesto que esta es un medio para el aprendizaje que puede verse afectado por la cultura que traen al aula los alumnos y los profesores. La interpretación del discurso en el aula es subjetiva y puede ser entendida de forma diferente según las características culturales de cada alumno. Los alumnos chinos pueden considerar que determinadas prácticas de clase, como por ejemplo los debates, son improductivas porque pierden el tiempo y pueden aprender errores de sus compañeros. La idea de una enseñanza centrada en el alumno choca con su idea de una enseñanza centrada en la imitación del maestro.

6. LOS ESTUDIANTES SINO-HABLANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA ESTUDIANTES CHINOS DE LA URV

Los estudiantes chinos de E/LE que se desplazan por motivo de sus estudios a la Universidad Rovira i Virgili inician el camino de la adquisición de unas competencias comunicativas interculturales a través del aula y de su propia experiencia fuera de esta. Todo ello forma parte de una experiencia de comunicación intercultural, un proceso de comunicación que se basa en su interacción interpersonal, y a la vez forma parte de su aprendizaje de una lengua extranjera.

En este marco de aprendizaje y de internacionalización, se crea en el año 2005 el *Programa Formativo* para estudiantes chinos de la Universidad Rovira i Virgili, programa que sirve de contexto de investigación del presente proyecto de investigación y que ha conseguido un merecido prestigio educativo reconocido a través de galardones como el premio *Consejo Social URV a la Calidad Docente* y la distinción *Jaume Vicens Vives a la excelencia docente* del gobierno de la Generalitat de Cataluña, en 2011.

6.1.OBJETIVOS Y TIPOLOGÍA DEL PROGRAMA

La universidad actual, a partir de las consideraciones de la Declaración de Bolonia (1999), se estructura en tres ejes fundamentales: docencia, investigación y tercera misión (servicios a la comunidad e interrelación con el territorio). Estas tres misiones buscan la excelencia por medio de un eje transversal, conocido como Internacionalización. El *Programa Formativo* para estudiantes chinos de la URV encaja perfectamente en este diseño, ya que en él se integran las tres misiones (docencia, investigación y tercera misión) con el eje transversal de la internacionalización a causa del impacto internacional de este proyecto. Por otra parte, es importante indicar que el Programa sigue los principios vertebradores de un modelo universitario que busca incrementar la visibilidad y el impacto internacional sin, por este motivo, dejar de mantener una identidad enraizada en el territorio. Por lo tanto, su actuación es a la vez local y global.

De acuerdo con los objetivos del *Plan estratégico de internacionalización* de la URV (mayo del 2009), *el Programa Formativo* se propone la consecución de una serie de objetivos:

- i) Promover decididamente la cultura de la internacionalización de la URV por medio de un gran número de estudiantes chinos que estudian, viven y conviven en el Campus de la URV (en el curso 2014-15 son 140);
- ii) Incrementar la visibilidad internacional de la investigación en la URV por medio de la creación de convenios de colaboración y del establecimiento de contactos constantes con universidades chinas que suponen un flujo constante de iniciativas de investigación;
- iii) Extender los programas docentes implicados, mediante la atracción del alumnado internacional y a través de una internacionalización “at home” del alumnado general de la universidad.
- iv) Impulsar la *tercera misión* como motor para la internacionalización de la Universidad Rovira y Virgili y de su territorio.

El *Programa Formativo* se inscribe dentro de las actuaciones conjuntas de grupos docentes de la URV. Actualmente, está formado por docentes de los departamentos de Filologías Románicas, Gestión de Empresas, Economía, Derecho Privado, Procesal y Financiero, Derecho Público, Geografía, Historia e Historia del Arte, y está integrado dentro de la estructura del *Centro de Estudios Hispánicos*, creado en 2013.

Actualmente, la presencia y participación de estudiantes chinos en los cursos que se ofrecen es muy importante y se reparte principalmente en dos cursos anuales, el *Curso Universitario de Lengua española* y el *Curso de Especialización en Lengua española*.

CURSO UNIVERSITARIO DE LENGUA ESPAÑOLA

El fundamento de los cursos que integran el Programa Formativo lo encontramos en el *Curso Universitario de Lengua y Cultura Hispánica*, el más importante de los cursos, por el número de estudiantes.

Tabla 6.1. Objetivos y contenido del Curso Universitario de Lengua Española

Curso Universitario de Lengua y Cultura Hispánica	
Año de inicio	2005/2006
Duración	720 horas
Dirigido a	Alumnos de las universidades chinas con las que la URV ha establecido un convenio de cooperación y que sean estudiantes de español con un nivel de conocimiento suficiente para poder seguir sin problemas las clases impartidas en esta lengua.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer al alumnado chino un curso específico de lengua, literatura y cultura españolas e hispanoamericanas con la finalidad de completar los estudios de español cursados en sus universidades de origen. - Posibilitar a los alumnos interesados el aprendizaje de los diferentes aspectos de la lengua y de la cultura española en un entorno académico y social adecuado. - Ofrecer a los alumnos del curso dos especialidades diferenciadas: español y cultura y español y negocios. Con la primera se obtiene el conocimiento y el aprendizaje de otras materias académicas relacionadas con la cultura española, como Historia, geografía, arte y Sociedad, etc., y con la especialidad de Negocios se acerca a los estudiantes a un futuro profesional relacionado con el mundo del comercio internacional, la economía y el márketing. - Facilitar la participación del alumnado chino en la vida cultural y en el marco histórico de la ciudad, mediante la supervisión y la tutorización de sus actividades extraacadémicas y las visitas guiadas a monumentos históricos y museos de Tarragona y Barcelona.
Contenido	Las materias reunidas en este curso corresponden a cinco especialidades diferentes dentro del mundo de la cultura: Historia del Arte (asignatura El arte en España); Historia (asignaturas El papel de España en el mundo actual e Historia de América Latina); Geografía y Antropología (asignatura de Cultura y sociedad en la España Contemporánea); Filología Hispánica: Lengua Española (asignaturas Problemas básicos del español como lengua extranjera, Normativa de la lengua española, Español hablado, El español de América, Problemas de pronunciación del español); Filología Hispánica: Literatura española (asignatura de Visión panorámica de la literatura española y Literatura hispanoamericana). Por su parte, el itinerario de Negocios ofrece asignaturas de comercio internacional (Aspectos jurídicos básicos del comercio internacional y los negocios), la economía (la economía en el comercio internacional y crisis económica) las finanzas

	(Aspectos financieros básicos del comercio internacional y los negocios) y la gestión (Gestión de empresas y márketing)
Unidad responsable	Centro de Estudios Hispánicos de la URV

Es necesario destacar la importancia estratégica del *Curso Universitario de Lengua y Cultura Hispánica* en el ámbito docente del estado español, puesto que presenta como principal novedad dos características específicas, que lo hacen único en su género:

- i) Es un curso pensado, diseñado y organizado exclusivamente para estudiantes chinos, al contrario de la mayoría de los cursos de cultura hispánica del estado español, que se dirigen a alumnos extranjeros de cualquier nacionalidad. Esto representa una gran ventaja para los estudiantes, ya que toda la metodología docente se centra en las necesidades específicas de los aprendientes chinos.
- ii) El curso convalida automáticamente el tercer curso de carrera en las universidades chinas, de manera que pasar nuestro curso y obtener su diploma acredita al estudiante chino para cursar el cuarto curso en su universidad.
- iii) Ofrece dos líneas de especialización: cultura y negocios, que son las que interesan principalmente a los estudiantes.

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA

El *Curso de Especialización en lengua española*, impartido por profesores del Departamento de Filologías Románicas y profesorado específico de la Facultad de Económicas y Ciencias Jurídicas, tiene una duración de 720 horas presenciales. Una característica importante de este curso es la de preparar al alumnado para la obtención del Nivel C1 de Lengua Española para poder presentarse, en la misma universidad, a los exámenes de nivel del Instituto Cervantes (DELE C1). La obtención de este objetivo pretende propiciar que el alumnado pueda continuar estudiando el *Máster Oficial en Enseñanza del Español como lengua extranjera* de esta universidad en las mejores condiciones posibles, como colofón de sus años de estudio en la Universidad Rovira i Virgili.

Otro aspecto importante de este curso es que las clases se comparten con alumnos de las asignaturas del *Grado de Lengua y Literatura Hispánicas* de la universidad. La inclusión del alumnado chino en los cursos reglados de la carrera responde a un interés específico

demostrado por los mismos alumnos y por las autoridades de sus respectivas universidades para que los alumnos chinos entren en contacto directo en las clases con los estudiantes españoles de la URV, lo que consigue un efecto de integración e interculturalidad que favorece a los dos colectivos.

Tabla 6.2. Objetivos y contenido del curso de Especialización en Lengua Española

Curso de especialización en lengua española	
Año de inicio	2006
Duración	720 horas
Dirigido a	Alumnos chinos procedentes de universidades con convenios firmados con la URV.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Profundizar en los conocimientos obtenidos sobre la lengua española, la cultura y el comercio internacional.- Dominar la sintaxis, la puntuación y la ortografía del español escrito, obtener una mejor fluidez en el español oral y mejorar sus conocimientos de cultura española o negocios internacionales, según su elección.- Preparar al alumnado para la obtención los diplomas de español del Instituto Cervantes.- Propiciar que el alumnado que quiera continuar cursando los diferentes másteres en la URV llegue en óptimas condiciones.
Contenido	Asignaturas de lengua española, más las de negocios y comercio, todas dirigidas a ampliar y profundizar en los conocimientos adquiridos en el curso anterior.
Unidad responsable	Centro de Estudios Hispánicos

6.2. LOS ESTUDIANTES CHINOS DEL PROGRAMA DE LA URV

Las iniciativas de la URV para establecer convenios con diversas universidades chinas se concretaron en el año 2005 con la llegada a la universidad de los primeros 16 estudiantes chinos pertenecientes a la Universidad de Dalian. Posteriormente, el número de alumnos llegados a nuestra universidad se ha ido duplicando o triplicando hasta el curso actual, a la vez que se han ampliado los convenios con diversas universidades chinas, concretados, en el curso 2015-2016, con la llegada de 141 nuevos universitarios. Las universidades

chinas con las cuales se ha establecido convenio hasta el 2015 son: *Universidad de Asuntos extranjeros de BINHAI (UAEB)*, *Universidad de Estudios extranjeros de Tianjin (TJFSU)*, *Universidad de lenguas extranjeras de Dalian*, *Instituto de lenguas extranjeras de Shenzhen*, *Universidad de la ciudad de Beijing (BCU)*, *Universidad de Changzhou*, *Universidad de Jilin*, *Universidad de Hangzhou*, *Universidad de Yunnan*, y *Universidad de Wenzao (Taiwan)*.

A lo largo de los 10 años de actividad, han pasado por el programa 1.028 alumnos chinos. El número de alumnos chinos matriculados en cada curso académico ha ido en aumento, como se observa en la tabla 6.3.¹¹:

Tabla 6.3. Alumnos chinos matriculados en la URV desde 2005

Distribución del alumnado por universidades de 2005-2015												
Universidad	Subtotales	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005
Beijing/Gucheng	15			15								
Hanzggou	55	20	25	10								
Beijing	142	15	8	15	13	52	39					
Binhai	56	22	6	9		7	12					
Changzhou	24	8	14	2								
Dalian	409	34	38	23	29	46	68	56	50	26	20	16
Nanjing	82		4	16	7	22	10	1	12	10		
Shenzhen	30	1	2	8	2	2	4	11				
Sichuan	92					1	22	18	26	24		
Tianjin	97	22	19	8	4	7	13	14	10			
Hebei	6		1		5							
Jilin	6	6										
Yunan	10	10										
Wenzao U	3	3										
sin convenio	1			1								
Total alumnado	1028	141	117	107	63	138	168	100	98	60	20	16

¹¹ Tabla proporcionada por la Fundación Universidad Rovira i Virgili (FURV).

6.2.1. EL PROCESO DE ACOGIDA Y EL CONTEXTO DE INMERSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CHINOS EN LA URV

Desde la creación del *Programa Formativo* se han tenido en cuenta todas las cuestiones relacionadas con la acogida de los estudiantes chinos, debido a que sus necesidades son muy importantes por su desconocimiento del medio. Esta preocupación se concreta el 10 de julio de 2008 con la aprobación de un *Plan Integral de Acogida* que incluye “todos aquellos procesos anteriores y posteriores a la llegada de los estudiantes a la Universidad y que han de facilitar su acceso a la universidad y a su entorno, así como su correcta integración en la vida universitaria. Para ayudar en las tareas de acogida, se crea una red de apoyo con el objetivo de satisfacer las primeras necesidades del alumnado a su llegada a Tarragona, necesidades derivadas de aspectos tan importantes como la búsqueda de vivienda (imprescindible, dado la ausencia de residencia universitaria en la URV) y las primeras gestiones administrativas para garantizar la legalidad de su estancia entre nosotros (Gobierno Civil, Policía, etc.). La creación, pues, de esta red de apoyo en la acogida universitaria es una de las actuaciones, propia de todos los ámbitos de la URV, que ayudó a la implantación de este programa de formación de estudiantes chinos y que servirá de modelo para futuras actuaciones en esta línea.

Los estudiantes chinos aprenden español en el territorio catalán, razón por la cual los cursos del *Programa formativo* tienen un compromiso con la lengua y la cultura de Cataluña, tal como recomiendan la URV y el *Libro Blanco* de la Universidad de Cataluña. En una sociedad como la catalana, cada vez más multiétnica y multicultural, el conocimiento y el respeto de los valores y de las costumbres de otras culturas se convierten en elementos básicos para garantizar la convivencia entre los agentes que la integran. De esta manera, para los estudiantes chinos la integración en este contexto cultural representa un factor importante de su aprendizaje, puesto que además del aprendizaje continuo de los cursos formales, los estudiantes chinos viven inmersos en la cultura del territorio de Tarragona, en particular, y catalán, en general. Desde el *Programa formativo* se les impulsa a realizar todo tipo de actividades culturales, lo que se refuerza con sus propias inquietudes sobre el territorio catalán. Un ejemplo de estas actividades, que pone en práctica la interrelación con el territorio, tiene que ver con las salidas culturales organizadas que desde distintos departamentos se han organizado para que los estudiantes adquieran conocimiento cultural y se acerquen al territorio.

Por otra parte, la relación entre los integrantes del curso y la sociedad tarraconense es otro aspecto de gran importancia. Las relaciones personales establecidas entre nuestros estudiantes y las familias de Tarragona con las que conviven y las relaciones interpersonales que los estudiantes chinos establecen con los estudiantes de la URV, tanto por su convivencia en pisos de alquiler como compartiendo otras actividades (excursiones, espectáculos, etc.), forma parte de un proceso bidireccional según el cual ambas culturas (la china y la catalana) entran en contacto y se enriquecen mutuamente. Teniendo en cuenta todos estos factores, nuestro estudio se ha centrado en este proceso de inmersión, en la mayor o menor adaptabilidad de estos estudiantes al entorno social y su capacidad empática y en las consecuencias, si es que existen, entre el mayor o menor grado de inmersión en el entorno social y su rendimiento escolar como aprendientes de español.

7. DISEÑO DEL ESTUDIO Y CONFIGURACIÓN DE LOS GRUPOS

En este estudio etnográfico hemos trabajado en situaciones en las que el método y el producto etnográficos requerían de la investigación participante¹² en el entorno de campo. En este caso las personas de la comunidad estudiada, los aprendientes de español del Programa Formativo de la URV, han aceptado la presencia del investigador entre ellos como profesor que resulta ser también un investigador. El rol de profesor-investigador que además les ayuda en situaciones de acogida nos ha permitido adoptar un estilo de investigación que era admisible para los estudiantes con los que íbamos a relacionarnos. Es decir, este tipo de investigación ha sido posible gracias a que desde nuestra posición en el Programa de Acogida de estudiantes chinos de la Fundación Universitaria (FURV) hemos tenido un emplazamiento de investigación privilegiado ya que la docencia en el *Programa Formativo* de estudiantes chinos de la URV nos ha permitido gozar de la confianza y respeto de estos estudiantes. Como investigador participante no hemos pretendido ni hemos podido controlar¹³ todos los elementos de la investigación; el rol de investigador participante nos ha permitido buscar patrones, temas y regularidades que perciben las personas que viven en la comunidad a partir de la confianza que el rol de profesor-investigador nos otorgaba. Por otra parte, es importante destacar que en ningún momento hemos pretendido abusar de esta confianza y de la accesibilidad que teníamos respecto a los estudiantes, aunque ello nos haya llevado a tener que modificar aspectos del diseño de la investigación que sobre el papel eran los más adecuados.

Se define como universo muestra el alumnado chino del *Programa Formativo* de estudiantes chinos de la URV. Angrosino (2007: 74) define el tamaño de una muestra dependiendo de las características del grupo que se esté estudiando, de los recursos de que usted disponga (es decir, las limitaciones legítimas de tiempo, movilidad, acceso a equipo, etc.) y de los objetivos de su estudio. Considerando como universo a todo el

¹² Las técnicas de recogida de datos que son típicas de la investigación etnográfica se pueden utilizar de manera que no impliquen a un investigador participante. Se trataría de situaciones en las que el investigador no participante se relaciona con su entorno estrictamente en su calidad de investigador.

¹³ Angrosino, M. (2007: 96) indica que al realizar investigación etnográfica en el campo, tenemos que recordar siempre que no controlamos todos los elementos en el proceso de investigación: estamos captando la vida según se vive y, por tanto, debemos ser conscientes de qué cosas que podrían parecer significativas para nosotros como forasteros podrían ser igualmente significativas o no para las personas que viven en la comunidad que se está estudiando, y al revés. Los científicos sociales se refieren a las dos perspectivas sobre el significado como: émica y ética.

alumnado del *Programa Formativo* de estudiantes chinos se diseñó un tipo de muestra dirigida, en la que no se requiere en un primer momento de una representatividad estadística probabilística de elementos de una población sino de una cuidadosa y controlada selección de sujetos, con ciertas características especificadas previamente, para efectos de describir el fenómeno. Como procedimiento más adecuado escogimos una selección o muestreo por cuotas, que respondían a los diferentes momentos en que se encontraba el alumnado respecto del proceso de inserción. Otros criterios importantes de la selección fueron la accesibilidad de los grupos y la relación de confianza que teníamos con determinados alumnos.

Nuestro muestreo estuvo compuesto por las siguientes cuotas: promoción alumnado del *Curso de Especialista* (generación del curso 2012-2013), promoción del *Curso de Especialista* (generación del curso 2013-2014) y promoción del *Curso de Lengua y Cultura* y del *Curso de Especialista* (generación del curso 2014-2015). Es importante recordar que todas estas promociones están compuestas únicamente por alumnado de origen chino. Por lo tanto, en este sentido, se trata de una muestra relativamente homogénea en algunos aspectos. Además, se recogió información de cuatro informantes clave del ámbito académico de la URV, vinculados a los estudiantes chinos de español por su docencia en el Curso de Especialista.

La investigación se desarrolló a lo largo de cuatro fases: 1) diagnóstico exploratorio de la experiencia de inmersión, 2) profundización en la interacción social, 3) generalización de los resultados a todo el grupo de estudiantes chinos con la correlación de la interacción social y del aprendizaje lingüístico y, finalmente, 4) estudio longitudinal del aprendizaje lingüístico. Si bien, cada una de estas fases tiene objetivos, metodología, hipótesis de trabajo y un cierto nivel de teorización, se trata de fases emergentes y recurrentes, es decir, cada una de ellas tiene relación con la anterior y juntas dan una imagen de conjunto del estudio.

En la tabla que aparece a continuación se expone una síntesis del diseño de investigación con las diferentes estrategias de recogida de información y de análisis de datos utilizadas en las distintas fases del estudio.

Tabla 7.1. Clasificación de las fases del proceso investigativo

	Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de generalización	Fase de estudio lingüístico
Técnicas	Entrevistas semi-estructuradas a profesores y alumnos	Observación participante y entrevistas en profundidad	Análisis estadístico de una encuesta etnográfica formal y de una prueba de expresión e interacción oral.	Escala de expresión e interacción oral aplicada a las entrevistas semi-estructuradas de los alumnos
Objetivos	Conocer la experiencia de inmersión de los estudiantes chinos del Programa de Formación de la URV	Profundizar en la interacción social de los estudiantes chinos del Programa de Formación de la URV	Generalizar los resultados a todo el grupo de estudio. Relacionar las dificultades de interacción social con el aprendizaje lingüístico	Profundizar en el aprendizaje lingüístico de un grupo de estudiantes chinos

PRIMERA FASE: FASE DE APROXIMACIÓN INICIAL

Los objetivos propuestos para esta fase se centran en el estudio exploratorio de la experiencia de inmersión de un grupo de estudiantes chinos del programa Formativo de la URV. La falta de datos empíricos sobre este tema dificulta el diseño de hipótesis adecuadas. Para consolidar las hipótesis de trabajo que hemos manejado durante el estudio era necesaria una investigación sobre el terreno que nos diera la perspectiva de los alumnos chinos de español y de sus profesores. El enfoque de esta primera fase está dirigido a analizar los puntos de vista subjetivos de informantes que se consideran claves. En esta etapa se ha buscado estudiar la experiencia de inmersión de los estudiantes chinos del Programa de Formación de la URV a través de la perspectiva de los profesores y de los estudiantes chinos. Esta etapa de acercamiento a la realidad de la experiencia de inmersión permite preparar el terreno para las próximas fases de la investigación; tarea necesaria para conocer y aproximarnos a la problemática, dado que las experiencias de

inmersión y de aprendizaje lingüístico de los estudiantes universitarios chinos son un tema poco estudiado.

Se trata de una investigación con entrevistas. Elegimos un estudio de este tipo porque las entrevistas se pueden llevar a cabo para obtener conocimiento empírico de las experiencias subjetivas de los sujetos sobre un tema. Al tratarse de entrevistas exploratorias semi-estructuradas hemos trabajado con un planteamiento abierto de la estructura. Lo que pretendíamos era introducir aspectos generales relacionados con la experiencia de los docentes y de los alumnos para conseguir nueva información sobre el asunto y nuevos ángulos desde los que considerarlo.

TABLA 7.2. CLASIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE LA FASE DE APROXIMACIÓN

Fase de aproximación	1	2
Técnicas	Entrevista semi-estructurada a los profesores	Entrevista semi-estructurada a los alumnos
Objetivos	Conocer la experiencia de inmersión de los alumnos chinos a través de la perspectiva de los profesores	Conocer la experiencia de inmersión de los alumnos chinos a través de su propia perspectiva

SEGUNDA FASE: FASE DE PROFUNDIZACIÓN EN LA INTERACCIÓN SOCIAL

Los objetivos propuestos para esta fase se centraron con mayor énfasis en la interacción social de los alumnos chinos en el contexto de inmersión. A partir de aquí, se comenzó a trabajar una investigación descriptiva en profundidad, que se definió de esta forma, sobre la base de los resultados de la fase anterior, pasando a la temática de la interacción social desde la perspectiva de estudio más amplia de la experiencia de inmersión.

En esta etapa se ha buscado profundizar en la interacción social de los estudiantes en un contexto de inmersión concreto y describir la interacción social de un grupo de estudiantes

chinos de español a través de su experiencia. Esta fase se describe como de carácter descriptivo/interpretativo, llevándose a cabo los procesos metodológicos de observación participante y diseño de una entrevista en profundidad.

La reinterpretación de las entrevistas de la fase de diagnóstico y la posterior aplicación de la observación participante y de las entrevistas en profundidad permitió obtener un cuadro más claro de la interacción social.

TABLA 7.3. CLASIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE LA FASE DE PROFUNDIZACIÓN

Fase de profundización	1	2
Técnicas	Observación participante	Entrevista en profundidad
Objetivos	Conocer la interacción social de los estudiantes chinos en un contexto social concreto.	Profundizar en el proceso de interacción social del alumnado chino

FASE DE GENERALIZACIÓN A TODO EL GRUPO DE ESTUDIO

Los objetivos de esta etapa se centran por una parte en generalizar los resultados de las fases anteriores a todo el grupo de estudio y por la otra en relacionar las dificultades de interacción social con el aprendizaje lingüístico. En esta etapa se ha buscado generalizar los resultados a todo el grupo de estudio y relacionar las dificultades de interacción social con el aprendizaje lingüístico.

Esta penúltima fase de la investigación se describe como de carácter cuantitativo/estadístico, llevándose a cabo los procesos metodológicos de prueba de expresión e interacción oral y encuesta etnográfica formal. La generalización de la investigación a todo el grupo de estudio y su correlación con la prueba de expresión e interacción oral permitió verificar y relacionar los resultados de las fases anteriores.

TABLA 7.4. CLASIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE LA FASE DE GENERALIZACIÓN

Fase de generalización	1	2
Técnicas	Prueba de expresión e interacción oral	Encuesta etnográfica formal
Objetivos	Evaluar la expresión e interacción oral de todo el grupo de estudio.	Generalizar los resultados a todo el grupo de estudio. Relacionar las dificultades de interacción social con el aprendizaje lingüístico

FASE DE ESTUDIO LINGÜÍSTICO FINAL

En esta fase, efectuamos el estudio lingüístico longitudinal que constituye la última fase del proceso de investigación a través de una escala de expresión e interacción oral aplicada a las entrevistas semi-estructuradas de los alumnos chinos en dos momentos diferentes de su estancia en el contexto de inmersión. El propósito de esta etapa es el de profundizar en el aprendizaje lingüístico de un grupo de estudiantes chinos. Para la calificación de la prueba de Expresión e Interacción orales se usa un instrumento¹⁴ de análisis doble, una escala analítica con cuatro categorías y una escala holística, que constan respectivamente de cuatro bandas ordinales que se extienden en un rango único que va de 0 a 3 puntos. A cada una de las bandas corresponde un único descriptor ilustrativo con el que se compara la actuación del candidato. Las categorías que forman la escala analítica son la coherencia, la fluidez, la corrección y el alcance.

¹⁴ En los anexos se incluye la escala completa con todos los descriptores del nivel B1.

TABLA 7.5. CLASIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE LA FASE DEL ESTUDIO LINGÜÍSTICO

Fase del estudio lingüístico final	1	2
Técnicas	Escala de expresión e interacción oral aplicada a las entrevistas semi-estructuradas de los alumnos al principio del curso académico	Escala de expresión e interacción oral aplicada a las entrevistas semi-estructuradas de los alumnos a finales del curso académico
Objetivos	Profundizar en el aprendizaje lingüístico de un grupo de estudiantes chinos	Profundizar en el aprendizaje lingüístico de un grupo de estudiantes chinos

7.1. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Esta investigación se ha realizado sobre la base de cinco instrumentos: entrevistas semi-estructuradas a estudiantes y profesores para la fase de diagnóstico inicial, observación participante en un contexto concreto y entrevistas en profundidad para la fase de profundización, cuestionario etnográfico formal para la fase final de generalización del estudio a todo el grupo y escala del nivel de expresión e interacción oral para la evaluación del aprendizaje lingüístico.

LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA CON FINES EXPLORATORIOS

De acuerdo con Kvale (2011:30) la entrevista es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. La entrevista en investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento.

Existen una serie de características comunes a toda entrevista: Comunicación verbal, finalidad específica, situación asimétrica, proceso bidireccional, adopción de roles específicos por ambas partes y cierto grado de estructuración. A lo largo de la primera fase de investigación, el enfoque ha orientado hacia una forma de entrevista de investigación: la entrevista semi-estructurada del mundo de la vida. Kvale (ibíd.) define este tipo de entrevistas como una entrevista con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos.

Utilizamos este tipo de entrevistas porque durante la primera fase del estudio eran especialmente útiles para delimitar nuestro tema de investigación. En las entrevistas semi-estructuradas el esquema de preguntas y secuencias no están prefijados plenamente. Se trabaja con esbozos de preguntas, en donde el entrevistado debe construir las respuestas. La entrevista se aborda con preguntas de acuerdo a una pauta flexible. Las entrevistas semi-estructuradas con fines exploratorios o de comprobación de hipótesis son abiertas, con poco planteamiento previo de la estructura. El entrevistador introduce un problema, un área que debe estudiar con atención o un problema complejo que se deba sacar a la luz; profundiza en las respuestas del sujeto, y busca nueva información sobre el asunto y nuevos ángulos desde los que considerarlo.

Esta entrevista pretende conocer, comprender más que explicar, adopta el formato estímulo/respuesta, sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera. De acuerdo con Ruiz (1996: 93) su importancia radica en que con frecuencia se obtienen muchas respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad; su propósito es indagar y descubrir ideas y pensamientos a través de preguntas generadoras sobre contenidos amplios, sobre áreas determinadas o ahondando en cuestiones específicas.

A partir de la entrevista nos interesaba conectar con la perspectiva de los entrevistados sobre los temas que comenzamos a explorar. En la fase diagnóstica buscamos identificar mejor los procesos y dimensiones para establecer las relaciones necesarias que permitan vislumbrar algunas hipótesis de trabajo complementarias que ayudan a guiar los análisis y las posteriores fases de investigación. Por otra parte, la entrevista semi-estructurada no nos permitía conocer por observación directa los escenarios naturales de las personas entrevistadas, por ello era necesario un método de campo, la observación participante, que nos permitiera trabajar sobre el terreno a través de la descripción de situaciones sociales concretas.

LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Como hemos visto en el apartado sobre el investigador en el estudio etnográfico, la observación participante no es sólo en sí misma una “técnica”¹⁵ de investigación, sino que es también el contexto de comportamiento a partir del cual un etnógrafo utiliza técnicas definidas para recoger datos adoptando un rol que facilita esta labor. Como técnica, Angrosino (2007:61) define la observación como el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador, y lo que pretendíamos con esta técnica era entrar en el entorno de campo con una técnica de estudio que nos permitiera observar las cosas directamente, sin ninguna o muy poca interacción entre el investigador y las personas a las que estudia. Pensamos que la técnica de observación es un buen complemento, en este sentido, a la mayor interacción que se produce durante las entrevistas.

Lo hemos registrado todo con mucho detalle, con la menor interpretación posible teniendo en cuenta que todos tendemos a percibir las cosas a través de filtros (por ej., nuestras teorías o marcos analíticos) que a veces constituyen simplemente artefactos de quiénes somos: ideas preconcebidas de nuestro entorno social y cultural, nuestro género, nuestra edad relativa, etc. Gradualmente, a medida que el investigador adquiere más experiencia en el emplazamiento de campo, puede comenzar a diferenciar asuntos que parecen más importantes y a concentrarse en ellos. A partir de estos asuntos el etnógrafo llega a reconocer unos patrones de comportamiento que parecen repetirse. El hecho de que el comportamiento de las personas en un entorno de investigación se desarrolle de una manera aparentemente desordenada no significa que el proceso observacional mismo deba ser desordenado; al contrario, la buena observación etnográfica implica necesariamente cierto grado de estructura.

Para Angrosino (2007: 64), los investigadores deberían cultivar el hábito de tomar notas de campo organizadas, lo que incluye, como mínimo: i) una declaración sobre el entorno particular; ii) una enumeración de los participantes; iii) las descripciones de los participantes; iv) una cronología de los acontecimientos; v) descripciones del entorno físico y de todos los objetos materiales implicados; vi) descripciones de los

¹⁵Simons, H (2011: 85) describe la observación como una potente herramienta para comprender y sacar a la luz los matices de los incidentes y las relaciones de la “experiencia vivida” de las personas en determinadas situaciones y contextos.

comportamientos e interacciones y vii) registro de conversaciones o de otras interacciones verbales.

Como hemos señalado, el sello distintivo de la investigación observacional es registrar detalles de la manera más objetiva y descriptiva posible, evitando interpretaciones e inferencias y dejando de lado las propias ideas preconcebidas. En último término, el etnógrafo llega a un punto en que reconoce o infiere patrones con significado en los comportamientos observados. Para conocer qué significan exactamente esos comportamientos es necesario comenzar a preguntar a personas informadas del grupo de estudio. De esta manera la entrevista en profundidad es una consecuencia lógica de la observación.

ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS EN PROFUNDIDAD.

La entrevista etnográfica es conversacional en el sentido de que tiene lugar entre personas que han llegado a tener cierto grado de amistad o de relación, ya que el etnógrafo ha sido un observador participante en la comunidad en la que su informador vive. Por tanto, la entrevista etnográfica es habitualmente de naturaleza abierta: la persona o personas informadas de dentro del grupo ayudan al investigador a desarrollar la investigación a medida que esta avanza. La entrevista etnográfica se realiza también en *profundidad*, no es simplemente una versión oral de una encuesta rápida. Se pretende, en cambio, que sondee en busca de significado, que explore matices, que detecte las áreas grises que se podrían pasar por alto en preguntas de elección forzada que se limitan a aludir superficialmente a un problema. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994: 28) entendemos la entrevista en profundidad como un método de investigación cualitativo consistente en reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras. En consecuencia, las entrevistas etnográficas en profundidad de este trabajo de investigación tienen como fin recoger la perspectiva de los estudiantes chinos del Programa Formativo de la URV sobre su interacción social.

Aunque la entrevista etnográfica clásica es de naturaleza abierta, es posible también realizar entrevistas semi-estructuradas, que usan preguntas predeterminadas relacionadas con “dominios de interés”. A diferencia de la entrevista semi-estructurada abierta, que puede vagar con bastante libertad por el área perfilada por las preguntas generales de la

investigación, la entrevista semi-estructurada en profundidad se atiende con rigor al tema concertado de antemano y plantea preguntas diseñadas para obtener información específicamente sobre ese tema. Este tipo de entrevista se puede utilizar también para hacer operativos factores generales convirtiéndolos en variables medibles que se puedan desarrollar entonces en hipótesis de trabajo que, a su vez, formen la base para una encuesta etnográfica formal.

ENCUESTA ETNOGRÁFICA FORMAL

Este instrumento cumple una función de enlace entre los objetivos de investigación y la realidad de la población estudiada, por eso sus condiciones básicas dependen del problema de investigación y la población. Así, se pueden traducir los objetivos de la investigación a través de una operativización de los conceptos principales en preguntas concretas sobre dicha realidad. En la tabla que presentamos a continuación vemos las etapas de construcción de una encuesta, los objetivos para cada una de ellas y las tareas que implica, proceso sobre el cual se ha construido nuestro instrumento¹⁶.

TABLA 7.6. ETAPAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ENCUESTA SEGÚN CABRERA (2000)

ETAPAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES IMPLICADAS
PREPARACIÓN	Delimitar el objeto de estudio Delimitar el campo de estudio Formular preguntas Planificar su realización	Concretar qué se desea estudiar Conocer en profundidad el tema Concretar objetivos generales y específicos en áreas de contenido Concretar las variables a estudiar Establecer calendario Decidir el procedimiento de aplicación
PRIMERA ELABORACIÓN DE LA ENCUESTA	Formular preguntas	Elegir el tipo de preguntas Redactar las preguntas

¹⁶F. Cabrera (2000).

	Decidir la forma de presentación	Decidir el número de preguntas Determinar formato Redactar texto introductorio Redactar instrucciones de cumplimiento
APLICACIÓN PILOTO	Revisar y comprobar mediante análisis lógico y empírico su eficacia, detectando deficiencias	Elección de expertos y/o del grupo de aplicación Preparar entrevistadores Aplicar el cuestionario Anotar sugerencias de mejora
ELABORACIÓN DEFINITIVA	Dejar listo el cuestionario para su aplicación definitiva y preparar la fase de análisis	Análisis de resultados de la aplicación piloto Aplicar el cuestionario Anotar sugerencias de mejora
APLICACIÓN	Obtener la información deseada del grupo o población	Seleccionar muestra
EXPLORACIÓN	Decidir tipo de análisis de datos	Elaborar matriz o tablas de respuestas codificadas Análisis del contenido de las preguntas abiertas Construcción de tablas estadísticas Análisis estadístico de datos y su interpretación
PRESENTACIÓN DE LOS DATOS	Redactar el informe	Elaborar cuadros o tablas resumen Formular conclusiones y recomendaciones Escribir el informe

En la encuesta se pueden realizar distintos tipos de preguntas, básicamente cerradas y abiertas, pero existen varias posibilidades de preguntas: de escala, de abanico, diferenciales semánticos y otras; lo que ofrece una amplia gama de posibilidades de diseño de las mismas.

Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas a priori, es decir, se ofrece a los sujetos alternativas de respuestas y ellos deben circunscribirse a ellas. Son preguntas de fácil respuesta y requieren menos tiempo

de aplicación, pero limitan las respuestas a las categorías presentadas a priori. Por otra parte, las preguntas abiertas son particularmente útiles cuando no tenemos información teórica o empírica sobre las preguntas de investigación, o cuando esta información es insuficiente.

En nuestro caso se ha optado por un cuestionario mixto, que incluye preguntas cerradas y abiertas. Lo cual implica asumir ventajas y desventajas de cada una de las modalidades.

ESCALA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

Finalmente, para profundizar en el aprendizaje lingüístico de las dos últimas fases del estudio se ha utilizado una escala de expresión e interacción orales.

Se trata de un instrumento cuantitativo doble de medición de la expresión e interacción orales utilizado en las pruebas que el Instituto cervantes efectúa para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

7.2. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Los procedimientos utilizados para analizar las diversas técnicas de recogida de información que hemos visto en el apartado anterior responden a la necesidad de dar respuesta a diversos problemas de investigación. De este modo, aunque se trata de una investigación de enfoque etnográfico¹⁷ en la que el trabajo de campo a través de entrevistas y de observación participante ha sido primordial, los métodos de investigación responden a técnicas de enfoque mixto en las que se incluyen, para efectos de control y triangulación, desarrollos cualitativos y cuantitativos.

Las primeras fases del estudio se centran en la necesidad de conocer a las personas y al grupo de estudiantes chino en su contexto de inmersión a partir de su propia experiencia. Una vez categorizadas las respuestas de los entrevistados era necesario comprobar en el campo a través de la observación y a través de entrevistas en profundidad si estas categorías o patrones de investigación se adaptaban a la realidad.

¹⁷Angrosino, M. (2007: 96) indica que hay dos formas principales de análisis de datos etnográficos: 1) el análisis descriptivo, el proceso de tomar el caudal de datos y desglosarlo en sus partes componentes ¿qué patrones, regularidades o temas emergen a partir de los datos? 2) El análisis teórico, el proceso de averiguar cómo encajan esas partes componentes: ¿cómo podemos explicar la existencia de patrones en los datos o cómo explicamos las regularidades percibidas?

El siguiente paso era la generalización de las hipótesis de trabajo y de las categorías de estudio a toda la muestra de estudiantes sino-hablantes del Programa Formativo de la URV. Angrosino (2007: 47) indica que en la investigación cuantitativa, los cuestionarios estandarizados se administran a menudo al comienzo de un proyecto, pues proporcionan gran cantidad de datos precisos y objetivos que se pueden utilizar para refinar hipótesis de trabajo. Pero, en la investigación etnográfica, la administración de estos cuestionarios se reserva mejor para una fase posterior del proceso de investigación, de modo que el investigador disponga de algún tiempo para aprender lo suficiente sobre las personas y su comunidad para presentar el instrumento de medida de un modo que se considere razonable y aceptable a la vez.

Finalmente, el análisis lingüístico responde a la necesidad de profundizar en algunos de los datos lingüísticos que se habían obtenido a través del análisis estadístico.

ANÁLISIS DE CONTENIDOS

Presentamos este apartado orientado a la perspectiva cualitativa del Análisis de Contenido (AC), que según Ruiz, J. (1996: 45) es fundamentalmente un modo de recoger información para luego analizarla y elaborar o comprobar alguna hipótesis, teoría o generalización. Se basa en la lectura e interpretación hechas de modo científico, es decir de manera sistemática, objetiva, replicable y válida. Dado el objetivo de esta investigación, en este estudio se trabajó con técnicas que permiten un análisis semántico de la comunicación, ya sea en las preguntas de las entrevistas exploratorias, de la observación participante, de las entrevistas etnográficas en profundidad o de las preguntas abiertas del cuestionario.

ANÁLISIS SEMÁNTICO

Las técnicas de análisis semántico corresponden a los métodos más clásicos y extendidos del AC. Giran en torno al análisis temático y son instrumentados por medio de esquemas categoriales. El análisis de contenido se realizó con el material empírico producido a través de las respuestas abiertas a las entrevistas exploratorias, la observación participante, las entrevistas etnográficas en profundidad y las preguntas abiertas del cuestionario, obtenidas de los estudiantes sino-hablantes que cursan el curso de especialización del programa Formativo para estudiantes chinos de la URV. Todo ello configura el corpus

textual del análisis, y una vez definido el corpus, y en función de los objetivos de la investigación, se determinaron como unidades de registro, algunos segmentos del texto, a veces fue una palabra y otras una frase, como unidades de significado. Para esto destacamos con distintos colores, palabras, frases o párrafos que consideramos como unidades de registro o de contexto. Seguidamente se transcribieron estos segmentos a un archivo de procesador de texto Word y se destacaron con distintos colores las palabras o proposiciones que caracterizaban al objeto, hecho o idea referido a cada elemento de las regularidades observadas. Más adelante, ordenamos por grupos los elementos distintivos de cada regularidad. Si a partir del texto un concepto principal o algunos de sus ejemplos destacaron, ampliamos tal concepto, apoyados en la teoría para delimitar las unidades de contexto. Como unidades de contexto empleamos segmentos de los textos distintivos de cada tendencia, para localizar posteriormente en ellas las unidades de registro, ya identificadas.

Para captar la lógica de las relaciones entre las unidades de registro y sus unidades de contexto, analizamos -según aparecieran- sus relaciones de contingencia, formas de asociación, equivalencia u oposición, para luego sistematizarlas en conceptos descriptores interpretables y comprensibles. Lo central de la fase de codificación es interpretar las unidades de registro en sus unidades de contexto.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos del cuestionario utilizado en la fase del estudio de caso etnográfico de la interacción social fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo. Utilizando el programa estadístico para las ciencias sociales SPSS se determinaron frecuencias y porcentaje de respuesta para cada una de las variables.

ANÁLISIS LINGÜÍSTICO LONGITUDINAL

Para analizar el aprendizaje lingüístico de los estudiantes chinos a lo largo de un curso académico se analizó su expresión e interacción orales utilizando las entrevistas que se hicieron en varios momentos de su estancia en España. De esta forma se obtenía una perspectiva longitudinal de su aprendizaje. Para la calificación de los datos de análisis de expresión e interacción orales se usan una escala analítica con cuatro categorías y una escala holística, que constan respectivamente de cuatro bandas ordinales que se extienden

en un rango único que va de 0 a 3 puntos. A cada una de las bandas corresponde un único descriptor ilustrativo con el que se compara la actuación del candidato.

En ambos instrumentos, la banda que se califica con 2 puntos es el equivalente a la descripción del nivel B1 (Umbral) del *Marco común europeo de referencia*. El valor 3 supone una consecución sobrada del nivel. El valor 1 supone la no consecución del nivel a la vista de las respuestas. Las cuatro categorías que se miden en la escala analítica corresponden a la Coherencia, la Fluidez, la Corrección y el Alcance.

8. APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN MEDIANTE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS AL PROFESORADO Y ALUMNADO

Esta etapa de acercamiento a la realidad de la experiencia de inmersión permite preparar el terreno para las próximas fases de la investigación, tarea necesaria para conocer y aproximarnos a la problemática, dado que las experiencias de inmersión de los estudiantes universitarios chinos son un tema poco estudiado. El análisis desarrollado en esta fase se enfoca hacia un análisis de los contenidos de la entrevista centrado en la condensación del significado a través del resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves. Para comprobar sobre el terreno muchos de los indicios que obteníamos mediante las entrevistas recurrimos a una perspectiva de investigación centrada en la descripción de situaciones sociales.

En un primer momento se presenta la aplicación y análisis de entrevistas realizadas para conocer la perspectiva de los profesores, y en segundo lugar, la perspectiva de los aprendientes a través de las entrevistas realizadas a los estudiantes chinos. Se trata de una investigación por medio de entrevistas, ya que entendemos que por medio de las entrevistas se pueden obtener conocimiento empírico de las experiencias subjetivas de los sujetos sobre un tema.

Estas entrevistas semi-estructuradas con fines exploratorios o de comprobación de hipótesis son abiertas, con poco planteamiento previo de la estructura. El entrevistador introduce un problema, un área que debe estudiar con atención o un problema complejo que se deba sacar a la luz; profundiza en las respuestas del sujeto, y busca nueva información sobre el asunto y nuevos ángulos desde los que considerarlo.

Para analizar las entrevistas semi-estructuradas se procede a un análisis cualitativo del contenido centrado en la condensación del significado, que sirve para buscar unidades de significado naturales y explicar los temas principales de los textos de entrevista. Kvale, S (2012:140) indica que:

“La condensación del significado implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves. Las declaraciones

largas se resumen en otras más breves en las que el significado principal de lo que se dice se expresa de otra manera en unas pocas palabras”.

En este mismo sentido, para conocer la perspectiva de los profesores de la experiencia de inmersión de los estudiantes sino-hablantes del Programa Formativo para estudiantes chinos de la URV se aplicó una entrevista semi-estructurada a un grupo de profesores de este programa. Se trata de una muestra intencionada, conformada por un grupo de académicos que son profesores del Curso de especialización de los estudiantes chinos del grupo de estudio del período 2012-2013, con una amplia experiencia con los estudiantes chinos del Programa Formativo. Es interesante destacar que uno de los sujetos que se seleccionó para la muestra, que puede aportar una perspectiva diferente del grupo de estudio, es una profesora china que fue estudiante de español en la URV y que ahora trabaja como docente en el Programa Formativo. Cabe hacer notar que la entrevista semi-estructurada a los profesores forma parte, tanto en su planificación como en su desarrollo, de una investigación realizada durante el segundo curso (2013-2014) de doctorado de este investigador, y su objetivo es el de recabar la opinión de los docentes del programa Formativo de estudiantes chinos de la URV sobre la experiencia de inmersión de los aprendientes chinos.

Se elaboró un guion de entrevista lo más abierto posible, dado que el objetivo era consignar información desde las posturas más espontáneas con relación al tema, aunque se ordenó de manera que presentase distintos tipos de preguntas basadas en hechos y en opiniones, las que serían alternadas, ampliadas o restringidas, según los casos y situaciones que se presentasen. Es inevitable que los interlocutores/as asuman en sus respuestas más de un contenido preguntado, con lo cual el guion se flexibilizó sobre la marcha, a partir de las respuestas producidas. Con esta perspectiva se siguieron los siguientes pasos:

- i) se diseñó un primer protocolo en el que se planteó un conjunto de preguntas a modo de esbozo, para luego elaborar un protocolo más consistente y con menos preguntas
- ii) se sometió a la valoración por parte de los tutores de la tesis y de un par de profesores con amplia experiencia en la temática intercultural, en metodología y en los estudiantes chinos
- iii) a partir de ello, se procedió a la redefinición del contenido del guion de entrevista.

8.1. DISEÑO Y ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA AL PROFESORADO

El guion propuesto en las entrevistas se diseñó en torno a distintos ejes:

a) Preguntas de aproximación sobre la distancia cultural y los estilos de aprendizaje:

- ¿Crees que la distancia cultural de los estudiantes chinos influye en el modo de comportarse en nuestra cultura?

- ¿En qué aspectos culturales crees que se interesan los estudiantes chinos?

- ¿Crees que los estudiantes chinos profundizan en la cultura española?

- ¿Crees que tienen más dificultad para hablar y para seguir la clase que los estudiantes de otras culturas?

b) Preguntas de aproximación sobre la apertura, expectativas y sensibilidad intercultural:

- ¿Te parece un grupo sensible a la cultura de acogida?

- ¿Te parece que tienen problemas de actitud?

- ¿Crees que sus problemas dependen de su grado de motivación?

- ¿Tienen interés en nuestra cultura?

- ¿Te parecen personas de mente abierta?

c) Preguntas de aproximación sobre la homogeneidad del grupo y su interacción social:

- ¿Se comportan como otros estudiantes extranjeros?

- ¿Tienen un comportamiento homogéneo como grupo?

- ¿Has detectado algunos problemas específicos en su conducta?

- ¿Te parece que se relacionan bien con su entorno social?

La aplicación de la entrevista se realizó personalmente, cara a cara. Se trata de compañeros de trabajo con los que nos une una relación de amistad desde hace años. Este clima de confianza facilitó infinitamente el trabajo de las entrevistas, convirtiéndose en una conversación fluida y acogedora que surgía a partir de algunas preguntas centrales, pero que evolucionaba de acuerdo con las respuestas que iban surgiendo. La unidad de análisis estudiada fue *la frase*. Se esperaba que ella diera cuenta de categorías y de las subcategorías emergentes¹⁸ en el mismo análisis.

¹⁸Simons, H (167-168) indica que desde el momento en que seleccionamos las preguntas de investigación y diseñamos nuestro estudio, estamos prefigurando temas que vamos a analizar o marcos en los que vamos a hacer.

TABLA 8.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS INICIALES

Distancia cultural
Estilos de aprendizaje
Expectativas
Apertura/ Sensibilidad intercultural
Homogeneidad del grupo
Interacción social

8.1.1. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS: PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES SOBRE LA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN DE LOS ALUMNOS CHINOS

Es importante observar, en este punto de la primera fase, que las entrevistas realizadas si bien son significativas desde el punto de vista de los informantes claves, no lo son por su número. Por esta razón, los datos que se destacan son aquellos en que hay coincidencia o bien en que existe un importante contraste¹⁹ entre las distintas miradas.

DISTANCIA CULTURAL

A las preguntas que indagan sobre cómo la lejanía cultural influye en la relación con nuestra cultura, los docentes entrevistados reconocen la importancia de esta distancia en diversos aspectos:

¹⁹ Miles y Huberman (1994: 262-277) proponen una lista de recursos para verificar las conclusiones, como la triangulación, analizar los significados otorgados por los ajenos al caso, buscar pruebas negativas, examinar explicaciones opuestas, considerar las sorpresas y retroalimentarse de los informantes.

“Sí que es verdad que su educación les pesa muchísimo, hay muy pocos con los que yo hablo que te digan que se quieren quedar o trabajar en otro país. Lo que quieren es volver a su país para cuidar a sus padres”.

“Nosotros somos más abiertos, menos protocolarios, en China es más rígido. Aquí que no haya un protocolo no quiere decir que no haya un estatus alumno-profesor, un respeto. No entienden...tu eres el alumno y el otro es el profesor. Aquí es más abierto, pero uno es el alumno y el otro es el profesor”.

Uno de los profesores reconoce la importancia de acercar las dos culturas para así poder crear un punto de encuentro intercultural que haga de puente entre diferentes tradiciones culturales:

“Hasta qué punto nosotros fomentamos la participación en aspectos culturales, vamos a ponerlo en conexión con lo que ellos saben, no es solo lo que se aprende aquí creo que la interculturalidad viene de las dos partes”.

Otro de los profesores piensa que los alumnos chinos no entienden la relación alumno-profesor en España. La malinterpretan porque se aprovechan de la falta de rigidez de nuestro sistema educativo para romper las normas:

“Solo hay alumnos chinos y se les ha de mimar, han de obtener buenos resultados. Pero hay un momento en que hasta aquí hemos llegado, no son bastante maduros, pero es una cuestión cultural de la relación profesor-alumno, se desmadran”.

Sin embargo, entre los entrevistados no parece haber coincidencia sobre la interpretación que los alumnos chinos hacen de la cultura educativa española. Esta entrevistada hace una interpretación muy diferente a la anterior sobre la perspectiva que los alumnos chinos tienen sobre la cultura educativa de acogida:

“Los alumnos son muy comprensivos. En China tenemos disciplina pero no queremos recibir órdenes sin explicaciones. Los alumnos a veces se quejan, los profesores les maltratan porque no les dan explicaciones”.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

El tema de los estilos de aprendizaje no presenta tantas diferencias de interpretación como el de la distancia cultural. Los docentes coinciden en la dificultad que conlleva trabajar con un grupo homogéneo que posee algunas características culturales especiales a través de diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje. En el siguiente comentario se resumen algunos de los aspectos más destacados:

“Hay una dificultad de inicio, sus formas de aprender, de actuar, sus actitudes, el ambiente tradicional que de una forma más matizada por otros avances influye”.

Un primer tema se centra en la relación profesor-alumno y las consecuencias que se extraen de esta relación para el desarrollo de la clase:

“Cuesta un poco más entrar con ellos: son muy respetuosos, son muy prudentes, pero en una asignatura en que se trata de hablar y de trabajar la expresión es más complicado que en otros grupos”

“No tienen la costumbre de hablar en clase, no tienen ganas de decirlo, aunque lo haya hecho bien no tiene ganas de decirlo. No chulear, los buenos no hablan para no chulear, los malos no hablan para no perder la cara”.

“Para mí los veo normales, son normales como todos los compañeros chinos. Si los comparamos con los estudiantes de aquí son más tímidos, les cuesta mucho contestar en clase. Si no digo el nombre no dicen nada”.

Otro aspecto de gran importancia sobre los estilos de aprendizaje, que aparece reflejado en las entrevistas y que parece confirmar algunas de las dificultades para el aprendizaje del grupo de estudio, es la relación entre la metodología que se utiliza en la clase y la homogeneidad del grupo de estudio:

“Como sabes nosotros trabajamos con el método comunicativo, como sabes una de las bases del método comunicativo es el intercambio de información. Para que haya intercambio de información es necesario que las informaciones sean distintas. Como se trata de un grupo homogéneo hay dificultad para encontrar un material adecuado”.

“Otro punto es el método chino del Español Moderno: un salto de este método a uno comunicativo es difícil. En destrezas comunicativas es más bajo, un léxico pobre unido a cierto nivel gramatical hace que haya gran distancia de métodos que ellos adquieren mediante repetición”.

La perspectiva de los alumnos chinos se ve reflejada a través de la visión de la profesora china en las siguientes afirmaciones:

“Nuestra manera de estudiar es que queremos estudiar con los mejores, si sentimos presión nos esforzamos más. Se tendrían que introducir más clases con españoles, poco a poco introducir más clases con españoles”

“Desde pequeños nos han creado así: no nos dan trabajos claros, no sabemos estudiar más, del instituto a la universidad no sabemos estudiar, de la universidad china a la de España hay otro cambio más radical. Hay que darles más trabajo y horas de clase y entonces tendremos resultados, un programa diseñado según el nivel general de los alumnos”

La visión de la profesora china sobre la perspectiva de los aprendientes sino-hablantes sirve para confirmar que los docentes coinciden en percibir importantes diferencias en los estilos de aprendizaje.

EXPECTATIVAS

Este es uno de los temas en el que los profesores parecen coincidir más. En las declaraciones que vemos a continuación todos parecen estar de acuerdo en las expectativas que animan a los estudiantes chinos en su viaje a España:

“Yo creo que tienen el chip turista, me da la sensación de que no vienen con la idea, quizás sí algunos, de integrarse...pero que vienen como turistas...”

“...uno de sus objetivos es viajar por Europa, pero no sé si se esfuerzan por entender...no sé si la palabra es que se tengan que adaptar, pero por intentar vivir aquí”

“Yo los veo muy malcriados, malcriados por los padres para conseguir al final lo que quieren, vienen pensando que van a viajar. Se lo han pasado muy bien,

pero pueden pensar que la universidad no es profesional, eso da una mala imagen de la universidad”

De nuevo es la profesora de origen chino la que añade un elemento diferente al conjunto de declaraciones:

“Más que motivación es aplicación. La motivación tienen mucho que ver con su futuro profesional, algunos tienen el futuro diseñado por la familia y están más relajados”.

APERTURA

En el conjunto de afirmaciones, declaraciones y juicios expuestos por los interlocutores sobre la apertura mental de los estudiantes chinos, existe cierta convergencia por parte de los docentes:

“Yo creo que cuando ellos llegan aquí tienen una mente más abierta de lo que pensamos... Cuando están aquí absorben otros elementos, algunos cambian su perspectiva de vida, pero otros no cambian...pero yo creo que tienen una mente bastante abierta”

Los docentes coinciden respecto a aquello que les interesa a los alumnos:

“Cosas que ellos viven, el día a día, eso es lo que más les interesa...Lo que les interesa son las cosas de la calle porque les va su desarrollo personal, es una cosa de sentimiento, de sensación. Por eso algunos lo ven como más cercano (se integran) y otros como más lejano”.

Sin embargo, aunque esta profesora coincide con la importancia que tiene para los alumnos conocer su entorno más cercano, a diferencia de las anteriores piensa que son los alumnos los que no se integran:

“Es importante el interés del día a día para saber cómo integrarse, aunque creo que no hay una buena integración, pero es por parte de ellos”.

De nuevo es la profesora de origen chino la que da una visión diferente de los aprendientes sino-hablantes. Desde su perspectiva los alumnos chinos no encuentran oportunidades para integrarse y se les trata como a niños:

“Hay que darles oportunidades de explicar como son y realmente encuentran muy pocos espacios para hacerlo”

“Son de mente abierta y tienen mente abierta, pero necesitan una explicación para comprenderlo. No son de guardería, quieren una explicación. Se sienten mal, al fin y al cabo no son estudiantes de primaria”

SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Los profesores parecen mostrar serias dudas matizadas sobre la sensibilidad de los alumnos chinos hacia la cultura de acogida:

“Este año he visto algunos alumnos a los que no he visto esa sensibilidad a nuestra cultura, les daba igual que fuera español o inglés...pero ha habido otros alumnos que sí que ven el español como parte de su vida futura”

Algunas de estas dudas parecen convertirse en afirmaciones más claras en algunas de las declaraciones que vemos a continuación:

“Les interesan las cosas que les van bien a ellos: diversión, libertad, todo lo que allí no tienen...pero aquí también tienen deberes”

“También hay algunos a los que no les interesa mucho la cultura, ya que estás aquí entérate un poco...”

“Muchos viajan porque saben que no van a volver a viajar, pero creo que no vienen muy atraídos por la cultura”

Otra vez la profesora de origen chino nos da una perspectiva muy diferente de la sensibilidad de los estudiantes respecto a la cultura de acogida:

“En general, cualquier tema les interesa. Tienen muchas ganas de conocer el país. También es por culpa de nuestro sistema de educación, nuestro sistema educativo

está diseñado con programas que no se pueden cambiar, no sabemos cómo relacionarnos con la gente de fuera, vemos muy diferentes a los universitarios españoles”

HOMOGENEIDAD DEL GRUPO

Todos los profesores parecen coincidir en la homogeneidad del grupo, aunque esta impresión parece haberse ido matizando con el paso de los años:

“Antes cuando empezaron a venir eran más bloque, casi todos seguían el mismo patrón, ahora cada grupo es diferente y tiene individualidades muy marcadas, antes uno o dos eran diferentes, ahora cada uno es diferente...ahora son menos bloque”

“Cuando tú tienes en clase un grupo de franceses nunca te planteas si son un grupo, antes cuando venían los chinos siempre pensábamos que todos son iguales, ahora nos damos cuenta de que los veíamos así”

“Al principio parecen todos iguales. Hay quien cambia de forma muy positiva en actitud. Al principio hay personas que no se muestran, luego adquieren más confianza, aunque otros no tanto, mantienen el anonimato dentro del grupo y no llegas a conocerlos demasiado”

Los profesores relacionan los cambios de los estudiantes chinos que han llegado en las últimas promociones con la evolución de la sociedad de su país:

“Los primeros años eran muy chinos, una forma de vestir muy distinta a la nuestra, las chicas especialmente, y ahora los veo más tecnificados con sus móviles, diccionarios electrónicos y desde el punto de vista del trato han cambiado, debe ser reflejo de los cambios de su cultura”.

El tema de la homogeneidad del grupo se evitó con la profesora de origen chino para evitar herir cualquier tipo de susceptibilidades.

INTERACCIÓN SOCIAL

Los profesores parecen coincidir en las diferencias de comportamiento que hay entre los alumnos chinos a nivel de interacción social:

“Yo he notado diferencias entre los que están realmente en contacto con la cultura española aquí, viven y tienen amigos españoles y los que no, los que se quedan aquí en una burbuja en su piso compartido con sus compañeros chinos...”

“Algunos tienen interés en compañeros de otros países, te preguntan sobre situaciones con compañeros de países extranjeros, necesitan amoldarse, te preguntan sobre esto en clase. Otros es imposible motivarlos, viven en su mundo, viven en una burbuja, van a clase, están en clase como un mueble”

Aunque, en general, parecen ser conscientes de que la interacción social de los alumnos en el contexto de inmersión presenta dificultades:

“En general, les cuesta relacionarse con nosotros, con los profesores y con el entorno nuevo...”

“Yo creo que conservan bastante sus formas de hacer y adaptan en la medida de lo posible lo que ellos harían allí hacerlo aquí, pero no me da la sensación de que vengan con la idea de vivir como lo haría un español”

“Yo creo que en algunos casos se marchan sin profundizar, tengo la sensación de que en muchos casos lo que han hecho aquí lo podrían haber hecho en China. Otros no...”

Es la profesora de origen chino la que ofrece un relato diferente de las dificultades de los estudiantes para interactuar con su entorno social:

“Ellos tienen muchas ganas de conocer a la gente, pero no tienen medios por su carácter, se les hace difícil, ya lo intentan pero necesitan un medio para conocer a la gente, actividades con la gente de aquí. No saben no tienen facilidad para contactar con la gente, así que hacen salidas entre ellos”

“No saben cómo conocer a los alumnos, no nos gusta hablar con un desconocido y no queremos contar los temas personales. Hay que buscar un medio con los alumnos de clase, a veces con mis alumnos españoles de chino les traigo a clase porque tienen un interés común...”

A continuación vemos el cuadro de las categorías de análisis iniciales con las subcategorías emergentes que muestran el resultado de las entrevistas a los profesores sobre la experiencia de inmersión de los alumnos chinos:

TABLA 8.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES FRUTO DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESORES

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
DISTANCIA CULTURAL	El peso de la cultura china. Conectar las dos culturas
ESTILOS DE APRENDIZAJE	No chulear No perder la cara Dificultades con el método
EXPECTATIVAS	El chip turista El futuro profesional El español como futuro
APERTURA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL	Cambiar la perspectiva de vida El día a día Oportunidades de integración
HOMOGENEIDAD DEL GRUPO	Un bloque, un mismo patrón Ser muy chino
INTERACCIÓN SOCIAL	Vivir en una burbuja Vivir como un español Contactar con la gente

8.1.2. ANÁLISIS Y COMENTARIOS DE LAS OPINIONES DE LOS DOCENTES

Cuando se planteó el tema de las entrevistas estructuradas a los docentes como una forma de diagnóstico inicial del tema de estudio se escogió a los profesores en función de su experiencia y de sus conocimientos sobre el tema, aunque la inclusión de una profesora de origen chino reveló una gran distancia en su interpretación respecto a los otros entrevistados. Este contrapunto, lógico por otra parte si se reflexiona sobre ello, ha servido para enriquecer la perspectiva general que los profesores tienen sobre la experiencia de inmersión de los estudiantes chinos.

A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas a los docentes vinculados con el alumnado sino-hablante es posible concluir que, en opinión de los docentes:

- Los alumnos chinos de español tienen dificultades para profundizar en su experiencia de inmersión como consecuencia de la distancia cultural entre la cultura meta y la cultura materna.
- Estas dificultades de comunicación intercultural se concretan en la clase en la relación entre profesor-alumno y en la metodología de enseñanza.
- No es fácil para los alumnos chinos cambiar su perspectiva sobre la cultura de acogida porque aunque se interesan por la vida cotidiana que les rodea encuentran dificultades para integrarse en el contexto de inmersión.
- Las expectativas de los alumnos chinos se mueven entre la perspectiva de un turista que quiere disfrutar de su entorno y las necesidades de su futuro profesional.
- El interés de los alumnos chinos por la cultura de acogida se ve matizado por sus diferentes perspectivas y posiciones sobre el contexto de inmersión. Aunque de nuevo el peso de la cultura china influye sobre las respectivas perspectivas y posiciones.
- Los alumnos chinos adoptan diferentes comportamientos en su entorno social dependiendo de su perspectiva y posición respecto a este, pero siempre con los condicionamientos de su cultura.
- Los profesores españoles ven al grupo de estudiantes como un bloque, aunque esta visión se ha ido matizando con los años y la experiencia.

8.2 DISEÑO Y ESTRUCTURA DE LAS ENTREVISTAS A LOS ESTUDIANTES

Se trató de una muestra intencionada, conformada por siete estudiantes sino-hablantes del *Curso de Especialización* del Programa Formativo para estudiantes chinos de la URV. El criterio de selección, al tratarse de un grupo con unas características relativamente homogéneas en aspectos como edad, nacionalidad, estado civil...etc., obedece a que se trata de alumnos con un año de estancia en España y al conocimiento que como profesor tengo de ellos en el aula.

La entrevista semi-estructurada a los estudiantes sino-hablantes forma parte, tanto en su planificación como en su desarrollo, de una investigación realizada durante al primer curso de doctorado (2012-2013) de este investigador. Al tratarse de un grupo de estudiantes las preguntas que se les hicieron tienen un contenido menos teórico y formal que las que se pasaron a los docentes, para poder centrarse en su experiencia directa en la cultura de inmersión.

El guion se ordenó de manera que presentase distintos tipos de preguntas basadas en hechos y en opiniones, las que serían alternadas, ampliadas o restringidas, según los casos y situaciones que se presentasen. Es inevitable que los interlocutores/as asuman en sus respuestas más de un contenido preguntado, por lo que el guion se flexibilizó sobre la marcha, a partir de las respuestas producidas.

Se elaboró un guion de entrevista lo más abierto posible, dado que el objetivo era consignar información desde las posturas más espontáneas con relación al tema, y se siguieron los siguientes pasos: diseñar un primer protocolo en el que se planteó un conjunto de preguntas a modo de esbozo, para luego elaborar un protocolo más consistente y con menos preguntas, se sometió después a la valoración por parte de los tutores de la tesis y de un par de profesores con amplia experiencia en la temática intercultural, en metodología y en los estudiantes chinos, y a partir de ello, se procedió a la redefinición del contenido del guion de entrevista. Dicho guion constaba de:

a) Preguntas de aproximación a la perspectiva de los estudiantes chinos sobre el contexto de inmersión:

¿Por qué decidiste estudiar español?

¿Qué piensan tus padres sobre tus estudios en España?

¿Qué vas a hacer al graduarte?

¿Cómo te imaginabas que era España antes de venir?

¿Cómo te imaginabas a los españoles antes de venir a España?

b) Preguntas de aproximación a la posición de los estudiantes chinos en el contexto de inmersión:

¿Cómo es tu vida en España?

¿Con quién vives en España?

¿Tienes amigos españoles?

¿Haces actividades en común con ellos?

¿Cómo es tu vida de estudiante en la URV?

¿Cómo son tus clases en España?

¿Cómo es tú relación con los estudiantes españoles?

¿Te has adaptado bien a las costumbres españolas?

La aplicación de la entrevista se realizó personalmente, cara a cara. Se trata de estudiantes chinos a los que dábamos clase semanalmente. Este clima de confianza facilitó el trabajo de las entrevistas, convirtiéndose en una conversación fluida y acogedora que surgía a partir de algunas preguntas centrales, pero que evolucionaba de acuerdo con las respuestas que iban surgiendo. Se empleó la técnica de análisis cualitativo de contenido cuya unidad de análisis estudiada fue *la frase*. Se esperaba que ella diera cuenta de categorías y de las subcategorías emergentes en el mismo análisis²⁰.

8.2.1. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS ESTUDIANTES CHINOS

DISTANCIA CULTURAL

La existencia en Cataluña de otra lengua de referencia aumenta en los estudiantes la impresión de dificultad y de distancia cultural respecto a los habitantes:

“En Cataluña lo único que no me gusta es el catalán porque no lo entiendo porque es una dificultad para hablar con la gente...pero si hablo en castellano ellos hablan en castellano”

²⁰ Las mismas categorías de análisis iniciales que se utilizaron para las entrevistas a los profesores que hemos visto en la tabla 16.

“En la calle no puedo entender las palabras porque es en catalán. Una anciana me dijo algo en catalán y no entiendo y cuando hablo en castellano ella también me contesta en castellano”

Los estudiantes también expresan la distancia cultural en cuestiones relacionadas con la distancia personal con los españoles:

“A veces parece que estás más cerca de los catalanes, pero siempre hay una distancia. Yo tengo algunos amigos, pero con algunos de ellos me siento que tienen características individualistas...a veces me siento mejor con los chinos porque estamos más cercanos, de verdad que somos más diferentes”

“Los chinos tenemos el hábito de acompañarnos. Pero aquí las personas hacen cosas individualmente...van solos a los sitios”

“La relación entre estudiantes y profesores es más ligera. En China siempre caemos muy bien con los profesores, a veces salimos a comer juntos, organizamos cosas con ellos. Aquí hay más distancia”

Sin embargo, no parece que la distancia cultural tenga un efecto negativo sobre la perspectiva del alumnado sino-hablante del contexto de inmersión:

“Cuando llegué no me sentía triste porque es un ambiente nuevo para nosotros y siempre me sentía curiosa y Tarragona es un lugar bonito. Paseamos por la plaza, nunca nos sentíamos tristes”

“Para mi es mejor España que China. En China hay mucha gente, eso no me gusta. España es más tranquila, el tiempo es muy bueno, muy tranquilo y encima en Tarragona no hace frío. La gente es muy amable”.

“Tarragona es tranquila, aunque es pequeña pero me gusta, y las personas son simpáticas, el mar es muy bonito, hay fábricas cerca, pero es tranquilo”.

“Los chinos muy famosos de trabajador, en España toda la gente disfrutan la vida aunque la crisis, el ritmo de vida es muy lento. Sobre todo en Tarragona. Me siento más cómoda en España”

Los estudiantes parecen ser plenamente conscientes de las diferencias en los estilos de aprendizaje de cada país. Es una situación aceptada que no parece, según su entender, un área problemática:

“Aquí nos comunicamos los profesores a cada alumno, me parece muy bien porque en China somos muchos y es difícil. Aquí es más como práctica, en China más teoría. Lo que aprendemos aquí lo usamos”

“En China los profesores y las clases son muy diferentes. Los profesores de aquí los conocimientos más cerca de la práctica, en China más teóricos...y el ambiente de estudio de España es más libre y en China no tan libre...”

“En China sólo un libro de gramática, léxico, memorizar...aquí podemos conocer más sobre la cultura para comunicar los conocimientos”

APERTURA / SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Los estudiantes parecen tener una mentalidad abierta hacia la nueva realidad que les rodea. Son sensibles al país de acogida y a su gente:

“Los chinos siempre trabajan, aquí (España) cada persona tiene su derecho de forma de vida. Me gusta la forma de vida de los occidentales”.

“Me interesan las lenguas extranjeras porque desde pequeña me gusta el inglés. Mi madre es una profesora de inglés y me gusta mucho”.

“En China hay tanta gente en todas partes y solo veo a la gente. Aquí es más cómodo y más conveniente para vivir y para estudiar”.

“En China la gente siempre está corriendo, muy ocupados, pero aquí no. Aquí la gente pasea y juega con los niños”.

“Los españoles son diferentes, son más simpáticos que los chinos porque las relaciones entre los desconocidos nos saludan y nos ríen, la gente es muy simpática”.

Los estudiantes se interesan y quieren integrarse en las costumbres de los españoles:

“Me gustan los dulces, la comida y la paella. Creo que España tiene muchas cosas en su historia, me interesa mucho su historia”

“Con los chinos hago lo mismo (para divertirme), pero con los españoles es diferente. Con los españoles hacemos deportes, en verano un barco, la piscina., montamos a caballo, mis amigas montan fiestas...Son diferentes pero me gustan las dos (formas de divertirse)”

“Como con frecuencia comida española pero soy vegetariana, no como mucha carne. Me gusta el pan con tomate, las aceitunas...”

“Mis amigos me dicen que hago las cosas como una española, acostumbrada a la comida porque en la residencia solo hay comida española...Me he acostumbrado a los horarios, ceno entre las ocho y las nueve. Cada día hago siesta”

EXPECTATIVAS

Los estudiantes coinciden respecto a las expectativas que tenían sobre el país.

“España es mejor que lo que me imaginaba, es más tranquilo y el cielo es más azul y las comidas más ricas, más bueno”

“Estudiar español es un sueño desde que yo era pequeña. Yo vi algunas fotos por la televisión de Madrid y de cultura romana, me gusta mucho. Tenía interés ya hace mucho tiempo”

Sus expectativas de futuro parecen verse muy influenciadas por el peso de la cultura y de la familia:

“Después de los estudios necesitamos volver a China. Porque soy chica necesito volver a China para casarme y mis padres no quieren que esté muy lejos”

“Mis padres son mayores y quiero vivir cerca, ellos también lo piensan. España es muy buena, pero cuando considero a mis padres tengo que volver a China”

“Quiero volver a China porque mis padres quieren que vuelva a China”

HOMOGENEIDAD DEL GRUPO

La homogeneidad del grupo de estudiantes chinos es una característica típica de los estudiantes de este origen. Esta característica les ayuda a minimizar problemas derivados del choque cultural, pero a la vez les aísla de su entorno:

“Alrededor de mí solo son compañeros chinos. Mi vecino solo cuando nos encontramos en el paso y dice hola, no tenemos muchos amigos españoles. Estamos en un grupo de estudiantes chinos, estamos en grupo”

Los alumnos son conscientes de las desventajas de convivir y de estudiar con un grupo cerrado de compañeros:

“Una cosa es que los estudiantes chinos siempre quieren estar juntos. Lo que pasa es que si estamos juntos perdemos la oportunidad de conocer más gente, queremos quedarnos en casa para ver películas chinas y cosas así”

INTERACCIÓN SOCIAL

A la pregunta de qué aspectos de su adaptación a la vida en España presentan más dificultades, los estudiantes parecen coincidir repetidamente en su respuesta destacando los problemas para interactuar con personas de su entorno social:

“La comunicación en la vida diaria es más difícil. No sé por qué siempre me siento nerviosa cuando hablo con los demás en la calle...”

“En China todos los días salgo de casa y quedo con los amigos. Estoy más cerrada aquí”

“Hay compañeros que no quieren comunicar tanto y quizás es porque tienen vergüenza o no sé porque tampoco tienen oportunidades para comunicar aquí porque no conocemos”

“El año pasado con mis amigos chinos no siento la soledad, todo es muy familiar, como en China. Este año sí que tengo amigos extranjeros, la soledad es más grave que antes”

Los estudiantes parecen aceptar que el problema es el resultado de su propia posición en el entorno social, reconocen que forman un grupo cerrado:

“Aunque estoy en España dos años porque estoy con amigos chinos no tengo más oportunidades para conocer a los españoles, para comunicarme con ellos”

“Si estuviera sola a lo mejor podría comunicarme con los españoles. Si tengo a los chinos ya no me esfuerzo...”

“Sólo los profesores y algunos estudiantes ahora que tenemos clase con los españoles, pero no tenemos muchos contactos con los nativos, creo que es un problema, según las características de cada persona porque yo hablo poco y no es muy auditiva”

Los estudiantes muestran su interés por conocer a los españoles, pero no saben cómo relacionarse con ellos:

“Hay compañeros que no quieren comunicar tanto y quizás es porque tienen vergüenza o no sé por qué quizás porque tampoco tienen oportunidades para comunicar aquí porque no conocemos”

“Casi no tenemos clases con los españoles y es difícil entrar en sus grupos y son grupos cerrados. Cada uno tiene su grupo”

“Nosotros somos más tímidos y además hablan en catalán. Aquí es diferente porque estamos en Cataluña, si no hablan en castellano no entiendo nada. Tenemos un grupo fuera, pero no dentro de la universidad”

“Este año tengo más suerte, pero el año pasado quiero los amigos nativos pero no puedo. Es que es difícil encontrar, no tenemos las circunstancias o la oportunidad para conocer más gente”

“El año pasado me esforcé mucho para conocer gente y fui a la cafetería y fui a muchos sitios para conocer a los jóvenes pero no tengo éxito”

Aquellos estudiantes que se relacionan más en su entorno social expresan abiertamente la relación entre sus progresos y la interacción:

“Al principio no sabía decir nada. Es la verdad. Por ejemplo, mis compañeros eran mucho mejores que yo. Mucho mejores. Los primeros meses de clase no me interesaba nada. Pero ahora sí, cuando poco a poco estoy hablando con la gente, comunicando con la gente de aquí y con los profesores he subido a un nivel muy alto”

“Una amiga china que vive en la residencia me dijo que este ambiente es muy bueno para mejorar el español y para conocer la vida española”

Una estudiante nos explica cómo entiende el proceso de adquisición de la lengua meta a través de la interacción social en el contexto de inmersión:

“Al principio no entendía nada, pero poco a poco me van a explicar, poco a poco y así entiendo porque si estoy con ellos escucho lo que hablan y también intento hablar con ellos. Así puedo ir mejorando y también me corrigen cuando digo algo mal y así me acuerdo y la próxima vez ya puedo decirlo bien”

Aquellos estudiantes que interaccionan más socialmente forman parte de grupos con amistades españolas:

“Mis amigas mayores españolas me tratan como su hija, son muy majas, muy buenas personas... cuando tengo un problema, algo que no entiendo, me lo explican una vez y tampoco entiendo y otra vez de otra forma hasta que lo entiendo porque tenía un montón de palabras que no entendía nada”

“Tengo algunos amigos catalanes y son muy socialistas y siempre vamos a algunas campañas de intercambio cultural. Me parece muy interesante la vida de ellos”

A continuación vemos el cuadro de las categorías de análisis iniciales con las subcategorías emergentes que muestran el resultado de las entrevistas a los estudiantes chinos sobre su experiencia de inmersión:

TABLA 8.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS INICIALES Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES FRUTO DE LAS ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS CHINOS

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
DISTANCIA CULTURAL	El catalán como dificultad La distancia personal

ESTILOS DE APRENDIZAJE	Aprendizaje práctico Ambiente libre
EXPECTATIVAS	Desconocimiento del país Expectativas cumplidas
APERTURA / SENSIBILIDAD INTERCULTURAL	Ambiente tranquilo Gente amable Adaptación a las costumbres
HOMOGENEIDAD DEL GRUPO	Grupo cerrado
INTERACCION SOCIAL	Oportunidades para contactar con la gente Dificultades para relacionarse Progreso en el español al relacionarse Formar parte de grupos

8.2.2. ANÁLISIS Y COMENTARIOS SOBRE LAS ENTREVISTAS AL ALUMNADO CHINO

De lo analizado en las entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes se desprende que, el alumnado chino entrevistado del Programa Formativo para estudiantes chinos de la URV, percibe como especialmente importante las dificultades para interactuar con su entorno social. Los estudiantes parecen ser conscientes de esta dificultad, pero repetidamente muestran su incapacidad para formar parte de grupos sociales más amplios formados por hispanohablantes. Aquellos que lo han conseguido nos explican las dificultades para formar parte de estos grupos y las ventajas y desventajas de pertenecer a ellos. La ventaja más notable y la razón principal por la que quieren pertenecer a estos grupos es el propio aprendizaje de la lengua y de la cultura española. Por consiguiente, a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes es posible concluir de forma preliminar que:

- El alumnado entrevistado es consciente de las diferencias en los estilos de aprendizaje y valora positivamente el estilo de aprendizaje del contexto de inmersión porque les ayuda en su aprendizaje práctico.
- Los alumnos manifiestan interés y apertura por su entorno: son sensibles a los aspectos positivos de su contexto de inmersión. Sus expectativas sobre el entorno de acogida se ven cumplidas.
- La homogeneidad como grupo es un aspecto que les protege del choque cultural, pero a la vez les aísla del entorno social. Los estudiantes suelen vivir juntos en apartamentos compartidos solo por los chinos.
- Los estudiantes son conscientes de las dificultades que tienen para interactuar con su entorno social como consecuencia de la posición que adoptan en España. Algunos de los estudiantes adoptan diferentes estrategias para poder interactuar más con los españoles porque piensan que esto es positivo para el aprendizaje de la lengua y la cultura española.

8.3. CONCLUSIONES PROVISIONALES ACERCA DE LAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS A DOCENTES Y DISCENTES

Es preciso destacar algunos de los puntos relevantes que han surgido a lo largo del proceso de análisis de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas en la fase diagnóstica. Nuestro análisis, orientado por las hipótesis de trabajo, se ha centrado en múltiples variables de estudio relacionadas con el marco teórico de esta investigación, pero el diagnóstico al que apuntamos desde las conclusiones de este capítulo es que esta primera fase exploratoria ha permitido identificar entre los alumnos chinos una especial dificultad para interactuar con su entorno social que se refleja en su aprendizaje lingüístico.

Las hipótesis de trabajo que manejábamos al principio de esta fase de estudio han quedado confirmadas por la aproximación al campo a través de entrevistas a profesores y estudiantes, pero a la vez esta fase de diagnóstico ha permitido reorientar el estudio hacia la dificultad de los estudiantes chinos para interactuar con su entorno social y la relación de este hecho con su aprendizaje lingüístico. Introducimos, pues, una valoración

final de las variables analizadas en este capítulo de diagnóstico para centrarnos finalmente en las variables que a partir de ahora se convertirán en el foco de nuestro estudio:

DISTANCIA CULTURAL

Tanto los profesores como los alumnos perciben dificultades relacionadas con la distancia cultural entre la cultura meta y la cultura materna; estas dificultades como hemos visto están relacionadas con aspectos concretos como la distancia personal, el uso del catalán o distintas cuestiones relacionadas con el aprendizaje.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los docentes coinciden en la dificultad que conlleva trabajar con un grupo de estudiantes homogéneo que posee un estilo de aprendizaje diferente al occidental. Estas dificultades se concretan en la clase en aspectos tan importantes como la relación entre profesor-alumno y en la metodología de enseñanza. Sin embargo, los estudiantes chinos parecen aceptar y comprender los estilos de aprendizaje occidentales, a la vez que parecen ser plenamente conscientes de las diferencias en los estilos de aprendizaje de cada país.

EXPECTATIVAS

De las declaraciones de los profesores se desprende que los alumnos vienen con una perspectiva de turista y que no tienen mucho interés en integrarse. Esta idea choca con lo que dice la profesora china y los propios estudiantes. Para ellos no es fácil cambiar su perspectiva sobre la cultura de acogida, porque aunque se interesan por la vida cotidiana que les rodea encuentran dificultades para integrarse en el contexto de inmersión. Las expectativas de los alumnos chinos se mueven entre la perspectiva de un turista que quiere disfrutar de su entorno y las necesidades de su futuro profesional.

APERTURA / SENSIBILIDAD CULTURAL

Tanto los profesores como los alumnos coinciden en la apertura y sensibilidad de los alumnos chinos por la cultura de acogida. En general parecen tener una mentalidad abierta y sensible hacia la nueva realidad que les rodea, aunque esto no significa que se integren plenamente en su entorno social.

HOMOGENEIDAD DEL GRUPO

Los profesores españoles ven al grupo de estudiantes como un bloque, aunque esta visión se ha ido matizando con los años y la experiencia. Para los alumnos la homogeneidad es un arma de doble filo, por una parte les ayuda a sentirse mejor en el contexto de inmersión, vivir y estudiar con sus compañeros les da seguridad, pero por otra parte les aísla del entorno social.

INTERACCIÓN SOCIAL

Los profesores parecen coincidir en las diferencias de comportamiento que hay entre los alumnos chinos a nivel de interacción social. Aunque, en general, parecen ser conscientes de que la interacción social de los alumnos en el contexto de inmersión presenta dificultades. Es la profesora de origen chino la que ofrece un relato más completo de las dificultades de los estudiantes para interactuar con su entorno social, su perspectiva coincide con la perspectiva de los alumnos chinos, piensa que no tienen facilidad para contactar con la gente y que hay que buscar medios para ayudarlos.

Esta perspectiva de los profesores se ve ampliamente reforzada por la de los alumnos. Los estudiantes parecen coincidir repetidamente en su respuesta destacando los problemas para interactuar con personas de su entorno social. Además, perciben que el problema es el resultado de su propia posición en el contexto de inmersión: forman un grupo cerrado que les aísla de su entorno. Quieren conocer a los españoles, pero no saben cómo relacionarse con ellos. Aquellos estudiantes que se relacionan más en su entorno social expresan abiertamente la relación que ellos perciben entre sus progresos lingüísticos y la interacción con su entorno. Por ejemplo, una estudiante nos explica cómo entiende el proceso de adquisición de la lengua meta a través de la interacción social en el contexto de inmersión. Esta mayor interacción con el entorno social se concreta formando parte de grupos de amistades con españoles o de extranjeros. Los mismos estudiantes reconocen que formar parte de estos grupos les ayuda a mejorar su español. De las conclusiones sobre la interacción social que extraemos de esta primera fase de diagnóstico establecemos unas nuevas categorías de estudio, que surgen de las subcategorías emergentes, centradas en la interacción social de los alumnos sino-hablantes del Programa Formativo de español para estudiantes chinos de la URV.

TABLA 8.4. NUEVAS CATEGORÍAS DE ESTUDIO EMERGENTES CENTRADAS EN LA CATEGORÍA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL

INTERACCION SOCIAL	<ul style="list-style-type: none">➤ Contexto social➤ Proceso de interacción social.➤ Medios u oportunidades de interacción social.➤ Estilo personal de interacción social➤ Aprendizaje lingüístico en el contexto de inmersión
-------------------------------	--

En el cuadro anterior podemos ver las nuevas categorías de estudio que a partir de ahora se convierten en el foco de nuestra investigación. A partir de esta aproximación a la experiencia de inmersión de los estudiantes chinos y de las subcategorías emergentes que se derivan de las entrevistas, en las que los estudiantes expresan abiertamente la relación que ellos perciben entre sus progresos lingüísticos y la interacción con su entorno, el foco de este trabajo de investigación se desplaza a la relación entre la interacción social y el aprendizaje lingüístico de los alumnos fuera de la clase. De este modo, en el capítulo siguiente la investigación se centra en el estudio en profundidad de la interacción social de estos estudiantes.

9. PROFUNDIZACIÓN EN LA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN MEDIANTE EL ESTUDIO EN PROFUNDIDAD DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES SINO-HABLANTES DEL PROGRAMA FORMATIVO DE ESTUDIANTES CHINOS DE LA URV.

Este capítulo comprende el estudio en profundidad sobre la interacción social. En esta fase de la investigación²¹ profundizamos en el tema de la interacción social y su relación con el aprendizaje lingüístico a través de un estudio en el que se utiliza la observación y la entrevista en profundidad. Desde el momento en que la interacción social y su relación con el aprendizaje lingüístico se convirtió en el tema de estudio principal focalizamos el resto de la investigación en el desarrollo de una estrategia metodológica capaz de estudiar la interacción social de un grupo de estudiantes chinos en el contexto de inmersión de la lengua meta y la relación de esta interacción con el aprendizaje lingüístico fuera de la clase.

Los resultados de la fase diagnóstica, centrados en la experiencia subjetiva de profesores y alumnos, nos condujeron a contextualizar el estudio con una técnica de análisis que nos permitiera observar las cosas directamente, sin ninguna o muy poca interacción entre el investigador y las personas a las que se estudia. Pensamos que la técnica de observación es un buen complemento, en este sentido, a la mayor interacción que se produjo durante las entrevistas semi-estructuradas de la primera fase de estudio.

Una vez contextualizado el objeto de estudio y para conocer qué significan exactamente esos comportamientos de contexto era necesario profundizar sobre estos a través de personas informadas del grupo de estudio. De esta manera la entrevista en profundidad se convirtió en una consecuencia lógica de la observación. La entrevista en profundidad consistió en el encuentro cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentro dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras.

²¹ Consideramos que las aportaciones de los sujetos de estudio a través de las entrevistas de investigación de la primera fase exploratoria han producido conocimiento del mundo social.

CATEGORÍAS DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EMERGENTES DE LA FASE DE DIAGNÓSTICO

Las subcategorías emergentes²² sobre la interacción social que se obtuvieron a partir de las entrevistas semi-estructuradas en la fase de diagnóstico, se utilizaron como categorías hipotéticas²³ que sirvieran para orientar el estudio de caso. Otro elemento orientador del estudio de caso fue el establecimiento de hipótesis de trabajo a partir de las categorías emergentes. Dado que buscábamos describir nuestro objeto de estudio más allá de los datos obtenidos en la fase de diagnóstico, decidimos apoyarnos en las categorías hipotéticas de la fase de diagnóstico, en nuestras intuiciones y en el conjunto de conocimientos teóricos con que contábamos hasta este momento.

A modo de hipótesis de trabajo, nos propusimos comprobar si:

- i) los estudiantes sino-hablantes de español de la URV están satisfechos en su contexto social de inmersión.
- ii) los estudiantes sino-hablantes de español de la URV tienen dificultades en su proceso de interacción social.
- iii) los estudiantes sino-hablantes de español de la URV tienen pocas oportunidades o medios para relacionarse con su entorno social.
- iv) los estudiantes sino-hablantes de español de la URV tienen diferentes estilos de interacción social.
- v) los estudiantes sino-hablantes de español de la URV que se adaptan mejor a su entorno social mejoran su aprendizaje lingüístico.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Se trata de una muestra conformada por los estudiantes chinos estudiantes del curso de Lengua y cultura de la promoción 2014-2015. La observación participante formó parte, tanto en su planificación como en su desarrollo, de una investigación realizada durante el tercer curso de doctorado de este investigador.

²² Tabla 8.4.

²³ Angrosino, M. (2007: 97) indica que los investigadores de campo tratan de realizar un control de validez constante, que implica básicamente cambiar una y otra vez entre las perspectivas émica y ética. Una perspectiva émica sobre los datos sociales y culturales es la que busca los patrones, temas y regularidades que perciben las personas que viven en la comunidad; una perspectiva ética es la que aplica el investigador interesado en ver las diferencias entre lo que ocurre localmente y las cosas que suceden en otros lugares.

El rol de profesor-investigador que ayuda a los estudiantes chinos en el Programa de Acogida de los estudiantes chinos de la URV nos permitía acceder a estos estudiantes en diferentes localizaciones (aeropuerto, hospital, policía, banco...etc.). Se trataba de observar a los alumnos chinos en un lugar concreto que permitiera conocer como interaccionan socialmente y así verificar las dificultades que tienen para relacionarse en un contexto determinado.

Se seleccionó el emplazamiento de una entidad bancaria como foco de investigación porque en este escenario las dificultades de los estudiantes chinos para relacionarse se podían apreciar de una manera razonablemente clara. Se trata de una entidad bancaria ubicada en un edificio grande en un lugar céntrico de la ciudad, el interior del edificio es amplio y permite ver a varias personas a la vez. Se trabajó con todo el grupo, pero especialmente con los estudiantes a los que después se entrevistó en profundidad. El grupo general está formado por chicos y chicas con una edad que oscila entre los 20 y los 22 años. Todos los estudiantes habían llegado a España hacía dos semanas y habían estudiado el español en China.

Los participantes iban al banco para abrir una cuenta corriente que les permitiera guardar su dinero en efectivo y pagar la matrícula de la universidad. Hacía poco tiempo que habían llegado a España y durante el primer mes de estancia tienen que realizar varios trámites de este tipo, relacionados con la acogida. Los participantes llegaban al banco en torno a las diez de la mañana por grupos pequeños y se le asignaba a cada uno una persona de atención del banco. Cada participante era atendido por una persona de la entidad bancaria que le ayudaba a abrir una libreta de ahorro y le explicaba el funcionamiento de la libreta y de la tarjeta de crédito ligada con su cuenta. Se trata de una operación que puede durar entre 10 y 15 minutos por persona. Los participantes iban acompañados por un profesor de apoyo que pertenece al programa de acogida. En este caso el profesor de apoyo era el investigador que estaba realizando esta tesis.

9.1. ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS CHINOS MEDIANTE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación se realizó de forma participante porque desde nuestra posición en el programa de Acogida de estudiantes chinos de la URV somos la persona encargada de acompañarlos a la entidad bancaria para solucionar este tipo de trámites iniciales. Como los estudiantes acudieron al banco en grupos de diez personas, al terminar los trámites

tomábamos notas de campo²⁴ estructuradas y organizadas a medida que llevábamos a cabo la investigación observacional.

En estas notas, encabezadas con la fecha, el lugar y el momento de la observación, registramos palabra por palabra el mayor número de intercambios verbales asegurándonos de identificar a los participantes con un código, con el fin de preservar el anonimato y la confidencialidad. Los acontecimientos fueron registrados siguiendo una secuencia para poder situar las acciones en orden.

Realizamos todas las descripciones de personas y objetos materiales en un nivel objetivo, tratando de evitar hacer inferencias basándonos únicamente en las apariencias.

Se tuvieron en cuenta algunas de las categorías establecidas en la fase de diagnóstico, aquellas que se podían estudiar mediante la observación. Se trataba de encontrar nuevas categorías que ampliaran las primeras o de profundizar en las primeras a partir de la investigación en el contexto. A medida que la investigación progresó, las observaciones encajaron gradualmente en patrones perceptibles, que indicaron nuevos interrogantes²⁵ que era preciso estudiar. Las observaciones continuaron hasta que se alcanzó un punto de saturación teórica, lo que significa que los rasgos genéricos de los nuevos hallazgos replican uniformemente a los anteriores.

TABLA 9.1.SUBCATEGORÍAS EMERGENTES CON LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Contexto social	Preparativos para recibir a los estudiantes chinos. Ambiente agradable.
	Dificultades en el trato con los empleados.

²⁴Gibbs, G. (2007: 50) indica que las notas son notas mentales que se pueden tomar mientras uno está todavía en el campo o nada más salir de él para registrar palabras, frases y acciones clave emitidas y emprendidas por las personas a las que está investigando.

²⁵ El antropólogo James Spradley (1980:56) se ha referido a las etapas de observación como un embudo, porque el proceso se estrecha gradualmente y dirige la atención de los investigadores más profundamente hacia los elementos del entorno que se han revelado como esenciales, ya sea en un nivel teórico, ya en uno empírico.

Proceso de interacción social	Desconocimiento de los procedimientos del banco. Malentendidos. Dificultades con su nivel de español. Dificultades con el catalán.
Estilo personal de interacción social	Perder la cara. El rol de colaborador. Desconfianza de los alumnos

Para el caso de la observación participante, el corpus textual se refiere a las notas estructuradas obtenidas en el estudio de campo que proporcionarán ejemplos para los resultados que a continuación se exponen.

9.1.1. RESULTADOS: DIFICULTADES DE LA INTERACCIÓN SOCIAL EN UN CONTEXTO CONCRETO

Los datos que se destacan a continuación son aquellos elementos del entorno que se han revelado como esenciales para conocer más sobre la interacción social de los estudiantes sino-hablantes y para verificar qué tipo de dificultades tienen al interactuar en un contexto real concreto. Se trata de un relato estructurado en torno a los temas principales identificados, extrayendo ejemplos ilustrativos de cada transcripción según se requiera.

CONTEXTO SOCIAL

La llegada anual de los estudiantes chinos se prepara, en el contexto del *Programa de Acogida* de estudiantes chinos, con antelación suficiente para ponerse en contacto con todas aquellas entidades o instituciones necesarias para facilitar la acogida de los estudiantes, es decir, se hacen los preparativos necesarios para recibir a los estudiantes chinos. En este caso concreto, se facilita a la entidad bancaria la información necesaria para iniciar los trámites de apertura de una cuenta corriente que permita los trámites de matriculación. Desde la entidad bancaria se hacen todos los preparativos necesarios para

facilitar esta gestión. Cuando los estudiantes chinos llegan al banco todo está preparado, se les hace un trato personalizado que podríamos calificar como preferente. Los estudiantes son atendidos uno a uno por los empleados de la entidad bancaria en un horario concertado previamente con la directora de la entidad.

Es importante destacar que los empleados son en todo momento muy amables y serviciales con los estudiantes.

Ejemplo ilustrativo: Un empleado bromea con uno de los estudiantes chinos sobre el orden de los nombres chinos. El empleado no sabe si primero lleva el nombre o el apellido. El ambiente es cordial. Sin embargo, pese a todos los preparativos previos y la actitud positiva de los empleados, siempre se producen algunas dificultades propias del proceso de interacción social.

PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL

Las dificultades relacionadas con el proceso de interacción social mostraron algunos problemas en la relación entre los estudiantes chinos con los empleados. La llegada de los estudiantes chinos en grupos al banco supone una carga extra de trabajo para ellos, de hecho, como hemos explicado, la atención a los estudiantes chinos tiene que prepararse con algunos días de antelación para agilizar los trámites, debido a que son muchos y a que requieren una atención especial fruto de su desconocimiento de los procedimientos de una entidad bancaria española, por ello se producen dificultades en el proceso de interacción social.

Ejemplo ilustrativo: Un estudiante se dirige al cajero automático para actualizar su número secreto, pero es incapaz de entender todo el procedimiento de actualización. El cajero da un error y los empleados tienen que acudir en su ayuda para que pueda cambiar el número personal. El estudiante chino se siente inseguro y dubitativo, el empleado que lo atiende es amable pero se ve desbordado por la carga de trabajo.

Las dificultades relacionadas con el proceso de interacción social mostraron también algunos problemas con el uso del idioma español. Aunque los estudiantes chinos llevan dos cursos en China estudiando español, al llegar a España su nivel todavía no es suficiente para poder comunicarse adecuadamente en un contexto social de inmersión. Esto lleva en muchos casos, a malentendidos con los empleados del banco.

Ejemplo ilustrativo: Uno de los empleados explica a un estudiante chino que van a utilizar dos números secretos (pin). Uno para la libreta del banco y otro para la tarjeta. El

estudiante chino dice haberlo entendido, pero luego vuelve al banco para preguntar para qué sirve el segundo número secreto.

Otra de las dificultades relacionadas con el proceso de interacción social muestra algunos problemas con el uso del catalán en la entidad bancaria.

Ejemplo ilustrativo: Uno de los estudiantes tiene problemas para rellenar un formulario sobre datos personales porque está solo en catalán.

ESTILO PERSONAL DE INTERACCIÓN SOCIAL

Un aspecto interesante de las dificultades de la interacción social de los estudiantes chinos en la entidad bancaria, relacionado con el estilo personal de interacción social, es el concepto de “no perder la cara” (不丢脸).

Los estudiantes chinos, en una situación determinada en la que no entienden lo que se les dice, con frecuencia prefieren decir que sí que entienden o no decir nada, antes de reconocer que no entienden lo que se les dice. En la primera parte del trabajo explicábamos cómo la lejanía cultural y lingüística ejerce una gran influencia sobre su forma de entender el mundo y es de gran importancia para entender su estilo de comunicación²⁶.

Ejemplo ilustrativo: Un estudiante asiente todo el tiempo a medida que el empleado le da instrucciones sobre la forma de usar la libreta. Cuando el estudiante se marcha intenta actualizar por sí mismo la libreta, es evidente que no ha entendido el procedimiento porque no lo consigue. Prefiere consultarlo con otros estudiantes chinos antes de volver al mostrador del banco.

A algunos de los estudiantes les gusta hacer un papel de intermediario entre sus compañeros y el personal del banco, adoptan un *rol de colaborador*. Su papel de intermediario puede deberse a su facilidad para usar el idioma español, a su capacidad para comunicarse con los extranjeros, a una disposición natural para ayudar a los demás, etc. Es un aspecto también comentado en la primera parte²⁷, se trata de personas que adoptan una actitud diferente. Estos estudiantes adoptan un rol de colaborador, muchas veces de una forma espontánea, y ayudan a los otros a solucionar situaciones difíciles concretas.

²⁶ Para los chinos el silencio puede ser aceptable cuando se trata de temas ambiguos o sensibles. El silencio puede ser muestra de solidaridad y servir para evitar situaciones incómodas. El objetivo principal de la comunicación es facilitar las relaciones armónicas, no sólo compartir información de manera funcional.

²⁷No se trata de un grupo completamente homogéneo, hay otros factores que también son importantes en su aprendizaje: las aspiraciones de los estudiantes y su motivación específica para el aprendizaje.

Ejemplo ilustrativo: Una chica china del grupo de estudiantes se convierte de forma espontánea en la intermediaria entre los empleados y sus compañeros. Cuando uno de los estudiantes adopta una actitud muy cerrada respecto a los empleados del banco la chica china consigue romper esta situación de tensión, con su actitud natural y amable, intercede entre el estudiante y el empleado. La situación comunicativa mejora.

Otro aspecto relacionado con el estilo personal de interacción social, inversamente relacionado con el ejemplo anterior, es la desconfianza de algunos alumnos hacia los empleados. Es un aspecto que forma claramente parte del proceso de interacción social y que es fruto de las diferentes actitudes que las personas adoptan en un nuevo contexto social.

Ejemplo ilustrativo: Un empleado le explica a un alumno que para poder pagar la matrícula de la universidad debe de depositar en primer lugar una cantidad determinada de dinero en su cuenta. El estudiante se resiste a depositar esta cantidad en su cuenta porque no parece creer lo que le dice el empleado.

Ejemplo ilustrativo: Un grupo de estudiantes no quiere atender las explicaciones de una empleada del banco que se dirige a todo el grupo explicando el procedimiento bancario. Los alumnos se muestran desconfiados e inseguros hacia lo que se les dice, no quieren atender las explicaciones y en algunos momentos incluso dan la espalda a la empleada y se ponen a hablar entre ellos sobre lo que van a hacer.

9.1.2. CONCLUSIONES PRELIMINARES SOBRE LOS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN UN CONTEXTO SOCIAL CONCRETO

La contextualización del objeto de estudio con una técnica de análisis que nos permitiera observar las cosas directamente, con muy poca interacción entre el investigador y las personas a las que se estudia, nos ayudó a entender in situ algunas de las dificultades de los estudiantes chinos cuando interactúan en un contexto social concreto. A partir de los resultados obtenidos de la observación participante es posible concluir que:

- i) El contexto social en el que actúan los estudiantes chinos es abierto y acogedor, sin embargo en algunos casos se producen malentendidos debido al desconocimiento de procedimientos específicos (en este caso bancarios) y a malentendidos lingüísticos o culturales con el personal del banco. En este sentido,

la observación participante nos permite verificar que los estudiantes chinos se sienten bien en su contexto de inmersión. Su entorno es agradable y ellos se sienten cómodos, aunque en determinadas ocasiones pueden producirse dificultades propias del proceso de interacción social.

- ii) El proceso de interacción pone en evidencia que pese a que se trata de un contexto social acogedor las dificultades existen y se manifiestan en forma de *malentendidos*. En muchas ocasiones estos malentendidos son el resultado de las dificultades que los alumnos chinos tienen para entender lo que se les dice. Es decir, son dificultades con su nivel de español que se manifiestan en su interacción oral. Como parte de estas dificultades hay que añadir las que provienen del idioma catalán, un aspecto que se añade a estas dificultades pero que en ningún caso es un problema destacado.
- iii) La observación participante también permitió constatar que los estudiantes chinos no se comportan todos de forma homogénea y que en su actuación existen diferentes estilos personales de interacción social. Podríamos decir que aunque como grupo presentan unas características generales, luego se manifiestan ciertas tendencias personales. Es decir, se constató que en general los estudiantes chinos que interactúan en un lugar público tienen *miedo a perder la cara* 不丢脸 (un concepto cultural chino explicado en el marco teórico) y que este miedo a perder la cara influye en su interacción social, pero que luego determinadas personas interactúan de formas diferentes. En este sentido, es importante destacar que observamos, por ejemplo, que hay personas que adoptan un rol de colaborador (explicado en un ejemplo ilustrativo del apartado anterior) o que hay personas que muestran especial desconfianza hacia el nuevo contexto social que les rodea. Los resultados de la observación participante en un contexto social concreto sirvieron para verificar in situ que los estudiantes chinos se sienten bien en el contexto social de inmersión, pero que hay algunas dificultades en el proceso de interacción social que se relacionan tanto con el idioma como con la actitud de los estudiantes.

9.2. ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS CHINOS MEDIANTE ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS EN PROFUNDIDAD

Para fundamentar esta investigación a continuación vamos a profundizar en aquellos aspectos de la interacción social que habíamos establecido como categorías e hipótesis de trabajo durante la fase de diagnóstico inicial y aquellas dificultades de interacción social en su contexto que hemos identificado durante la observación participante en este mismo capítulo. Una vez identificados algunos patrones con significado en los comportamientos estudiados durante la observación participante es el momento de comenzar a preguntar a personas informadas en la comunidad o grupo que se está estudiando. De esta manera, la entrevista se convierte en una consecuencia lógica de la observación. Esta indagación fue realizada a partir de 30 entrevistas en profundidad, con parte del alumnado que había participado en la observación participante.

Hemos elegido la entrevista etnográfica²⁸ en profundidad porque como ya dijimos es una de las técnicas cualitativas que permite una mayor aproximación a los sujetos de estudio y sus vivencias. No es simplemente una versión oral de una encuesta rápida. Se pretende, en cambio, que sondee en busca de significado, que explore matices, que detecte las áreas grises que se podrían pasar por alto en preguntas de elección forzada que se limitan a aludir superficialmente un problema. Para cada categoría relacionada con la interacción social de los estudiantes chinos que habíamos identificado con anterioridad fuimos realizando una descripción detallada con los datos que aportan las entrevistas. Para llegar a una descripción final y a una síntesis de perspectivas y posiciones relacionadas con la interacción social. Los criterios de selección empleados fueron que se trataba de sujetos que habían llegado a España en las mismas fechas y que eran estudiantes del curso de Lengua y cultura de la promoción 2014-2015.

²⁸ Angrosino, M. (2007:67) indica que el entrevistador para hacer un trabajo de entrevista en busca de los máximos resultados etnográficos, se debería preparar revisando todo lo que se sabe ya sobre el asunto en cuestión e ideando algunas preguntas generales sobre las que se desee saber más. Estas preguntas no deberían constituirse en un listado de ítems de encuesta, sino que deberían servir como guía para centrar los puntos principales de la conversación.

9.2.1. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS EN PROFUNDIDAD

De acuerdo con Simons, H. (2011: 71) la entrevista en profundidad tiene como objetivos principales el documentar la opinión del entrevistado sobre el tema, el de implicar activamente al entrevistador y al entrevistado en la idea que la entrevista puede favorecer en la identificación y el análisis de los temas; el de flexibilizar la entrevista para cambiar de dirección y abordar temas emergentes, para sondear un tema o profundizar en una respuesta, y para entablar diálogo con los participantes y el de desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables. En las entrevista, las personas suelen desvelar más de lo que se puede detectar o presumir de forma fiable a partir de la observación de una situación, una realidad que puede agudizar la percepción del entrevistador y del entrevistado.

La entrevista etnográfica se realiza también en profundidad. Según Spradley (1979: 59-60), las entrevistas etnográficas incluyen los elementos siguientes que las distinguen de las “conversaciones amistosas”:

- i) Una petición específica de celebrar la entrevista (derivada de la pregunta de investigación);
- ii) Las explicaciones etnográficas en las que el entrevistador describe el proyecto (por qué una entrevista) o la toma de notas de ciertas declaraciones (por qué el entrevistador anota qué cosa); éstas se complementan por explicaciones en un lenguaje cotidiano (con el propósito de que los informantes presenten las relaciones en su lenguaje), explicaciones de la entrevista (dejando claro por qué se escoge esta forma específica de hablar, con el propósito de que el informante se implique) y explicaciones para ciertas clases de preguntas, introduciendo la forma de preguntar explícitamente, y
- iii) Las preguntas etnográficas, es decir, preguntas descriptivas, preguntas estructurales (responderlas debe mostrar cómo los informantes organizan su conocimiento sobre el problema) y preguntas de contraste (deben proporcionar información sobre las dimensiones de significado que los informantes utilizan para diferenciar los objetos y los acontecimientos en su mundo).

Basándonos en Ruiz (1996: 58) consideramos que era necesario tener en cuenta los siguientes criterios y elementos operativos para el desarrollo del proceso de entrevista:

- Acercarnos a las vivencias de/la entrevistado(a) de forma gradual y escalonada, partiendo de cuestiones amplias al comienzo, extraídas de experiencias personales semejantes.
- Procesar la conversación centrando las preguntas, de acuerdo a los temas de interés señalados, tratando de obtener el máximo de profundidad y ser capaces de aptar la mayor cantidad posible de información.
- No perder de vista que era imposible una ausencia absoluta de intención e información de nuestra parte, como entrevistador, ya que participamos del fenómeno estudiado.
- Durante la conversación, tratar de mantener la flexibilidad, con un balance entre las preguntas que teníamos y las claves de sentido que fuera ofreciendo el/la entrevistado (a), a través de sus respuestas. Nos detuvimos en los significados, los sentimientos, las interpretaciones, las descripciones.
- Tener presente que para contactar con el mundo subjetivo del entrevistado, la actitud de empatía del entrevistador implica renunciar a la pose de objetividad y neutralidad propia, pero tampoco el sesgo del entrevistado podía imponerse absolutamente. Por eso, evitando confrontar, cuando fue necesario se indagó más.
- Tener presente que la entrevista pretendía conocer, comprender más que explicar y que no esperábamos una respuesta objetivamente verdadera, sino personal y sincera, ya que nuestra labor posterior sería contrastar sus relatos con las categorías de interacción social que veníamos trabajando.

En el momento de la aplicación se siguieron los procedimientos recomendados en textos sobre entrevistas en profundidad, para mantener el interés y la atención por escuchar y expresar, por contar y oír, tales como mirar el rostro del entrevistado(a) de forma natural, directa y continua, cuidando de no llegar a ser inquisidor; asumir posturas corporales propias de quien sigue con atención²⁹ y satisfacción la conversación; preguntar y comentar en tono amable, sin crítica ni adulación, con suficiente espacio entre una y otra intervención, no cambiar de tema, ni interrumpir el discurso y grabar las conversaciones con el consentimiento de los/las entrevistado/as. Las entrevistas tuvieron un tiempo de duración de entre 20 y 30 minutos. Duraron hasta que el tema se agotó o no hubo

²⁹Simons, H. (2009:76) al referirse a la escucha activa indica que al principio suele ser difícil no hacer preguntas...uno de los mayores errores al entrevistar es intervenir demasiado pronto, cortar a los entrevistados antes de que lleguen al núcleo de su historia.

ampliaciones de respuestas para algunas preguntas o se comenzaron a repetir los argumentos.

Para la construcción del guion de entrevista se utilizaron las categorías hipotéticas y las hipótesis de trabajo establecidas a partir de la fase de diagnóstico de la primera fase de investigación y de la observación participante que hemos visto en esta segunda fase de descripción. Sobre esta base, trabajamos en la construcción de un guion temático flexible para la entrevista en profundidad.

DE LA MODALIDAD A LA APLICACIÓN

Las entrevistas se desarrollaron en salas de estudio de la biblioteca de la universidad. Siempre se cuidó que el clima de confianza de la entrevista no fuese alterado, ni que la entrevista fuera interrumpida. La condición de proximidad del entrevistador como profesor-investigador que colabora en la acogida de los estudiantes chinos permitió un clima cálido, de mayor proximidad y confianza por parte de los protagonistas. En todo momento, se tuvo la impresión de que la colaboración con esta investigación, surgía del verdadero interés por parte del alumnado de contribuir a que el tema sea entendido y se ayude a superar las dificultades que ellos mismos han vivido, para que los futuros alumnos puedan tener condiciones más favorables.

GUION DE LA ENTREVISTA

Una vez establecidas en fases anteriores ciertas categorías hipotéticas volvíamos de nuevo a los datos. Con estas entrevistas pensábamos profundizar en la descripción que estábamos trabajando. Así, el guion, que como ya señalamos debe ser flexible, se construyó sobre la base de las categorías que se produjeron en las fases anteriores. Los temas de interés se fueron planteando en la conversación con preguntas sobre experiencias personales. Se trataba de preguntas del siguiente tipo:

- *Háblanos sobre cómo consideras el contexto social, ¿Es cómo esperabas?*
- *Intenta describir cómo fue el proceso de interacción social durante tu estancia en España.*
- *¿Consideras que hay suficientes medios u oportunidades de interacción social?*
- *¿Quién debería poner los medios o crear las oportunidades de interacción social?*

- *¿Has intentado mejorar tu interacción social? ¿Qué haces para mejorarla?*
- *Háblanos sobre tus amigos en España, ¿Formas parte de algún grupo de amistades?*
- *¿Consideras que una mejor interacción social te ayudaría a mejorar tu expresión e interacción oral en español?*
- *Podrías comentarnos qué situaciones o hechos han jugado positiva o negativamente para tus posibilidades de interacción social (amigos, relaciones con vecinos, pareja, etc.).*

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS: ANÁLISIS DE CONTENIDO

Una vez transcritas las entrevistas seleccionamos las unidades de registro y contexto. Trabajamos estos segmentos en distintos archivos de procesador de texto Word, destacando con distintos colores las frases o proposiciones que caracterizaban a cada categoría, relacionadas con las categorías hipotéticas y las hipótesis de trabajo. Ordenamos por grupos los párrafos y frases de los elementos identificados como representativos de cada categoría.

Desde el corpus textual, como marco interpretativo, trabajamos las unidades de registro y de contexto en función de los objetivos e hipótesis de trabajo. Para ello aplicamos los dos criterios generales: el textual y el extra-textual. Para el criterio textual (palabra y frase) y para el criterio extra-textual aplicamos los conocimientos teóricos ya señalados en capítulos teóricos anteriores. Siguiendo la técnica del análisis de contenido, los procedimientos analíticos en cada paso son los siguientes:

UNIDADES DE REGISTRO (UR) Definimos como *unidades de registro*, algunos segmentos de texto. A veces una palabra y otras una frase, desde las exigencias de selección del análisis de contenido: *sintáctica y pragmática*.

UNIDADES DE CONTEXTO (UC) Como unidades de contexto se emplean los párrafos distintivos de cada categoría en donde se localizaban las unidades de registro ya identificadas.

TABLA 9.2. SUBCATEGORÍAS EMERGENTES CON LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
CONTEXTO SOCIAL	Satisfacción en el contexto. Contexto agradable.
PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL	Proceso superficial. Grupo aislado, costumbres chinas. Proceso bidireccional.
MEDIOS U OPORTUNIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL	Facilidades de la universidad. Oportunidades. Estilo personal.
ESTILO PERSONAL DE INTERACCIÓN SOCIAL	Diferentes estilos. Estudiantes que buscan oportunidades. Estudiantes que no buscan oportunidades.
APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN	Relación entre interacción social y aprendizaje lingüístico.

9.2.2. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

A continuación, describimos cualitativamente y en profundidad cada una de las categorías de análisis identificada previamente. Proceso que es ilustrado a través del discurso circulante sobre la interacción social expresado por los informantes claves, segmentado por cada dimensión de cada categoría.

CONTEXTO SOCIAL

El alumnado chino experimenta sentimientos de agrado durante su estancia en la cultura receptora. En general, se sienten satisfechos con el contexto de inmersión y con la gente que encuentran en la cultura de acogida.

“Son amables y abiertos. Me gusta de los españoles cuando hacen las cosas, si les gusta dicen que les gusta si no les gusta no les gusta”.

“Muy tranquilo. Sí...beneficioso para vivir si quieres tranquilo y un ambiente tranquilo. Una relación muy social con los amigos y con los vecinos, una ciudad para vivir, si quieres más fortuna para trabajar tienes que ir a una ciudad más grande. Tarragona tiene un ritmo muy lento de vida”.

“La gente vive con un ritmo más lento, es mejor para tu vida, más contento, más cómodo porque en China tienes que trabajar muchísimo”.

“Los españoles son amables, en los edificios nos saludamos pero en China no, sólo los conocidos”.

“Cuando me pierdo en el camino puedo consultar a los desconocidos y son muy cariñosos. Podrían llevarme al destino que quiero ir”.

PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL.

El proceso de interacción social muestra que aunque los estudiantes chinos perciben positivamente el nuevo contexto social en el que viven, la integración a este contexto de acogida presenta ciertas dificultades como resultado de su propia posición en el contexto de inmersión. Los estudiantes suelen estudiar y convivir con estudiantes de su misma nacionalidad.

“Supongo que vivir con un español es una buena opción, pero dicen que vivir con los estudiantes españoles, dicen que es un poco difícil. Estoy pensando en esta cosa, pero no estoy segura”.

“Estudiantes españoles, no conozco...”.

“Vivo muy, muy contenta con mis compañeros chinos”.

“Los estudiantes españoles Me han dejado unos apuntes porque no puedo hacerlo muy bien. Son amables. Hablan un poco rápido pero cuando hablan conmigo hablan un poco más lento”.

“Porque vivo con mis compañeros chinos no todavía no tenemos el problema, costumbres parecidas a las chinas”.

“Me acostumbro bien. Estoy contenta. Echo de menos a mi familia”.

“Cuando voy al banco y el administrador hace las cosas muy lento, no es igual como en China”.

MEDIOS U OPORTUNIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL.

En general, los estudiantes chinos opinan que la interacción social depende tanto de ellos como de la universidad.

“Generalmente, es la persona la que quiere hacer la interacción social, también la universidad puede ofrecer unas ayudas a los alumnos”.

“Sólo puedo ir a clase con los chinos, no hay estudiantes españoles o extranjeros”.
“En mi opinión la universidad o los profesores pueden ayudar...así los chinos pueden tener más oportunidad para conocer los españoles”.

ESTILO PERSONAL DE INTERACCIÓN SOCIAL

Aunque como grupo los estudiantes chinos presentan unas características específicas en su interacción social, determinadas personas adoptan una actitud diferente.

“A veces sí porque soy una chica tranquila y prefiero quedarme en casa aunque estoy en China. Salgo con mi pandilla. Entonces ahora aunque estoy aquí poco tiempo, tengo que quedar con algunas chicas para salir”.

“Para salir, a veces con mis compañeros españoles, o con mis compañeros de piso chinos. Salgo con todo el mundo. Porque en China, saber relacionarse es muy importante por eso tengo que mantener relaciones tanto con España como con China”.

“Casi no, sólo cuando en universidad o hacer contacto a los demás”.

“Sí, por ejemplo cuando tengo la oportunidad del trabajo, del concurso local y de la fiesta, siempre no lo rechazo. Intento a buscar más oportunidades de este tipo actividad por internet y mis amigos”.

APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN

Los alumnos chinos perciben una clara relación entre interacción social y aprendizaje lingüístico fuera de clase.

“Absolutamente, la interacción es la mejor la única manera para mejorar la expresión oral en español”.

“Por supuesto. Pero a veces la conversación falta la corrección. Eso depende de con quien ser tu amigo. Depende de su nivel de educación y de cultura. Algunos de mis amigos chinos tienen amigos en el bar, entonces sólo le tocan idiomas coloquiales y tacos con fútbol. Sin embargo, algunos tienen relación con sus profesores o alguien que recibe buena educación, entonces el tema sería otra cosa: la sociedad, la literatura, la interculturalidad. Eso se puede elegir cada persona. En fin, si hablas todos van a mejorar”.

9.2.3. DISCUSIÓN PRELIMINAR SOBRE LOS RESULTADOS DE LA DESCRIPCIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Las entrevistas en profundidad sirvieron para ilustrar cada una de las categorías de análisis identificadas previamente a través del discurso circulante sobre la interacción social expresado por los informantes claves, segmentado por cada categoría relacionada con la interacción social de los estudiantes chinos que habíamos identificado con anterioridad. A continuación realizamos una descripción detallada con los datos que aportan las entrevistas con el objetivo de llegar a una síntesis de perspectivas y posiciones relacionadas con la interacción social a través de la experiencia de los alumnos.

- *Háblanos sobre cómo consideras el contexto social, ¿Es cómo esperabas?*

Los alumnos sino-hablantes del Programa Formativo de estudiantes chinos entrevistados se sienten satisfechos en el contexto de inmersión. Las perspectivas con las que llegaron a España se ven cumplidas en Tarragona. El ambiente es agradable y los alumnos disfrutaban de su estancia.

- *Intenta describir cómo fue el proceso de interacción social durante tu estancia en España.*

Cuando les preguntamos sobre su proceso de interacción social el discurso es diferente. Los alumnos chinos parecen un poco sorprendidos por esta pregunta y aunque, en muchas ocasiones parecen dudar sobre la respuesta, seguramente por cierta vergüenza, pronto reconocen en casi todos los casos que tienen muy poca relación con los habitantes de la ciudad. Las respuestas de los estudiantes chinos nos hacen pensar que su proceso de interacción social es muy superficial, que no profundizan o profundizan muy poco en sus relaciones sociales. Las respuestas de los estudiantes nos llevan a pensar que se trata de

un grupo que vive aislado, un aspecto que les protege del llamado choque cultural pero que a la vez les aísla de su entorno. Muchos de los estudiantes viven con otros estudiantes chinos, mantienen sus costumbres, no tienen amigos extranjeros...etc. Se trata, de acuerdo con su descripción, de un proceso bidireccional: su entorno no parece tener interés en ellos y para ellos también es difícil relacionarse en su entorno porque no tienen suficientes medios u oportunidades de interacción social.

-¿Consideras que hay suficientes medios u oportunidades de interacción social?

Los estudiantes reconocen que no hay suficientes medios u oportunidades de interacción social. No saben cómo relacionarse con su entorno, al encontrarse solos en una cultura extranjera lo lógico es que busquen en primer lugar la relación con sus compatriotas.

-¿Quién debería poner los medios o crear las oportunidades de interacción social?

Los estudiantes quieren ayuda, quieren más medios u oportunidades. Desde la universidad se preparan cada año actividades para los estudiantes chinos pero no parece suficiente. Los estudiantes no culpan a la universidad porque piensan que también ellos han de ayudar en este proceso.

-¿Has intentado mejorar tu interacción social? ¿Qué haces para mejorarla?

Algunos estudiantes nos explican cómo han intentado mejorar su interacción social a través de sus amistades. En muchos casos se trata de estudiantes que han buscado más que los otros. Se trata de estudiantes que buscan formar parte de grupos de amigos con los extranjeros, a través del fútbol, de actividades culturales (los castells), del cine...etc. Son estudiantes que adoptan en el contexto de inmersión una posición más activa.

-Háblanos sobre tus amigos en España, ¿Formas parte de algún grupo de amistades?

Estos estudiantes más activos, más abiertos hacia su entorno, en general, forman parte de algún grupo de amistades con extranjeros. Para formar parte de alguno de estos grupos, los estudiantes reconocen tener en primer lugar un interés claro en relacionarse con su entorno. Es decir, estos estudiantes tienen una voluntad clara de integración y son conscientes que para conseguirlo han de esforzarse.

-¿Consideras que una mejor interacción social te ayudaría a mejorar tu expresión e interacción oral en español?

A través de su esfuerzo los estudiantes consiguen una posición diferente en el contexto de inmersión. Esta posición les permite adentrarse en el contexto cultural local y a la vez les ayuda en su aprendizaje lingüístico. Los estudiantes piensan que el contacto frecuente con los nativos les permite mejorar su español, a la vez que aprenden cosas que no se pueden aprender en la clase.

-Podrías comentarnos qué situaciones o hechos han jugado positiva o negativamente para tus posibilidades de interacción social (amigos, relaciones con vecinos, pareja, etc.).

Los estudiantes comentan situaciones o hechos que les ayudan o les dificultan en sus posibilidades de interacción social.

Por ejemplo, algunos estudiantes que han llegado con pareja (un/a compatriota) a España expresan su dificultad para relacionarse en el contexto porque siempre (según ellos) están con su pareja. Por otra parte, si algún estudiante consigue pareja en España (un nativo/a) este hecho parece favorecer claramente su integración social. Algunos de ellos también muestran sus dificultades con el catalán, es una dificultad más en el camino aunque no parece para ellos la más importante. Otros estudiantes muestran en su interés por el fútbol un factor que favorece su integración en el ambiente local. A través del interés por el deporte hacen amigos nativos.

Los comentarios que los estudiantes hicieron sobre situaciones o hechos que juegan en su interacción social fueron interesantes y sirvieron para enriquecer la perspectiva que obteníamos de las entrevistas.

9.3. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LAS TÉCNICAS DE PROFUNDIZACIÓN

La observación participante y las entrevistas en esta técnica nos han permitido profundizar en la interacción social de los alumnos sino-hablantes del Programa Formativo de la URV a partir de las categorías establecidas en los resultados de la fase diagnóstica.

A través de estas categorías y de las hipótesis de trabajo hemos sido capaces de describir las dificultades de interacción social de los alumnos chinos en un contexto social concreto

y hemos profundizado en aspectos concretos de su experiencia de inmersión a través de su perspectiva. A continuación vamos a hacer una valoración a modo de resumen final de las variables analizadas en este capítulo:

CONTEXTO SOCIAL

El estudio en profundidad sobre la interacción social ha confirmado que los estudiantes chinos están satisfechos en el contexto social de inmersión.

PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL

El estudio en profundidad ha servido para detectar algunas dificultades en su proceso de interacción social que se concretan en aspectos como aislamiento, dificultades con su nivel de español, malentendidos, dificultades con el catalán...etc.

MEDIOS U OPORTUNIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

El estudio en profundidad ha mostrado que pese al esfuerzo de la universidad para mejorar la integración de los estudiantes chinos siguen faltando medios u oportunidades de interacción social.

ESTILO PERSONAL DE INTERACCIÓN SOCIAL

El estudio en profundidad ha servido para comprobar que pese a que al grupo de estudiantes chinos se le define con frecuencia como homogéneo y cerrado existen diferentes estilos de interacción social (por ejemplo: rol de colaborador) de acuerdo con la posición que los estudiantes adoptan en su entorno.

APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO EN EL CONTEXTO DE INMERSIÓN

El estudio en profundidad ha servido para verificar que la posición que los alumnos adoptan en el contexto de inmersión influye en su aprendizaje lingüístico. Aquellos alumnos que interaccionan más en su entorno social mejoran su aprendizaje lingüístico.

10. GENERALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ESTUDIO A TODO EL GRUPO DE ESTUDIANTES CHINOS MEDIANTE EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE UN CUESTIONARIO

Los resultados³⁰ de la observación participante y de las entrevistas en profundidad del capítulo anterior se generalizaron a toda la muestra completa del alumnado del Programa Formativo de la URV a través de una encuesta y de una prueba de expresión e interacción orales que fueron analizadas estadísticamente. Para orientar la encuesta etnográfica formal se utilizaron como categorías hipotéticas las subcategorías emergentes sobre la interacción social que se obtuvieron a partir de las entrevistas semi-estructuradas en la fase de diagnóstico.

Para el desarrollo de la presente fase de generalización: precisamos como objetivos generalizar las categorías hipotéticas a un grupo completo de estudiantes chinos - la promoción del curso 2014-2015- a través de un análisis estadístico, profundizar estadísticamente en los resultados de las fases anteriores y relacionar las dificultades de interacción social de los estudiantes sino-hablantes del programa de Formación de la URV con su aprendizaje lingüístico fuera de clase.

Con estos objetivos buscábamos, por una parte, generalizar las categorías hipotéticas a un grupo completo de estudiantes chinos a través de un análisis estadístico y, por otra, relacionar los resultados de las anteriores fases de la investigación a través de una metodología que nos permitiera generalizar cuantitativamente los resultados a todo un grupo de estudiantes chinos.

Los datos de la encuesta etnográfica formal y de una prueba de expresión e interacción oral a todo el grupo de estudiantes sino-hablantes fueron sometidos a un análisis

³⁰De acuerdo con Angrosino (2007:47), en la investigación cuantitativa los cuestionarios estandarizados se administran a menudo al comienzo de un proyecto, pues proporcionan gran cantidad de datos precisos y objetivos que se pueden utilizar para refinar hipótesis de trabajo. Pero, en la investigación etnográfica, la administración de estos cuestionarios se reserva mejor para una fase posterior del proceso de investigación, de modo que el investigador disponga de algún tiempo para aprender lo suficiente sobre las personas y su comunidad para presentar el instrumento de medida de un modo que se considere razonable y aceptable a la vez.

estadístico descriptivo. Utilizando el programa estadístico para las ciencias sociales SPSS se determinaron frecuencias y porcentaje de respuesta para cada una de las variables. Además, se correlacionaron los resultados estadísticos para obtener resultados correlacionados sobre la relación entre el contexto de inmersión y el aprendizaje lingüístico.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Para esta fase se definió como universo de la muestra a todo el alumnado sino-hablante del Programa formativo de estudiantes chinos de la URV de la promoción 2014-2015. Para entender mejor las características de la muestra de estudiantes analizada a continuación vamos a revisar algunos datos significativos, aportados por la propia encuesta, que nos permiten una mejor identificación de los sujetos de la muestra.

Se han analizado un total de 113 encuestas a estudiantes chinos de la universidad, divididos en cuatro grupos de estudio: grupo especialista (23% de estudiantes), grupo A (26.5%), grupo B (25.7%) y grupo C (24.8%).

Tabla 10.1. Grupo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Grupo especialista	26	23,0	23,0	23,0
Grupo A	30	26,5	26,5	49,6
Grupo B	29	25,7	25,7	75,2
Grupo C	28	24,8	24,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

La franja de edad oscila entre los 18 y los 25 años. La mayoría de encuestados/as (83.7%) tienen entre 20 y 22 años de edad.

Tabla 10.2. Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	18	1	,9	,9	,9
	19	5	4,4	4,5	5,4
	20	28	24,8	25,2	30,6
	21	41	36,3	36,9	67,6
	22	24	21,2	21,6	89,2
	23	8	7,1	7,2	96,4
	24	3	2,7	2,7	99,1
	25	1	,9	,9	100,0
	Total	111	98,2	100,0	
Perdidos	9999	2	1,8		
Total		113	100,0		

La mayoría de encuestados pertenece al sexo femenino, un 71.7%, frente a un 28.3% del sexo masculino.

Tabla 10.3. Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	32	28,3	28,3	28,3
	Femenino	81	71,7	71,7	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

La mayoría (61.8%) han estudiado dos años de español en China, el 13.6% tres años, y el 16.4% más de cuatro años. Sólo un 2.7% han estudiado 4 años y un 5.5% un año. Por tanto, la mayoría de chinos/as estudia entre 2 o 3 años de español en su país.

Tabla 10.4. Tiempo de estudios de español en China

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 año	6	5,3	5,5	5,5
	2 años	68	60,2	61,8	67,3
	3 años	15	13,3	13,6	80,9

4 años	3	2,7	2,7	83,6
Más de 4 años	18	15,9	16,4	100,0
Total	110	97,3	100,0	
Perdidos Sistema	3	2,7		
Total	113	100,0		

La gran mayoría de estudiantes chinos no tienen ningún diploma (DELE) del Cervantes, un 93.8%, frente a un 6.2% de estudiantes que tienen un diploma entre el nivel A1 y el B2. Concretamente, dos personas tienen el B2, tres personas el B1, una persona el A2 y una persona el A1.

Tabla 10.5. Tienes algún diploma (DELE) del Instituto Cervantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A1	1	,9	,9	,9
A2	1	,9	,9	1,8
B1	3	2,7	2,7	4,4
B2	2	1,8	1,8	6,2
No tengo	106	93,8	93,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Un 86.7% de estudiantes encuestados es la primera vez que salen a estudiar al extranjero, mientras que un 13.3% no es la primera vez que lo hacen.

Tabla 10.6. Es la primera vez que sales a estudiar al extranjero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	98	86,7	86,7	86,7
No	15	13,3	13,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

La mayoría de estudiantes chinos lleva en España entre 6 meses y un año (60.2%). Un 28.3% lleva en España menos de 6 meses y un 11.5% entre un año y dos años.

Tabla 10.7. Tiempo de estancia en España

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Menos de 6 meses	32	28,3	28,3	28,3
Entre 6 meses y un año	68	60,2	60,2	88,5
Entre un año y dos años	13	11,5	11,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Las categorías emergentes sobre la interacción social que se obtuvieron en las fases anteriores³¹ del estudio se utilizaron como categorías hipotéticas³² que sirvieran para orientar la encuesta etnográfica formal. Otro elemento orientador de la fase de generalización estadística fue el establecimiento de hipótesis de trabajo a partir de las categorías emergentes. Dado que buscábamos describir nuestro objeto de estudio más allá de los datos obtenidos en la fase de diagnóstico, decidimos apoyarnos en las categorías hipotéticas de la fase de diagnóstico, en la profundización de la fase anterior, en nuestras intuiciones y en el conjunto de conocimientos teóricos con que contábamos hasta este momento. A modo de hipótesis de trabajo de esta fase mantuvimos las hipótesis de la fase anterior generalizándolas a toda una promoción de estudiantes sino-hablantes del Programa formativo de la URV (2014-2015) a través de su generalización estadística. Nos propusimos comprobar si los estudiantes sino-hablantes de español del Programa Formativo para estudiantes chinos de la URV

- están satisfechos en su contexto social de inmersión.
- tienen dificultades en su proceso de interacción social.
- tienen pocas oportunidades o medios para relacionarse con su entorno social.
- tienen diferentes estilos de interacción social.
- se adaptan mejor a su entorno social mejoran su aprendizaje lingüístico.

³¹ Véanse tabla 7.1.

³² Angrosino, M. (2007: 97) indica que los investigadores de campo tratan de realizar un control de validez constante, que implica básicamente cambiar una y otra vez entre las perspectivas émica y ética. Una perspectiva émica sobre los datos sociales y culturales es la que busca los patrones, temas y regularidades que perciben las personas que viven en la comunidad; una perspectiva ética es la que aplica el investigador interesado en ver las diferencias entre lo que ocurre localmente y las cosas que suceden en otros lugares.

10.1. EVALUACIÓN Y OBJETIVOS DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL DE TODO EL GRUPO DE ESTUDIO

Se propuso una prueba de Expresión e Interacción orales basada en las Escalas de Interacción y Expresión Orales del Instituto Cervantes porque se trata de un instrumento analítico y holístico creado específicamente con el fin de medir estas variables. Esta prueba fue aplicada por profesores del Programa de Formación de estudiantes chinos de la URV acreditados por el Instituto Cervantes como calificadores de este examen, con intención de obtener datos cuantitativos sobre la expresión e interacción oral de todo el grupo de estudiantes sino-hablantes del Programa Formativo de estudiantes chinos de la URV

POBLACIÓN Y MUESTRA

Para esta fase se definió como universo de la muestra a todo el alumnado sino-hablante del Programa formativo de estudiantes chinos de la URV de la promoción 2014-2015.

MEMORIA DEL PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA PRUEBA

La planificación y preparación de la prueba de expresión e interacción orales no requirió tanta preparación como el cuestionario, puesto que se trata de un instrumento preparado específicamente para medir unas categorías de la expresión orales. Se coordinó con los profesores la realización de la prueba a los diferentes subgrupos que componen el grupo de estudio y se efectuó la prueba como parte de la calificación que se les otorga en el curso lectivo. La prueba de expresión e interacción orales³³ no necesitó una aplicación piloto ni ningún tipo de reorganización al tratarse de un instrumento de medición de la expresión e interacción orales en uso en una institución académica oficial, el Instituto Cervantes. Al igual que la observación participante y las entrevistas en profundidad, la prueba de expresión e interacción orales fue aplicada durante el tercer curso de doctorado (curso 2014-2015).

RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS

³³Los descriptores que componen las categorías se encuentran descritos en el capítulo 11.

El análisis de los resultados de la aplicación de estos instrumentos se realizó con las herramientas propias de la estadística descriptiva, para este caso la herramienta es el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS).

Los resultados de los análisis de la prueba de expresión e interacción oral realizada a todo el grupo de estudiantes sino-hablantes del Programa de Formación de estudiantes chinos de la URV se incluyen en los resultados de la encuesta etnográfica formal para facilitar la correlación de resultados en el análisis final.

10.2. ENCUESTA ETNOGRÁFICA FORMAL

Se propuso una encuesta semi-estructurada, porque se ajustaba de mejor forma a la modalidad de preguntas cerradas y abiertas, para explorar realidades complejas sobre las que no hay suficiente información. Este cuestionario fue aplicado por el doctorando, con los objetivos de analizar estadísticamente la interacción social de los alumnos sino-hablantes del programa Formativo y relacionar la interacción social de los alumnos sino-hablantes del programa Formativo con su aprendizaje lingüístico.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Para esta fase se definió como universo de la muestra a todo el alumnado sino-hablante del Programa formativo de estudiantes chinos de la URV de la promoción 2014-2015.

MEMORIA DEL PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

La planificación y preparación del cuestionario requirió de un número importante de encuentros con los tutores de tesis, para la reformulación de los ítems. Las preguntas que se han incluido se agruparon y reagruparon en más de una ocasión, en dos grandes categorías: cerradas y abiertas. Entre las primeras se diseñaron preguntas dicotómicas, de selección múltiple y escalares. A pesar de que el cuestionario se planteó sobre la base de preguntas de fácil codificación, dadas las características de los conceptos claves ya mencionados, se tuvo que considerar un conjunto de preguntas abiertas, con la intención de profundizar en las temáticas preestablecidas. Para la planificación y preparación del cuestionario se tuvieron en cuenta las variables que emergieron en las fases de estudio anteriores. Una vez realizados los ajustes con los tutores y terminado el diseño de las preguntas se procedió a la aplicación de una prueba piloto del cuestionario.

El procedimiento de aplicación piloto del cuestionario fue realizado con tres sujetos y luego se procedió al análisis de la información y a los reajustes necesarios. A partir de la fase piloto, del análisis de los resultados obtenidos y de las revisiones de la estructura del cuestionario³⁴, se llegó a la construcción definitiva³⁵.

Algunas de las modificaciones más significativas están asociadas con los enunciados de la encuesta, entre ellos la decisión de incluir la traducción al chino de los enunciados para evitar malentendidos. La tabla que aparece a continuación nos permite visualizar todas las variables que resumen el cuestionario, el tipo de pregunta y la dimensión a la que respondía.

TABLA 10.8. PLANIFICACIÓN Y PREPARACIÓN DEL CUESTIONARIO

VARIABLE	SUBVARIABLE O DIMENSIONES	TIPO DE PREGUNTA	ITEMS
Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> - Edad. - Sexo. - Tiempo de estudios de español en China. - Posesión diploma DELE. - Salir a estudiar al extranjero. - Tiempo de estancia en España. 	Cerradas.	1 a 6
Contexto social	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración Tarragona. - Valoración gente de Tarragona. - Conocer gente de la ciudad. - Relación con gente de la ciudad. 	Cerrada. Cerrada. Abierta. Cerrada.	7 a 10
	<ul style="list-style-type: none"> - Con quién vives. - Razones para vivir con. - Razones para vivir con. 	Abierta. Abierta. Abierta.	

³⁴ Siempre bajo la observación de los tutores y del asesoramiento del catedrático en psicología estadística Urbano Lorenzo Seva y del doctor Ángel Belzunegui del departamento de Gestión de empresas.

³⁵ Ver cuestionario definitivo en anexos.

<p>Proceso de interacción social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Amigos. - Comparto clases con. - En la universidad me relaciono con. - Formar parte de grupos de amistades con españoles o extranjeros. - Realizar actividades en grupo. - El catalán en la interacción. 	<p>Cerrada. Cerrada. Cerrada. Cerrada. Cerrada. Cerrada. Cerrada.</p>	<p>11 a 18</p>
<p>Medios u oportunidades de interacción social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades de interacción social de la universidad. - Clases con estudiantes españoles o extranjeros. - Actividades para conocer gente. - Relación interacción social y expresión oral. 	<p>Cerradas.</p>	<p>19 a 22</p>
<p>Estilo personal de interacción social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Buscarse oportunidades de interacción social. - Permanecer en casa con otros compañeros. - Mantener costumbres chinas. 	<p>Cerradas.</p>	<p>23 a 25</p>

Al igual que la observación participante y las entrevistas en profundidad, el cuestionario fue aplicado durante el tercer curso de doctorado (curso 2014-2015).

Al tratarse de estudiantes del Programa Formativo con los que nos une una relación como profesor y como personal de apoyo, se puede afirmar que la realización del cuestionario no ofreció grandes dificultades y que los sujetos participaron con agrado. Lo que significa que no fue necesaria ninguna estrategia especial de aproximación a la muestra o de aplicación.

10.3. RESULTADOS DE LA INTERACCIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO CHINO Y SU RELACIÓN CON LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

El análisis de los resultados de la aplicación de estos instrumentos se realizó con las herramientas propias de la estadística descriptiva, para este caso la herramienta fue el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS), centrado sobre las siguientes variables de estudio: contexto social, proceso de interacción social, medios u oportunidades de interacción social, estilo personal de interacción social y aprendizaje lingüístico en un contexto de inmersión. El procedimiento de análisis pone énfasis en las frecuencias de algunos de los conceptos estimados como variables independientes y se han cruzado con la variable de la expresión e interacción orales.

En primer lugar, exponemos un breve resumen del análisis estadístico que puede darnos una visión general de algunos de los resultados más destacados que surgieron del análisis estadístico:

BREVE RESUMEN DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

- Análisis de 113 encuestas a estudiantes chinos de la Universidad Rovira i Virgili.
- Edades comprendidas entre 18 y 25 años, destacando que el 83.7% tienen de 20 a 22 años.
- El sexo femenino es mayoritario (71.7%).
- El 61.8% ha estudiado 2 años de español en China.
- El 93.8% no tiene ningún diploma (DELE) del Cervantes.
- Para el 86.7% de estudiantes chinos es la primera vez que estudian en el extranjero.
- El 60.2% de estudiantes chinos lleva entre 6 meses y un año en España.
- El 61.1% valora la ciudad de Tarragona como muy agradable.
- El 52.2% valora que la gente de Tarragona es amable.
- Las personas de la ciudad que conocen son otros estudiantes (chinos o de otras nacionalidades) y personas con las que conviven y comparten tiempo y espacio (profesores, vecinos, casero/a, compañeros de piso, familiares de conocidos...).
- La relación con las personas de la ciudad que conocen no es ni profunda ni superficial (63.1%).

- El 85% viven con otros estudiantes chinos; el 9.7% con estudiantes o familia española.
- Algunas razones por las que viven con chinos es porque no tienen oportunidad de vivir con españoles o extranjeros (48.7%) o porque prefieren vivir con los chinos y lo ven más conveniente (34.8%).
- La razón principal (92.7%) por la que viven con españoles es porque pueden aprender más sobre el idioma y la cultura española.
- En general tienen algunos amigos españoles o extranjeros, concretamente el 87.7% tiene menos de 5 amigos españoles y el 60.4% tiene entre 1 y 5 amigos extranjeros, mientras que el 24.1% no tiene ningún amigo extranjero.
- El 60.2% de estudiantes chinos no comparte ninguna clase con españoles o extranjeros.
- Fuera de clase un 22.1% nunca se relaciona con españoles o extranjeros, y un 51.3% pocas veces.
- El 43.8% forma parte de algún grupo de amistades con españoles o extranjeros, con el que pocas veces (22.1%) realiza actividades en grupo.
- Al 49.6% de los estudiantes chinos el catalán no le dificulta nada o poco la interacción con la gente, mientras que el 16.8% considera que les dificulta mucho o bastante.
- El 41.6% de los estudiantes cree que la universidad ofrece pocas oportunidades de interacción social.
- El 84.1% cree que deberían tener más clases con otros estudiantes españoles o extranjeros.
- El 84.1% cree que debería haber actividades específicamente destinadas a permitir conocer gente en la universidad.
- El 87.6% cree que mejorar la interacción social le ayudaría a mejorar la expresión oral.
- El 40.7% es capaz de buscarse medios u oportunidades de interacción social.
- El 10.8% prefiere quedarse en casa con sus compañeros chinos, frente al 56.7% que opina lo contrario.
- El 46.4% de estudiantes chinos mantiene muchas costumbres chinas.
- En la escala de expresión e interacción orales, la mayoría de estudiantes chinos está en la banda 2 y 3 (aprobado) del nivel B1 (Umbral) en todas las categorías de la escala analítica y en la escala holística.

Presentamos un repaso de los resultados a través de las frecuencias que aparecen en los análisis. Estas frecuencias sirven para ampliar con más detalle los resultados del resumen estadístico anterior, desglosando los ítems estudiados en cada una de las variables.

CONTEXTO SOCIAL DE INMERSIÓN

El estudio de esta variable pretendía obtener información general sobre la percepción que el alumnado chino tiene de la ciudad, los habitantes de la ciudad, el tipo de personas que conocen y qué tipo de relación tienen con las personas que conocen.

Un 99.1 % de los estudiantes opina que Tarragona es una ciudad muy agradable o agradable, con un 61.1%, y un 38.1 %, respectivamente. Solamente una persona opina que no es ni agradable ni desagradable y ningún estudiante marca opciones inferiores.

Tabla 10.9. Tarragona es una ciudad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy agradable	69	61,1	61,1	61,1
Agradable	43	38,1	38,1	99,1
Ni agradable ni desagradable	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Un 92.9 % de estudiantes indican que la gente de Tarragona es muy amable (40.7%) o amable (52.2%), mientras que un 7.1% indica que no es ni amable ni desagradable. Ningún estudiante chino opina que la gente de Tarragona sea desagradable.

Tabla 10.10. La gente de Tarragona es

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy amable	46	40,7	40,7	40,7
Amable	59	52,2	52,2	92,9
Ni amable ni desagradable	8	7,1	7,1	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Un 46% de estudiantes chinos conocen estudiantes españoles, un 85% conoce estudiantes chinos, un 23% conocen estudiantes de otras nacionalidades, un 44.2% conocen los

vecinos, un 31% conocen al casero/a y un 9% no conoce nadie de la ciudad de Tarragona. El 40.7% restante pertenece al porcentaje de “otras personas”, entre las cuales destacan profesores, compañeros de piso, familiares de conocidos, turistas, urbanos y el vendedor del supermercado.

Tabla 10.11. Las personas de la ciudad que conozco son estudiantes españoles

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	52	46,0	46,0	46,0
No	61	54,0	54,0	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Tabla 10.12. Las personas de la ciudad que conozco son estudiantes de otras nacionalidades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	26	23,0	23,0	23,0
No	87	77,0	77,0	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Tabla 10.13. Las personas de la ciudad que conozco son vecinos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	50	44,2	44,2	44,2
No	63	55,8	55,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Tabla 10.14. Las personas de la ciudad que conozco son el casero/a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	35	31,0	31,0	31,0
No	78	69,0	69,0	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Tabla 10.15. Las personas de la ciudad que conozco son nadie o casi nadie

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	1	,9	,9	,9
No	112	99,1	99,1	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Tabla 10.16. Las personas de la ciudad que conozco son otros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	11	9,7	9,7	9,7
No	102	90,3	90,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Tabla 10.17. Las personas de la ciudad que conozco son otras personas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Sí	35	31,0	31,0	31,0
No	78	69,0	69,0	100,0
Total	113	100,0	100,0	

El 63.1% de estudiantes chinos declara que su relación con las personas que conocen de la ciudad no es ni profunda ni superficial, mientras que un 16.2% declara que es profunda y un 10,8% superficial. Solamente un 1.8% declara que su relación con las personas que conoce de la ciudad es muy profunda y un 8.1% que es muy superficial.

Tabla 10. 18. Mi relación con las personas de la ciudad que conozco es

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy profunda	2	1,8	1,8	1,8
Profunda	18	15,9	16,2	18,0
Ni profunda ni superficial	70	61,9	63,1	81,1
Superficial	12	10,6	10,8	91,9
Muy superficial	9	8,0	8,1	100,0
Total	111	98,2	100,0	
Perdidos Sistema	2	1,8		

Total	113	100,0		
-------	-----	-------	--	--

PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL

El estudio de esta variable pretendía profundizar sobre el proceso de interacción social que los estudiantes chinos mantienen en la sociedad de acogida. Somos conscientes de que entre la percepción sobre el contexto de inmersión (la variable anterior) y el propio proceso de interacción social pueden haber notables diferencias fruto de la propia experiencia de inmersión. Para profundizar en el proceso de interacción social se les preguntó sobre aspectos tan variados como con quién viven, por qué prefieren vivir con otros estudiantes chinos o con los autóctonos, si tienen amigos españoles o extranjeros, si comparten clases en la universidad con españoles o extranjeros, si forman parte de algún grupo de amistades y si realizan actividades en grupo con españoles o extranjeros. Finalmente, también se les preguntó sobre el efecto que el catalán puede tener en su interacción.

El 85% de los estudiantes chinos viven con otros estudiantes chinos, un 9.7% viven con estudiantes o familia española y un 4.4% con estudiantes extranjeros. Sólo una persona vive sola.

Tabla 10.19. Actualmente vives

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sola/o	1	,9	,9	,9
	Con otros estudiantes chinos	96	83,5	85,0	85,8
	Con estudiantes o familia española	11	9,6	9,7	95,6
	Con estudiantes extranjeros	5	4,3	4,4	100,0
	Total	113	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,7		
Total		115	100,0		

Tabla 10.20. Respuesta abierta: estudiantes extranjeros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	110	95,7	95,7	95,7
Chicas china y peruana	2	1,7	1,7	97,4
Español, italiano y alemán	1	,9	,9	98,3
Estudiantes de Rumania, Andorra y Brasil	1	,9	,9	99,1
Holandeses	1	,9	,9	100,0
Total	115	100,0	100,0	

Algunas de las razones por las que viven con otros estudiantes chinos es porque no tienen oportunidad de vivir con españoles u otros extranjeros (48.7%), o bien, porque prefieren vivir con chinos (29.6%). Solamente dos personas declaran que prefieren no vivir con españoles u otros extranjeros. Algunas respuestas abiertas sobre las razones por las que viven con chinos, se refieren a que es más conveniente y más cómodo, pero otros encuestados aluden a que al llegar aquí era más fácil o que no buscaron familia española, pero que de cara al próximo año les gustaría vivir con españoles para aprender más.

Tabla 10.21. Vives con otros estudiantes chinos, indica la razón

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Prefiero no vivir con españoles u otros extranjeros	2	1,7	1,7	1,7
No tengo oportunidad de vivir con españoles u otros extranjeros	56	48,7	48,7	50,4
Prefiero vivir con los chinos	34	29,6	29,6	80,0
Otras razones	6	5,2	5,2	85,2
No corresponde	17	14,8	14,8	100,0
Total	115	100,0	100,0	

Respuesta abierta: otras razones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	105	91,3	91,3	91,3

Al llegar es la mejor opción, luego no es posible, aunque prefiero trasladarme	1	,9	,9	92,2
Casa pareja queda lejos	1	,9	,9	93,0
Confirmado en China	1	,9	,9	93,9
Es más cómodo vivir con chinos	1	,9	,9	94,8
Este es el primer año y es mejor vivir con chinos, pero el año que viene quiero vivir con españoles para aprender cultura e idioma	1	,9	,9	95,7
Más conveniente	1	,9	,9	96,5
Más conveniente vivir con chinos y renta más barata	1	,9	,9	97,4
Más conveniente, sobre todo los chinos conocidos	1	,9	,9	98,3
Más fácil de intercambiarse	1	,9	,9	99,1
No me busqué una familia española	1	,9	,9	100,0
Total	115	100,0	100,0	

Todas las personas encuestadas que viven con estudiantes españoles o extranjeros declaran que la razón principal es porque pueden aprender más sobre el idioma y la cultura española.

Tabla 10.22. Vives con otros estudiantes españoles o extranjeros, indica la razón

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Puedo aprender más sobre el idioma y la cultura española	13	11,5	11,5	11,5
Otras razones	1	,9	,9	12,4
No corresponde	99	87,6	87,6	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Respuesta abierta: otras razones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	112	99,1	99,1	99,1
No soporto vivir sin mi pareja	1	,9	,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Un 36.3% dice que tiene algunos amigos españoles o extranjeros, un 15% tiene bastantes y solamente un 4.4% tiene muchos. Un 26.5% tiene pocos amigos españoles o extranjeros y un 17.7% no tiene ningún amigo de estas nacionalidades.

La mayoría de estudiantes chinos (42%) tienen 1 o 2 amigos españoles, el 35.8% tiene entre 3 y 5 amigos y el 9.9% no tiene ningún amigo español. Un 9.9% de estudiantes tienen entre 6 y 10 amigos españoles, y un 2.5% tiene más de 10 amigos. El 87.7% de estudiantes chinos tienen menos de 5 amigos españoles. Un 39.7% de estudiantes chinos tienen 1 o 2 amigos extranjeros, un 20.7 tiene entre 3 y 5 amigos y un 24.1% no tiene ningún amigo extranjero. Un 12.1% de los estudiantes chinos tiene entre 6 y 10 amigos, mientras que un 3.4% tiene más de 20 amigos extranjeros. El 84.5% de estudiantes chinos tienen menos de 5 amigos extranjeros.

Tabla 10.23. Tengo amigos españoles o extranjeros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muchos	5	4,4	4,4	4,4
Bastantes	17	15,0	15,0	19,5
Algunos	41	36,3	36,3	55,8

Pocos	30	26,5	26,5	82,3
Ninguno	20	17,7	17,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

REC_14AES_BONA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	8	7,0	9,9	9,9
	1 o 2 amigos	34	29,6	42,0	51,9
	3 a 5 amigos	29	25,2	35,8	87,7
	6 a 10 amigos	8	7,0	9,9	97,5
	11 a 20 amigos	2	1,7	2,5	100,0
	Total	81	70,4	100,0	
Perdidos	Sistema	34	29,6		
Total		115	100,0		

REC_14AEX_BONA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	14	12,2	24,1	24,1
	1 o 2 amigos	23	20,0	39,7	63,8
	3 a 5 amigos	12	10,4	20,7	84,5
	6 a 10 amigos	7	6,1	12,1	96,6
	Más de 20 amigos	2	1,7	3,4	100,0
	Total	58	50,4	100,0	
Perdidos	Sistema	57	49,6		
Total		115	100,0		

Siguiendo la organización académica de los cursos el 60.2% de los estudiantes encuestados no comparten ninguna clase con españoles o extranjeros. Un 34.5% dice que comparten algunas o pocas clases optativas y solamente un 5.3% de estudiantes chinos dicen que comparten bastantes clases con españoles o extranjeros³⁶.

Tabla 10.24. En la universidad comparto clases con españoles o extranjeros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bastantes	6	5,3	5,3	5,3
Algunas	17	15,0	15,0	20,4
Pocas	22	19,5	19,5	39,8
Ninguna	68	60,2	60,2	100,0
Total	113	100,0	100,0	

El 51.3% de estudiantes chinos se relaciona pocas veces con españoles o extranjeros fuera de clase y un 18.6% se relaciona bastante. Un 4.4% se relaciona fuera de clase mucho y un 3.5% alguna vez. Destaca el 22.1% de estudiantes chinos que nunca se relaciona con españoles o extranjeros fuera de clase.

Tabla 10.25. En la universidad me relaciono con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Mucho	5	4,4	4,4	4,4
Bastante	21	18,6	18,6	23,0
Alguna vez	4	3,5	3,5	26,5
Pocas veces	58	51,3	51,3	77,9
Nunca	25	22,1	22,1	100,0
Total	113	100,0	100,0	

³⁶ Estamos hablando de percepciones de los estudiantes puesto que según su programa formativo los alumnos de tercer curso no comparten ninguna clase con estudiantes fuera de su programa mientras que los estudiantes de la Especialidad de cultura de cuarto curso comparten obligatoriamente 24 créditos con los alumnos de grado de la URV.

Un 56.3% de estudiantes chinos no forma parte de un grupo de amistades con españoles o extranjeros, frente a un 43.8% que sí lo tiene.

Tabla 10.26. Formas parte de algún grupo de amistades con españoles o extranjeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	49	43,4	43,8	43,8
	No	63	55,8	56,3	100,0
	Total	112	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		113	100,0		

Entre los estudiantes chinos que tienen un grupo de amistades con españoles o extranjeros, un 5.3% muy pocas veces realizan actividades en grupo, un 22.1% pocas veces, un 12.4% bastantes veces y un 4.4% muchas veces.

Tabla 10.27. Realizáis actividades en grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muchas veces	5	4,4	4,4	4,4
	Bastantes veces	14	12,4	12,4	16,8
	Pocas veces	25	22,1	22,1	38,9
	Muy pocas veces	6	5,3	5,3	44,2
	No corresponde	63	55,8	55,8	100,0
Total		113	100,0	100,0	

El 14.2% percibe que el catalán no dificulta nada la interacción con la gente, mientras que un 69% cree que lo dificulta algo o poco. Un 11.5% cree que el catalán dificulta bastante las interacciones y un 5.3% que las dificulta mucho.

Tabla 10.28. El catalán te dificulta la interacción con la gente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	6	5,3	5,3	5,3
	Bastante	13	11,5	11,5	16,8

Algo	38	33,6	33,6	50,4
Poco	40	35,4	35,4	85,8
Nada	16	14,2	14,2	100,0
Total	113	100,0	100,0	

MEDIOS U OPORTUNIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

Esta variable es importante para saber si los estudiantes chinos piensan que la universidad les ofrece oportunidades de interacción social, por ejemplo a través de clases con extranjeros o actividades para conocer gente, y si perciben la interacción social como una forma de mejorar su expresión oral.

Un 25.7% de estudiantes chinos está completamente de acuerdo en que la universidad ofrece pocas oportunidades de interacción social y un 3.5% está completamente en desacuerdo.

Tabla 10.29. La universidad ofrece pocas oportunidades de interacción social (1 completamente de acuerdo; 5 completamente en desacuerdo)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	29	25,7	25,7	25,7
2	18	15,9	15,9	41,6
3	42	37,2	37,2	78,8
4	20	17,7	17,7	96,5
5	4	3,5	3,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

La mayoría de los estudiantes chinos (68.1%) está completamente de acuerdo en que deberían tener más clases con estudiantes de otras nacionalidades, mientras que solamente un 4.5 cree que no.

Tabla 10.30. Deberíamos tener más clases con otros estudiantes españoles o extranjeros (1 completamente de acuerdo; 5 completamente en desacuerdo)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	77	68,1	68,1	68,1

2	18	15,9	15,9	84,1
3	13	11,5	11,5	95,6
4	2	1,8	1,8	97,3
5	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

La mayoría de estudiantes chinos (61.1%) está completamente de acuerdo en que deberían haber actividades específicamente destinadas a permitir conocer gente de la universidad. Un 6.2% está en desacuerdo.

Tabla 10.31. Debería haber actividades específicamente destinadas a permitir conocer gente en la universidad (1 completamente de acuerdo; 5 completamente en desacuerdo)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	69	61,1	61,1	61,1
2	26	23,0	23,0	84,1
3	11	9,7	9,7	93,8
4	4	3,5	3,5	97,3
5	3	2,7	2,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

El 74.3% de estudiantes chinos está totalmente de acuerdo en que mejorar su interacción social le ayudaría a mejorar su expresión oral, frente a un 4.4% que está totalmente en desacuerdo.

Tabla 10.32. Pienso que mejorar mi interacción social me ayudaría a mejorar mi expresión oral (1 completamente de acuerdo; 5 completamente en desacuerdo)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	84	74,3	74,3	74,3
2	15	13,3	13,3	87,6
3	6	5,3	5,3	92,9
4	3	2,7	2,7	95,6
5	5	4,4	4,4	100,0
Total	113	100,0	100,0	

ESTILO PERSONAL DE INTERACCIÓN SOCIAL

Finalmente, con esta variable se buscaba conocer si los estudiantes chinos son capaces de buscarse por sí mismos oportunidades de interacción social o prefieren quedarse en casa con sus compañeros chinos manteniendo muchas de sus propias costumbres.

El 40.7% de estudiantes chinos declaran que son capaces de buscarse medios u oportunidades de interacción social, frente un 5.3% que está completamente en desacuerdo con esta afirmación.

Tabla 10.33. Soy capaz de buscarme medios u oportunidades de interacción social (1 completamente de acuerdo; 5 completamente en desacuerdo)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	22	19,5	19,5	19,5
2	24	21,2	21,2	40,7
3	39	34,5	34,5	75,2
4	22	19,5	19,5	94,7
5	6	5,3	5,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

El 29.2% de los estudiantes chinos está completamente en desacuerdo en que prefiere quedarse en casa con sus compañeros chinos, mientras que un 10.8% está de acuerdo con esta preferencia.

Tabla 10.34. Prefiero quedarme en casa con mis compañeros chinos (1 completamente de acuerdo; 5 completamente en desacuerdo)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	3	2,7	2,7	2,7
2	9	8,0	8,1	10,8
3	36	31,9	32,4	43,2
4	30	26,5	27,0	70,3
5	33	29,2	29,7	100,0
Total	111	98,2	100,0	
Perdidos 99	2	1,8		
Total	113	100,0		

El 46.4% de los estudiantes chinos mantienen muchas costumbres chinas, aunque viven en España. Por el contrario, un 4.5% está totalmente en desacuerdo con esta afirmación.

Tabla 10.35. Aunque vivo en España mantengo muchas costumbres chinas (1 completamente de acuerdo; 5 completamente en desacuerdo)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	25	22,1	22,3	22,3
	2	27	23,9	24,1	46,4
	3	39	34,5	34,8	81,3
	4	16	14,2	14,3	95,5
	5	5	4,4	4,5	100,0
	Total	112	99,1	100,0	
Perdidos	99	1	,9		
Total		113	100,0		

APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO EN EL CONTEXTO DE INMERSIÓN

Para la calificación del aprendizaje lingüístico en el contexto de inmersión se usan una Escala Analítica de calificación de Expresión e Interacción Orales del Instituto Cervantes con cuatro categorías y una Escala Holística, que constan respectivamente de cuatro bandas ordinales que se extienden en un rango único que va de 0 a 3 puntos. A cada una de las bandas corresponde un único descriptor ilustrativo con el que se compara la actuación del candidato. En ambos instrumentos, la banda que se califica con 2 puntos es el equivalente a la descripción del nivel B1 (Umbral) del Marco común europeo de referencia. El valor 3 supone una consecución sobrada del nivel. El valor 1 supone la no consecución del nivel a la vista de las respuestas.

Los resultados de la prueba de expresión e interacción orales fueron también analizados con el programa estadístico y los valores se convirtieron en frecuencias. A continuación mostramos los porcentajes estadísticos que se obtuvieron:

El 60,2% de los estudiantes chinos consigue alcanzar el nivel B1 (Umbral) en la categoría de la Coherencia, con un 37,2% en la banda 2 y un 23,0% en la banda 3. A un 39,8% se le califica en la banda 1, no consiguiendo alcanzar el nivel B1 (Umbral) en la categoría

de Coherencia.

Tabla 10.36. Escala de expresión e interacción oral: coherencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	45	39,8	39,8	39,8
2	42	37,2	37,2	77,0
3	26	23,0	23,0	100,0
Total	113	100,0	100,0	

También el 60,2% de los estudiantes chinos consigue alcanzar el nivel B1 (Umbral) en la categoría de la Fluidez, con un 30,1% en la banda 2 y un 30,1% en la banda 3. A un 39,8% se le califica en la banda 1, no consiguiendo alcanzar el nivel B1 (Umbral) en la categoría de Fluidez.

Tabla 10.37. Escala de expresión e interacción oral: fluidez

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	45	39,8	39,8	39,8
2	34	30,1	30,1	69,9
3	34	30,1	30,1	100,0
Total	113	100,0	100,0	

El 78,5% de los estudiantes chinos consigue alcanzar el nivel B1 (Umbral) en la categoría de Corrección, con un 57,5% en la banda 2 y un 23,0% en la banda 3. A un 19,5% se le califica en la banda 1, no consiguiendo alcanzar el nivel B1 (Umbral) en la categoría de Corrección.

Tabla 10.38. Escala de expresión e interacción oral: corrección

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	22	19,5	19,5	19,5
2	65	57,5	57,5	77,0
3	26	23,0	23,0	100,0
Total	113	100,0	100,0	

El 84,9% de los estudiantes chinos consigue alcanzar el nivel B1 (Umbral) en la categoría de Alcance, con un 51,3% en la banda 2 y un 33,6% en la banda 3. A un 15,0% se le califica en la banda 1, no consiguiendo alcanzar el nivel B1 (Umbral) en la categoría de Alcance.

Tabla 10.39. Escala de expresión e interacción oral: alcance

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	17	15,0	15,0	15,0
2	58	51,3	51,3	66,4
3	38	33,6	33,6	100,0
Total	113	100,0	100,0	

En cuanto al global, la escala Holística, el 84,9% consigue alcanzar el nivel B1 (Umbral), con un 63,7% en la banda 2 y un 26,5% en la banda 3. A un 9,7% se le califica en la banda 1, no consiguiendo alcanzar el nivel B1 (Umbral) en la escala Holística.

Tabla 10.40. Escala de expresión e interacción oral: holística

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	11	9,7	9,7	9,7
2	72	63,7	63,7	73,5
3	30	26,5	26,5	100,0
Total	113	100,0	100,0	

10.4. ANÁLISIS DE CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS MEDIANTE TABLAS CRUZADAS

Para finalizar este apartado sobre la interacción social del alumnado chino y su relación con la expresión e interacción orales hemos realizado unos análisis de contrastación mediante tablas cruzadas de asociación que han permitido relacionar estadísticamente

diferentes variables que aparecían en el cuestionario de estudio. En concreto, se han cruzado algunas de las variables que en nuestras hipótesis podrían determinar en mayor o menor medida la competencia oral de los estudiantes.

La competencia oral ha sido medida a través del índice de competencias orales, que es el resultado de la suma de competencias dividido por el total máximo de puntuación que una persona podría obtener en el caso de tener unas competencias perfectas (a nivel evaluativo). El índice de competencias orales varía en un rango desde el valor 0 (nula competencia) al valor 1 (máxima competencia).

Respecto a los factores exógenos, la primera variable a tener en cuenta es la de “tener amigos extranjeros”, Esta variable está directamente relacionada con la red social que tienen los estudiantes, de tal manera que la hipótesis genérica sería que cuanto mayor sea la red, mayor índice de competencias, y más particularmente, a mayor número de amigos, mayor índice.

Pues bien, una vez analizada la tabla cruzada entre estas dos variables podemos concluir que existe una asociación estadísticamente significativa entre la variable amigos extranjeros y el índice de competencias orales, con un valor de error al afirmar esta asociación por debajo del error teórico $p < 0.05$.

El 50% de estudiantes que no tienen amigos extranjeros tienen un índice igual o inferior a 0.40; el 60.9% que tiene 1 o 2 amigos tiene un índice superior a 0.56; el 58.3% que tiene de 3 a 5 amigos tiene un índice igual o inferior a 0.40; el 42.9% de estudiantes que tiene de 6 a 10 amigos extranjeros tiene un índice superior a 0.56; y el 100% de estudiantes que tiene más de 20 amigos tiene un índice entre 0.41 y 0.55.

Por lo tanto, el hecho de *no tener amigos extranjeros* influye en las bajas competencias orales, mientras que tener 1, 2 o más de 6 amigos extranjeros influyen en tener un índice mayor.

Tabla 10.41. Entre la variable amigos extranjeros y el índice de competencias orales

Tabla cruzada Índice de competencias (Valor máximo = 1; Valor mínimo = 0) (agrupado)*REC_14AEX_BONA

			REC_14AEX_BONA					Total
			0	1 o 2 amigos	3 a 5 amigos	6 a 10 amigos	Más de 20 amigos	
Índice de competencias (Valor máximo = 1; Valor mínimo = 0) (agrupado)	<= ,40	Recuento % dentro de REC_14AEX_BONA	7 50,0%	6 26,1%	7 58,3%	2 28,6%	0 0,0%	22 37,9%
	,41 - ,55	Recuento % dentro de REC_14AEX_BONA	3 21,4%	3 13,0%	3 25,0%	2 28,6%	2 100,0%	13 22,4%
	,56+	Recuento % dentro de REC_14AEX_BONA	4 28,6%	14 60,9%	2 16,7%	3 42,9%	0 0,0%	23 39,7%
Total		Recuento % dentro de REC_14AEX_BONA	14 100,0%	23 100,0%	12 100,0%	7 100,0%	2 100,0%	58 100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,512 ^a	8	,050
Razón de verosimilitud	14,732	8	,065
Asociación lineal por lineal	,002	1	,965
N de casos válidos	58		

a. 10 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,45.

De igual manera, la hipótesis de que la convivencia con familias españolas u otras personas españolas o extranjeras aumenta la probabilidad de tener mayores competencias, también se ve confirmada estadísticamente. Para ello hemos puesto en relación en la tabla las variables “Actualmente vives...” con el índice de competencias, y la disposición de los datos arroja un error al asumir la asociación de $p < 0.053$, aunque estadísticamente estaría al límite de la aceptación.

Concretamente, el 46.9% de estudiantes que viven con otros estudiantes chinos tienen un índice igual o inferior a 0.40; el 63.6% que viven con estudiantes o familia españoles tiene un índice superior a 0.56 y el 60% que viven con estudiantes extranjeros tienen un índice

superior a 0.56.

Tabla 10.42. Entre la variable “Actualmente vives...” con el índice de competencias

Tabla cruzada Índice de competencias (Valor máximo = 1; Valor mínimo = 0) (agrupado) 'Actualmente vives

		Actualmente vives				Total	
		Sola/o	Con otros estudiantes chinos	Con estudiantes o familia española	Con estudiantes extranjeros		
Índice de competencias (Valor máximo = 1; Valor mínimo = 0) (agrupado)	<= ,40	Recuento % dentro de Actualmente vives	0 0,0%	45 46,9%	3 27,3%	0 0,0%	48 42,5%
	,41 - ,55	Recuento % dentro de Actualmente vives	1 100,0%	23 24,0%	1 9,1%	2 40,0%	27 23,9%
	,56+	Recuento % dentro de Actualmente vives	0 0,0%	28 29,2%	7 63,6%	3 60,0%	38 33,6%
Total		Recuento % dentro de Actualmente vives	1 100,0%	96 100,0%	11 100,0%	5 100,0%	113 100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,444 ^a	6	,053
Razón de verosimilitud	13,754	6	,033
Asociación lineal por lineal	6,405	1	,011
N de casos válidos	113		

a. 9 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5.
 El recuento mínimo esperado es ,24.

También hemos analizado la relación entre las variables “Mi relación con las personas de la ciudad que conozco es...” y el índice de competencias orales.

No existe asociación entre las variables relación con las personas de la ciudad y el índice

de competencias ($p = 0.661$).

Como se puede observar en la Tabla 10.43, la distribución de los datos entre las dos variables no permite concluir que haya asociación entre las mismas. El hecho de tener relaciones más o menos profundas y que no tengan impacto sobre el índice de competencias, puede estar influido por la frecuencia de los contactos (variable que no se ha tenido en cuenta en el estudio).

Tabla 10.43. Entre relación con las personas de la ciudad que conoces y el índice de competencias orales

Tabla cruzada índice de competencias (Valor máximo = 1; Valor mínimo = 0) (agrupado) Mi relación con las personas de la ciudad que conozco es

	Mi relación con las personas de la ciudad que conozco es					Total		
	Muy profunda	Profunda	Ni profunda ni superficial	Superficial	Muy superficial			
Índice de competencias (Valor máximo = 1; Valor mínimo = 0) (agrupado)	<= ,40	Recuento % dentro de Mi relación con las personas de la ciudad que conozco es	1 50,0%	8 44,4%	32 45,1%	4 33,3%	3 33,3%	48 42,9%
	,41 - ,55	Recuento % dentro de Mi relación con las personas de la ciudad que conozco es	1 50,0%	6 33,3%	12 16,9%	4 33,3%	3 33,3%	26 23,2%
	,56+	Recuento % dentro de Mi relación con las personas de la ciudad que conozco es	0 0,0%	4 22,2%	27 38,0%	4 33,3%	3 33,3%	38 33,9%
Total		Recuento % dentro de Mi relación con las personas de la ciudad que conozco es	2 100,0%	18 100,0%	71 100,0%	12 100,0%	9 100,0%	112 100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,877 ^a	8	,661
Razón de verosimilitud	6,445	8	,597
Asociación lineal por lineal	,801	1	,371
N de casos válidos	112		

a. 9 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,46.

Por último, probamos la existencia de asociación entre “relacionarse fuera de clase con estudiantes españoles y extranjeros” y el índice de competencias, observando en este caso que no existe una relación significativa entre ambas variables, con un error al asumir esta

relación de $\alpha = 0.094$.

El 52.4% de estudiantes que se relaciona bastante tiene un índice igual o inferior a 0.40 y el 52% que nunca se relacionan tienen un índice igual o inferior a 0.40. En cambio, el 75% de los estudiantes que alguna vez se relacionan tienen un índice superior a 0.56.

Tabla 10.44. Entre relacionarse en la universidad con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase y el índice de competencias

Tabla cruzada índice de competencias (Valor máximo = 1; Valor mínimo = 0) (agrupado) 'En la universidad me relaciono con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase

			En la universidad me relaciono con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase					Total
			Mucho	Bastante	Alguna vez	Pocas veces	Nunca	
Índice de competencias (Valor máximo = 1; Valor mínimo = 0) (agrupado)	<= ,40	Recuento	0	11	1	23	13	48
		% dentro de En la universidad me relaciono con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase	0,0%	52,4%	25,0%	39,7%	52,0%	42,5%
	,41 - ,55	Recuento	3	4	0	12	8	27
		% dentro de En la universidad me relaciono con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase	60,0%	19,0%	0,0%	20,7%	32,0%	23,9%
	,56+	Recuento	2	6	3	23	4	38
		% dentro de En la universidad me relaciono con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase	40,0%	28,6%	75,0%	39,7%	16,0%	33,6%
Total		Recuento	5	21	4	58	25	113
		% dentro de En la universidad me relaciono con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,558 ^a	8	,094
Razón de verosimilitud	15,767	8	,046
Asociación lineal por lineal	,932	1	,334
N de casos válidos	113		

a. 6 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5.
 El recuento mínimo esperado es ,96.

10.5. CONCLUSIONES GENERALES DE LAS TÉCNICAS ESTADÍSTICAS

Es preciso destacar algunos de los puntos relevantes que han surgido a lo largo del proceso de análisis de los instrumentos aplicados a lo largo de la fase de generalización de la investigación:

- El alumnado tiene una opinión muy favorable sobre el contexto social en el que vive. Esto incluye tanto el lugar (Tarragona) como a sus habitantes. Los estudiantes se sienten cómodos en el medio social en el que interaccionan.
- La mayoría de los estudiantes chinos viven con otros estudiantes de su nacionalidad, algunos declaran que porque no tienen oportunidad para vivir con españoles y otros porque prefieren vivir con los chinos.
- Los estudiantes chinos que conviven con estudiantes españoles o extranjeros son conscientes de que al hacerlo pueden aprender más sobre el idioma y la cultura española.
- Otro aspecto destacado de su interacción es que la mayoría de los estudiantes chinos no comparten ninguna clase con españoles o extranjeros, se relacionan pocas veces con españoles o extranjeros fuera de clase y no forman parte de un grupo de amistades con españoles o extranjeros.
- Aunque la mayor parte de los estudiantes chinos no responsabilizan a la universidad de la falta de medios u oportunidades de interacción social, sí que opinan que deberían tener más clases con estudiantes de otras nacionalidades y que debería de haber actividades específicamente destinadas a permitir conocer gente en la universidad.
- Es muy importante destacar que casi todos los estudiantes chinos perciben que mejorar su interacción social les ayudaría a mejorar su aprendizaje lingüístico fuera de clase.
- En el apartado sobre el estilo personal de interacción social los estudiantes chinos parecen mostrar una clara voluntad de adaptación al medio. Voluntad que se manifiesta en su intención de buscarse medios u oportunidades de interacción social y en su desacuerdo con la preferencia por quedarse en casa con otros compañeros chinos. Sin embargo, esto no se refleja en un cambio de costumbres, aspecto que nos hace pensar que su voluntad de adaptación se ve limitada por una tendencia natural a buscar la comodidad.

De lo analizado en el cuestionario aplicado se desprende que, aunque el alumnado chino se encuentra muy cómodo en el contexto de inmersión, su proceso de interacción social evidencia algunas dificultades en su interacción social que se concretan posteriormente en su aprendizaje lingüístico.

Estas dificultades tienen relación con su tipo de adaptación al contexto de inmersión. Los estudiantes chinos se sienten muy cómodos en este contexto de inmersión porque, como se refleja en el análisis estadístico, conviven mayoritariamente con otros estudiantes chinos (85%), porque van a clase con otros estudiantes chinos (60,2%), porque mantienen muchas de sus costumbres chinas (46,4%), etc.

Entendemos que el resultado de este tipo de adaptación, que no favorece la interacción social, se refleja en su aprendizaje lingüístico, concretamente en su nivel de expresión e interacción orales, en las categorías de coherencia y fluidez. En estas categorías los análisis estadísticos de las pruebas que se les hicieron reflejan con claridad un mayor número de alumnos suspendidos, concretamente el 39,8% de estudiantes chinos alcanza solo la banda 1 del examen B1 (nivel Umbral) del Instituto Cervantes en las categorías de coherencia y fluidez, frente a un 19,5% que alcanza solo la banda 1 en la categoría de corrección y el 15,0% que solo alcanza la banda 1 en la categoría de alcance.

11. ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO DE UN GRUPO DE ALUMNOS SINO-HABLANTES DEL PROGRAMA FORMATIVO PARA ESTUDIANTES CHINOS DE LA URV

Este apartado comprende el análisis lingüístico que constituye la última fase del proceso de investigación. Su propósito es profundizar en el nivel de expresión e interacción oral de un grupo de aprendientes sino-hablantes de español del Programa Formativo de estudiantes chinos de la URV durante un curso académico. En el apartado anterior, a partir de la generalización de la investigación a todo el grupo de estudio, se relacionó la interacción social con el aprendizaje lingüístico, y el fruto de este análisis estadístico fueron los resultados que destacaban en determinadas categorías lingüísticas, por lo que ahora nos vamos a centrar en la expresión e interacción oral de los estudiantes chinos durante un curso académico profundizando en los resultados del capítulo anterior.

Se trata de un análisis lingüístico que se desarrolla a través de un estudio comparativo longitudinal de entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes chinos en dos períodos de su estancia en España. Las entrevistas se realizaron al principio (octubre) y al final de un curso académico (mayo).

Las entrevistas sirvieron como corpus textual para el análisis lingüístico posterior que se centró en la Escala de expresión e interacción oral que se utiliza en las pruebas de nivel de los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) en el Instituto Cervantes, y el análisis desarrollado en esta fase se enfocó hacia un proceso comparativo del nivel lingüístico a través del estudio de diversas categorías de la expresión e interacción oral, centrándose especialmente en la categoría lingüística de la fluidez como consecuencia de los resultados de la fase anterior del estudio, para conocer la evolución lingüística de un grupo de estudiantes en un contexto de inmersión.

METODOLOGÍA

Para la calificación de las entrevistas se usa un instrumento de análisis de la Expresión e Interacción orales que consta de dos escalas³⁷: una escala analítica con cuatro categorías y una escala holística correspondientes al nivel B1 (DELE).

Se trata de unas escalas desarrolladas específicamente por el Instituto Cervantes para calificar a los candidatos del nivel DELE B1 que responden a las siguientes características:

- Son coherentes con el contexto del sistema DELE, ya que, en el proceso de desarrollo y estandarización, han participado potenciales examinadores e informadores representativos de éstos.
- Se ha partido igualmente de muestras de actuación de informantes, es decir, de personas que han realizado las pruebas en una fase de ensayo del examen y que reúnen los rasgos característicos de la población candidata potencial de los exámenes DELE B1.
- Han sido calibradas en correspondencia con las tareas de examen, que se han desarrollado a partir de las especificaciones, que a su vez, encuentran su fuente en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Se han anclado mediante procedimientos y técnicas sistemáticos, en la escala de referencia propuesta por el *Marco común europeo de referencia*.

Para la calificación de los resultados, ambas escalas, que forman parte de este instrumento de análisis, poseen respectivamente cuatro bandas ordinales que se extienden en un rango único que va de 0 a 3 puntos. A cada una de las bandas corresponde un único descriptor ilustrativo con el que se compara la actuación del candidato. En ambos instrumentos, la banda que se califica con 2 puntos es el equivalente a la descripción del nivel B1 (Umbral) del Marco común europeo de referencia. El valor 3 supone una consecución sobrada del nivel. El valor 1 supone la no consecución del nivel a la vista de las respuestas.

³⁷ Estas escalas están incluidas en los apéndices.

ESCALA ANALÍTICA

La escala analítica para la calificación de la prueba de Expresión e interacción orales valora distintos aspectos de la actuación del candidato en la realización de las tareas. Las categorías que forman la escala analítica son la coherencia, la fluidez, la corrección y el alcance. Cada una de las categorías de la Escala Analítica tiene en cuenta una serie de aspectos generales de calificación relacionados con todos los niveles de los exámenes DELE.

Categoría de la Coherencia

Control de los recursos necesarios, por un lado, para establecer relaciones entre el propio discurso y la situación de comunicación (participantes, circunstancias espacio-temporales, etc.); y, por otro lado, para marcar las relaciones entre las unidades de significado dentro del propio texto (conectores, pronombres, etc.):

- Disposición y organización de la información: ideas relacionadas, relaciones lógicas, progresión temática, etc.
- Tipo y extensión de los enunciados, etc.
- Uso de conectores habituales y mecanismos de cohesión.
- Uso de recursos para mantener la conversación: confirmar la comprensión, pedir alguna aclaración, repetir información, etc.

Categoría de la Fluidez:

Capacidad de articular y usar las palabras de manera ágil y correcta y en el contexto adecuado, de desenvolverse bien y de sortear las dificultades que puedan presentarse:

- Ritmo del discurso.
- Realización de pausas.
- Inteligibilidad de la pronunciación.
- Continuidad y facilidad frente a esfuerzo para expresarse.

Categoría de la Corrección:

Conocimiento y capacidad de uso de las categorías gramaticales y de las reglas morfosintácticas:

- Autocorrección de los errores.
- Incidencia de los errores en la comunicación.

- Presencia/Ausencia de errores (cantidad) e inconsistencias.
- Uso de fórmulas memorizadas o modelos de oraciones.

Categoría del Alcance:

Equilibrio entre los recursos léxicos empleados (palabras, grupos de palabras, fórmulas o expresiones) y los temas y las situaciones de comunicación:

- Cantidad (recursos léxicos).
- Variedad (recursos léxicos).
- Precisión (recursos léxicos).
- Relación entre la capacidad de expresión y el grado de facilidad, previsibilidad o complejidad de los temas.

ESCALA HOLÍSTICA

La escala holística para la calificación de la prueba de expresión e interacción orales valora, de forma global, la eficacia del candidato en la realización de las cuatro tareas de la prueba. Esta eficacia se puede considerar en tres dimensiones:

- Una dimensión comunicativa, que considera la medida en que el candidato resuelve las tareas de la prueba, es decir, transmite los mensajes que se le piden, además de su capacidad para desenvolverse con los temas que trata y en las situaciones en las que participa empleando la lengua como vehículo de comunicación.
- Una dimensión lingüística, en la que se valora, de forma muy general, el repertorio lingüístico que emplea el candidato y la coherencia informativa de los mensajes que transmite.
- Una dimensión interactiva, en la que se valora la capacidad del candidato para participar en intercambios conversacionales y el grado en que depende para ello de su interlocutor.

Como elemento orientador de este estudio lingüístico de un grupo de estudiantes sino-hablantes del Programa de Formación de estudiantes chinos de la URV establecimos como hipótesis, apoyándonos en los conocimientos teóricos sobre el tema y en las percepciones de los estudiantes chinos que reflejábamos en las fases anteriores de la

investigación, la de si los alumnos sino-hablantes del Programa de Formación de estudiantes chinos de la URV desarrollan su expresión e interacción orales durante un curso académico en España.

11.1. ESTUDIO DEL NIVEL DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL

La elección de esta estrategia de investigación, el análisis lingüístico longitudinal, responde a la necesidad de estudiar a un grupo de estudiantes chinos durante un curso académico para conocer su evolución lingüística. Para realizar las entrevistas se escogieron dos momentos del curso distanciados temporalmente con el objetivo de conseguir un lapso de tiempo lo suficientemente amplio que nos permitiera obtener información sobre sus cambios en la expresión e interacción orales a lo largo de un curso académico. Queríamos comprobar si se producían cambios en su expresión e interacción orales y en qué categorías lingüísticas se producían, centrándonos especialmente en la categoría de la fluidez porque es en la que de acuerdo con el marco teórico la influencia del contexto de inmersión debería notarse especialmente, y con la intención de valorar qué categorías lingüísticas de la expresión e interacción orales desarrollan los alumnos sino-hablantes del programa Formativo para estudiantes chinos de la URV durante un curso académico.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Se trató de una muestra intencionada, conformada por quince estudiantes sino-hablantes de la promoción 2013-2014 del Curso de Especialización del Programa Formativo para estudiantes chinos de la URV. El criterio de selección, al tratarse de un grupo con unas características relativamente homogéneas en aspectos como edad, nacionalidad, estado civil...etc., obedece a que se trata de alumnos en su primer año de estancia en España.

MEMORIA DEL PROCESO DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Al tratarse de un estudio longitudinal se escogieron dos momentos del curso académico para realizar las entrevistas con un período de tiempo lo suficientemente amplio con el objetivo de obtener información sobre sus cambios en la expresión e interacción orales.

El guion de la entrevista utilizado fue el mismo que se usó en las entrevistas semi-estructuradas del capítulo anterior³⁸, pero esta vez se les aplicó a otra promoción de estudiantes en dos momentos diferentes de su estancia en España con un objetivo de investigación lingüística.

Una vez aplicada la primera entrevista a principios de curso los audios se guardaron y se esperó a la segunda entrevista a finales de curso para pasarles todos los audios a los profesores encargados de su análisis lingüístico. Es importante indicar que los audios se pasaron sin ninguna indicación sobre el nombre del alumno, la fecha de realización o cualquier aspecto que les pudiera dar alguna pista sobre la grabación.

APLICACIÓN

La aplicación de la entrevista se realizó personalmente, cara a cara. Se trata de estudiantes chinos a los que daba clase semanalmente. Este clima de confianza facilitó el trabajo de las entrevistas, convirtiéndose en una conversación fluida y acogedora que surgía a partir de algunas preguntas centrales, pero que evolucionaba de acuerdo con las respuestas que iban surgiendo.

El corpus textual son los audios que se grabaron de las entrevistas.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Para el análisis de las entrevistas longitudinales se contó con la colaboración de dos profesores del departamento de español acreditados por el Instituto Cervantes como examinadores de los niveles B1-B2 de las pruebas de Expresión e interacción orales.

Estos profesores participaron en el análisis lingüístico de las dos fases en las que se realizaron entrevistas. Se les pasaron todas las entrevistas a finales del curso académico en formato de audio completamente desordenadas y sin ninguna referencia sobre los alumnos o las fechas de grabación. Con este procedimiento se pretendía eliminar cualquier tipo de preconcepto anterior al análisis de las entrevistas.

El corpus textual de las entrevistas fue analizado por los profesores del departamento de español acreditados por el Instituto Cervantes de acuerdo con los criterios de descripción de cada una de las categorías lingüísticas.

³⁸ El guion se encuentra en los anexos.

11.2. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS

El análisis de las entrevistas sirvió para verificar que la mayoría de los estudiantes de la muestra analizada presentan dificultades para desarrollar la categoría lingüística de la fluidez durante su estancia en España.

Los resultados mostraron concretamente que pese a que los estudiantes pasan un curso académico completo en un contexto de inmersión las muestras analizadas no muestran una mejora en su capacidad de desenvolverse con fluidez y de sortear las dificultades propias de un ejercicio de expresión oral en forma de entrevista. En concreto, aparecen dificultades en su capacidad de articular y usar las palabras de manera ágil y correcta, en el ritmo del discurso, en la frecuente realización de pausas, en la inteligibilidad de la pronunciación y en el esfuerzo que realizan para expresarse correctamente.

La mayoría de los estudiantes analizados en las dos muestras se mantienen en la banda 1 de la categoría lingüística de la fluidez durante el análisis longitudinal: se hacen entender con expresiones muy breves, y resultan evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden provocar que la comprensión requiera cierto esfuerzo.

11.3. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

La conclusión más evidente que se observa tras el análisis lingüístico longitudinal es que se confirman los resultados que obtuvimos anteriormente mediante el análisis estadístico. Queríamos comprobar si se producían cambios en su expresión e interacción orales y en qué categorías lingüísticas se producían, centrándonos especialmente en la categoría de la fluidez, porque es en la que de acuerdo con el marco teórico, la influencia del contexto de inmersión debería notarse especialmente. El resultado es que en la mayoría de las muestras analizadas no observamos una mejora en la categoría lingüística de la fluidez tras realizar el análisis lingüístico longitudinal.

Hemos visto en el apartado teórico que el elemento más característico de los estudios en un contexto de inmersión lo constituye el hecho de que una parte importante del aprendizaje de la lengua es la *interacción* espontánea y cotidiana con personas de la

propia comunidad de la lengua meta. Se asume que este contacto en su contexto repercutirá positivamente en el aprendizaje de la lengua meta. Es una presuposición que con el tiempo se ha convertido en una creencia que los estudiantes que van al extranjero son los que se convierten en los más competentes en el uso de la lengua de su especialización.

Esta investigación asume también esta creencia tan extendida, sin embargo creemos que los resultados del análisis lingüístico longitudinal y los resultados de este estudio de caso confirman que estos progresos no se producen de forma espontánea sino que han de ser el resultado tanto de la formación académica como del grado de inmersión en la cultura meta que los alumnos adquieran. Hay muchos aspectos y variables a considerar en cada caso concreto que tienen que ser evaluados.

Pensamos que tanto las instituciones responsables, como el mundo académico y los propios estudiantes extranjeros han de tomar conciencia de estas dificultades extraacadémicas y que para superarlas y así mejorar la experiencia de inmersión es necesario hacer un esfuerzo común que permita profundizar en el conocimiento de estas realidades.

12. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO

En el presente capítulo se presenta una recapitulación de todo el proceso metodológico que se ha seguido durante la investigación, se verifican las hipótesis de trabajo, un elemento básico para el avance de la investigación, se describe el grupo de estudio de acuerdo con los datos analizados e interpretados y se realizan una serie de propuestas educativas, a partir de las conclusiones que se extraen de las hipótesis de trabajo y de la interpretación que realizamos del grupo de estudio, en el marco del Programa de Formación de estudiantes chinos de la URV.

La necesidad de realizar una investigación sobre el terreno es la que nos ha llevado en un primer momento a mantener la perspectiva de las propias personas en vez de filtrarla directamente a través de instrumentos de recogida de datos externos como cuestionarios o encuestas. Con frecuencia se clasifica a los estudiantes chinos como a un grupo homogéneo y cerrado que tiene unas características culturales muy similares, olvidando de esta forma aspectos relacionados con la motivación personal, las actitudes y con el contexto de inmersión. Para poder llegar a definir estos aspectos, que con frecuencia son difíciles de determinar o no aparecen estudiados, era necesario el uso de una metodología³⁹ con la que pudiéramos definir con claridad el problema de investigación identificando a los participantes en el contexto de inmersión a través de un proceso que nos permitiera finalmente diseñar unas medidas apropiadas al entorno.

A través de las entrevistas y de la observación participante nos hemos introducido en aspectos de la vida cotidiana y de la experiencia personal que de otra forma hubieran sido imposibles de conocer. Para poder documentar un proceso que se compone de elementos numerosos y en constante cambio, a diferencia de una relación estadística clara, hemos tenido que recurrir en la primera etapa de la investigación a métodos de investigación etnográficos⁴⁰ que nos permitieran reflejar procesos dinámicos cambiantes. Esta

³⁹ Para Angrosino (2007:42) los métodos etnográficos se utilizan para problemas de investigación específicos que comprenden: definir un problema de investigación, justificar resultados no predichos, identificar a los participantes en un entorno social, documentar un proceso, diseñar medidas apropiadas al entorno.

⁴⁰ Para Angrosino, M. (2007:35) la etnografía como método difiere de otras maneras de realizar investigación en ciencia social: Es un método de campo, es personalizado, es multifactorial, requiere un

metodología interpretativa nos ha ayudado a describir con mayor profundidad al objeto de estudio.

La verificación de las hipótesis de trabajo ha sido un aspecto clave para el desarrollo del proceso de la investigación. Estas hipótesis se plantearon a partir del marco teórico, de las percepciones e intuiciones fruto de nuestra experiencia profesional y de la propia evolución de la investigación.

Los resultados de esta investigación se muestran seguidamente con una descripción final etnográfica del grupo que sirve como teoría del caso. La descripción final ha permitido formular una teoría del caso apoyada en las hipótesis verificadas y en los datos analizados durante las diferentes fases de este trabajo de investigación.

Finalmente, a partir de la verificación de las hipótesis de trabajo y de la descripción final del grupo de estudio se pretende elaborar orientaciones de carácter educativo que sirvan para mejorar la experiencia de inmersión de los estudiantes chinos en el marco del Programa Formativo de estudiantes chinos de la URV. Las propuestas van dirigidas tanto a los alumnos, como al profesorado y a la parte administrativa. Se proponen estrategias educativas para mejorar la adaptación intercultural de los estudiantes chinos al contexto inmersión a partir del aporte teórico/práctico generado en las etapas anteriores de la investigación.

12.1. A MODO DE RECAPITULACIÓN

En la primera fase del proceso de investigación de esta tesis doctoral, de acuerdo con el objetivo previsto, nos preguntábamos sobre la experiencia de inmersión y el aprendizaje lingüístico de los estudiantes sino-hablantes del *Programa de Formación* de estudiantes chinos de la URV. En su primera etapa, nos propusimos explorar⁴¹ la experiencia de inmersión de los alumnos chinos, con el fin de conocer cómo viven ellos ese encuentro con la cultura de acogida. Iniciamos la investigación empírica-primera fase de esta tesis doctoral- con un estudio diagnóstico de la experiencia de inmersión que vive el alumnado

compromiso a largo plazo, es inductivo, es dialógico, es integral. La etnografía como producto es el informe etnográfico acabado que adopta en su conjunto la forma de una narración.

⁴¹Según Simons, H. (2009: 54) el estudio de caso cualitativo se caracteriza por unos diseños abiertos y emergentes, con el potencial de cambiar el centro de atención en función de una progresiva comprensión del caso, de sucesos imprevistos, o de un cambio de prioridad por parte de los interesados o del investigador del caso.

chino del *Programa*⁴² *Formativo* de la URV. Se trataba de una primera etapa exploratoria, en la que uno de los aspectos más destacables durante la fase de entrevistas era cómo los estudiantes interaccionan con las personas de su entorno y cómo esta interacción se relaciona con la posición que el aprendiente toma en su contexto de inmersión. Encontramos respuestas de gran calidad y extensión que describen este encuentro desde sus primeros momentos de estancia en España hasta que llevan suficiente tiempo en este país como para haber formado, en algunos casos, grupos de amistades con autóctonos. Una parte del alumnado entrevistado dejó al descubierto la importancia, para mejorar su nivel lingüístico, de formar parte de redes sociales más extensas y complejas.

Otro aspecto importante de este primer apartado exploratorio fue que las categorías de estudio iniciales fueron categorizadas de acuerdo con el marco teórico del PCIC, que describe tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural⁴³ y el alumno como aprendiente autónomo. Las respuestas que los alumnos dieron a nuestras preguntas exploratorias nos ayudan a comprender distintos aspectos relacionados con las tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno que aparecen en el PCIC. El diagnóstico exploratorio permitió crear unas nuevas categorías de estudio y sirvió posteriormente para refinar las hipótesis de trabajo iniciales. Son los propios alumnos, a través de las entrevistas exploratorias, los que destacaron la importancia de interaccionar socialmente con los españoles, porque piensan que esto es positivo para el aprendizaje de la lengua y la cultura española.

Una vez concretado el tema de la investigación a partir de la fase de diagnóstico exploratorio, nos centramos en la interacción social a través de las nuevas categorías que establecimos en la etapa de diagnóstico. Esta segunda fase nos sirvió para describir la interacción social de los estudiantes chinos de la URV a través de la observación participante en el contexto de inmersión y de entrevistas en profundidad. Seguidamente, para completar la triangulación metodológica, pasamos a la fase de generalización del

⁴²Según este mismo autor, el estudio de caso etnográfico se centra en un proyecto o programa particular, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de cultura.

⁴³Neuner (1997:74) en sus estudios preliminares para la comisión europea habla de un desarrollo de la perspectiva y de la posición del aprendiente que contribuya a una visión más completa de la competencia comunicativa. Una perspectiva que conduce más allá de los aspectos funcionales o pragmáticos del uso de las lenguas extranjeras y nos conciencia de que el aprendizaje de una lengua extranjera puede contribuir sustancialmente al desarrollo de la identidad social y personal del aprendiente y a su capacidad para convivir con otros”.

estudio. En esta fase, en primer lugar, generalizamos estadísticamente el estudio a todo el grupo de estudiantes sino-hablantes y, posteriormente, analizamos la relación entre la interacción social y el aprendizaje lingüístico fuera de clase a través del análisis de los resultados de una prueba de expresión e interacción oral y su correlación con la interacción social en una encuesta etnográfica formal.

Finalmente, para completar la investigación, evaluamos la evolución del aprendizaje lingüístico de un grupo de estudiantes chinos analizando sus entrevistas en dos momentos diferentes de su estancia en el contexto de inmersión a través de la aplicación longitudinal de una escala de expresión e interacción orales. Con la aplicación de esta escala se pretendía investigar el desarrollo de su expresión e interacción oral a lo largo del período de inmersión, centrándose en la categoría lingüística de la fluidez, para profundizar en los resultados de las fases anteriores.

12. 2. VERIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

Los estudios relacionados con el amplio tema de la interculturalidad han acaparado una gran cantidad de publicaciones desde la perspectiva de tan diversas disciplinas académicas como la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Comunicación Intercultural y, por supuesto, la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Todo ello ha hecho posible la formulación de hipótesis de trabajo que se pueden someter a prueba utilizando herramientas específicas de recogida de datos. Sin embargo, pese al reciente incremento de estudios sobre los aprendientes chinos de español la falta de estudios sobre su experiencia de inmersión y su aprendizaje lingüístico, hace necesario de estudios sobre el terreno⁴⁴ antes de que sea posible diseñar hipótesis adecuadas.

A lo largo de la investigación, al ir saltando de entrevista en entrevista y observando más situaciones en el campo, hemos ido perfeccionando nuestras interpretaciones del tema de estudio formalizándolas a través de hipótesis de trabajo⁴⁵. Estas hipótesis han servido para impulsar el avance del análisis y la interpretación en cada fase de la investigación.

⁴⁴Angrosino, M. (2007:41) indica que, en general, utilizamos los métodos etnográficos para estudiar problemas o comportamientos sociales que no se comprenden todavía con claridad.

⁴⁵Simons, H. (2011-168) describe las hipótesis de trabajo como el enunciado de una conclusión general, normalmente en forma proposicional, que es provisional y que, a medida que avance el estudio, se puede confirmar o desmentir. Estas hipótesis de trabajo son sencillamente esto, un trabajo en marcha.

La inclusión de la interpretación final de estas hipótesis de trabajo en este capítulo de conclusiones responde a la necesidad de apoyar la descripción final del grupo de estudio y las propuestas educativas que realizamos en los datos y en los avances de nuestra investigación.

A continuación, siguiendo las diferentes fases de investigación de este estudio, procedemos a describir el proceso de verificación e interpretación de las hipótesis de trabajo:

HIPÓTESIS DE LA FASE DE APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA DE INMERSIÓN

Como elemento orientador de la aproximación a la experiencia de inmersión de los estudiantes chinos de la URV establecimos las siguientes hipótesis de trabajo, apoyándonos en los conocimientos teóricos sobre el tema y en nuestras intuiciones iniciales fruto de nuestra experiencia profesional.

- Los estudiantes sino-hablantes del *Programa de Formación* de estudiantes chinos de la URV tienen dificultades de adaptación intercultural en su experiencia de inmersión.
- Las dificultades de inmersión que experimentan los alumnos sino-hablantes del *Programa de Formación* de estudiantes chinos de la URV influyen en su aprendizaje lingüístico.

Las hipótesis de trabajo que manejábamos al principio de esta fase de estudio han sido confirmadas por la aproximación al campo a través de las entrevistas a profesores y estudiantes. El análisis de una serie de variables de estudio relacionadas con el PCIC ha confirmado las dificultades de adaptación intercultural en su experiencia de inmersión y la influencia en su aprendizaje lingüístico.

A partir de esta aproximación a la experiencia de inmersión de los estudiantes chinos y de las subcategorías emergentes que se derivan de las entrevistas, en las que los estudiantes expresan abiertamente la relación que ellos perciben entre sus progresos lingüísticos y la interacción con su entorno, el foco de este trabajo de investigación se desplaza a la relación entre la interacción social y el aprendizaje lingüístico en el contexto de inmersión.

HIPÓTESIS DE TRABAJO DE LA FASE DE PROFUNDIZACIÓN

Las variables o categorías que se obtuvieron en la fase de diagnóstico sirvieron para configurar las premisas necesarias para la fase de profundización:

- Los estudiantes sino-hablantes de español del *Programa Formativo* para estudiantes chinos de la URV están satisfechos en su contexto social de inmersión.
- Los estudiantes sino-hablantes de español del *Programa Formativo* para estudiantes chinos de la URV tienen dificultades en su proceso de interacción social.
- Los estudiantes sino-hablantes de español del *Programa Formativo* para estudiantes chinos de la URV tienen pocas oportunidades o medios para relacionarse con su entorno social.
- Los estudiantes sino-hablantes de español del *Programa Formativo* para estudiantes chinos de la URV tienen diferentes estilos de interacción social.
- Los estudiantes sino-hablantes de español del *Programa Formativo* para estudiantes chinos de la URV que se adaptan mejor a su entorno social mejoran su aprendizaje lingüístico.

Las hipótesis que sustentaban la fase de profundización fueron verificadas a través de la observación participante y de las entrevistas en profundidad. Los resultados sirvieron para verificar in situ que los estudiantes chinos se sienten bien en el contexto social de inmersión, pero que hay algunas dificultades en el proceso de interacción social que se relacionan tanto con el idioma como con la posición de los estudiantes en el contexto. Pese al esfuerzo de la universidad para mejorar la integración de los estudiantes chinos siguen faltando medios u oportunidades de interacción social. Sin embargo, también hemos podido comprobar que existen diferentes estilos de interacción social y que estos estilos que los alumnos adoptan en el contexto de inmersión influyen en su aprendizaje lingüístico. Aquellos alumnos que interaccionan más en su entorno social desarrollan su aprendizaje lingüístico.

HIPÓTESIS DE LA FASE DE GENERALIZACIÓN

Para la fase de generalización de la investigación a todo el grupo de estudio se mantuvieron las mismas hipótesis de la fase anterior. Los resultados de la fase de generalización sirvieron, por una parte, para verificar la veracidad de las premisas de la

fase de profundización. Por otra parte, los resultados mostraron que el resultado de este tipo de adaptación, que no favorece la interacción social, se refleja en su aprendizaje lingüístico, concretamente en su nivel de expresión e interacción orales, en las categorías de coherencia y fluidez.

El estudio de las categorías lingüísticas se convirtió en el foco de nuestro estudio en la fase del análisis del nivel de expresión e interacción orales.

HIPÓTESIS DE PARTIDA DE LA FASE DEL ANÁLISIS DEL NIVEL DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL

- Los alumnos sino-hablantes del *Programa de Formación* de estudiantes chinos de la URV presentan dificultades para desarrollar la categoría lingüística de la fluidez durante su estancia en España.

El análisis lingüístico que se efectuó como fase final de este estudio sirvió para comprobar las dificultades de los alumnos chinos para desarrollar la categoría lingüística de la fluidez pese a encontrarse en un contexto de inmersión.

12.3. DESCRIPCIÓN FINAL DEL GRUPO DE ESTUDIO

Los resultados de esta investigación se muestran con una descripción final etnográfica⁴⁶ del grupo de estudio. Los datos se han analizado e interpretado hasta lograr una teoría interpretativa del caso.

En este trabajo de investigación nos hemos centrado en el alumnado chino que aprende español en un contexto de inmersión en España, personas que viajan a otro país para estudiar un idioma. Este tránsito de un país a otro supone un proceso de transición y adaptación, lingüístico y cultural, que con frecuencia lleva a desajustes cognitivos, afectivos y comportamentales que afectan a su vida y a sus estudios. Los estudiantes chinos, como todos los seres humanos, pertenecen a un mundo social constituido a través de la interacción personal, una interacción que se concreta principalmente en la

⁴⁶ Angrosino, M (2012:36) indica que la etnografía como producto es el informe etnográfico acabado que adopta la forma de una narración, un tipo de relato extenso cuya meta principal es involucrar al lector en una experiencia real de la comunidad en la que el etnógrafo ha vivido e interactuado.

conversación, en el habla. Al cambiar de sociedad esta interacción se ve claramente afectada no sólo por las dificultades lingüísticas propias del aprendizaje y perfeccionamiento de un idioma sino también por la necesidad de comunicarse en un contexto culturalmente distinto.

Al tratarse de un grupo que por su lejanía cultural presenta unas características especiales, el papel de la cultura en el moldeamiento de su comportamiento es un factor decisivo. Sin embargo, pese a la homogeneidad cultural del grupo de estudio, se trata como hemos visto en el marco teórico y a lo largo del estudio de un grupo de estudiantes con unas características culturales muy específicas, determinados alumnos se convierten en agentes activos de su aprendizaje lingüístico y cultural porque con su actitud y motivación son capaces de superar las barreras culturales y contextuales más allá de los límites habituales. Una serie de individuos consiguen traspasar las limitaciones del contexto de inmersión. Esta experiencia de inmersión más allá de los límites habituales se refleja en su aprendizaje lingüístico, especialmente en el nivel de la expresión e interacción oral.

Lo que hemos pretendido en este estudio es, centrándonos en la descripción del grupo de estudio en un contexto de inmersión, explicar cómo factores extralingüísticos pueden relacionarse con el aprendizaje lingüístico en la experiencia de inmersión de los alumnos sino-hablantes de español.

DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO

El escenario en el que suceden los eventos que se narran en esta descripción final abarca, en el marco académico del Programa Formativo de estudiantes chinos de la URV, todos aquellos lugares que los estudiantes chinos frecuentan durante su estancia en España: las aulas, el departamento de español, la universidad en su conjunto, los apartamentos en los que viven y muchos de los lugares que los alumnos conocen durante su estancia. Todos los escenarios son significativos porque constituyen el contexto en el que los protagonistas, de una manera u otra, desarrollan su experiencia de inmersión. Sin embargo, es de especial importancia la oficina bancaria que se utilizó como marco contextual en la observación participante puesto que en ella se estudió el comportamiento de los estudiantes chinos en un contexto de inmersión concreto.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO

La investigación empezó a partir del estudio de una serie de variables propias de la comunicación intercultural (distancia cultural, apertura, homogeneidad del grupo, etc.).

Tratándose de estudiantes de una cultura tan diferente parecía evidente que conceptos como la distancia cultural y su relación con el llamado choque cultural o las expectativas de los estudiantes tenían que ser aspectos importantes relacionados con su experiencia de inmersión. Y así fue, sin embargo, ya desde las primeras entrevistas exploratorias los estudiantes empezaron a mostrar claramente que desde su percepción el choque cultural no era para ellos el aspecto más importante de su problemática y que su relación con los nativos presentaba para ellos dificultades más significativas.

Los estudiantes están satisfechos en su contexto social y en su entorno educativo. No obstante, al profundizar en sus opiniones y en el contexto social en el que vivían nos percatamos de que los estudiantes chinos comparten los apartamentos con otros estudiantes chinos, estudian en grupos de estudiantes chinos, mantienen costumbres chinas en muchos aspectos de su vida y que se relacionan con los nativos de una forma muy superficial. Su proceso de interacción social en general es muy limitado y superficial. Es una posición en el contexto que uno de los profesores entrevistados clasifica como de burbuja cultural. Las entrevistas con los profesores y alumnos, el estudio en profundidad y la encuesta que se aplicó en la fase final del estudio nos aclararon esta percepción de que los estudiantes chinos viven en un contexto de burbuja cultural que a la vez que les protege del choque cultural les aísla de su entorno social. El resultado de los análisis sirvió para demostrar que los alumnos no profundizan en el entorno, de que viven como en China.

Esta sensación de superficialidad en su relación con el entorno como consecuencia de la burbuja cultural en la que viven se ve confirmada tanto por la profesora de origen chino como por los propios estudiantes chinos. Sin embargo, ellos nos ofrecen una perspectiva diferente de su posición en el entorno. Quieren relacionarse más, pero no saben cómo. Los estudiantes son conscientes de esta situación y lo expresan en las entrevistas y en las encuestas, pero no saben encontrar una solución porque forman parte de un grupo cerrado que tiene dificultades para profundizar en su proceso de inmersión social.

Es la profesora china, que ha sido estudiante en España y que conoce bien a los estudiantes chinos, la que sugiere que las dificultades tienen relación con la falta de medios u oportunidades para contactar con la gente. Un aspecto en el que, como hemos visto a través de los cuestionarios, los estudiantes se sienten personalmente responsables. Es decir, son conscientes de que en muchos momentos su actitud, la posición que adoptan en el contexto, no es la adecuada para profundizar en su proceso de interacción social.

Los estudiantes necesitan ayuda para romper la burbuja porque hacerlo ellos mismos es difícil. Son conscientes, como lo han mostrado claramente en el análisis estadístico, de que mantenerse en la burbuja dificulta su experiencia de inmersión y su aprendizaje lingüístico. Sin embargo, aunque la mayoría de ellos expresan su frustración en este sentido, hay unos pocos que nos explican en las entrevistas y en los cuestionarios que sí que han llegado a formar parte de grupos de amistades con españoles y que por lo tanto han sido capaces por sí mismos de romper la burbuja cultural en la que estaban sumergidos.

Estos estudiantes muestran, de acuerdo con el objetivo general de esta investigación, que la posición que los estudiantes adoptan en el contexto de inmersión influye en el aprendizaje. Determinados estudiantes son capaces de profundizar en su contexto de inmersión y de participar como agentes activos, son capaces de sobreponerse mediante su actitud y motivación a la acción de fuerzas externas como el contexto social de la cultura meta y a los condicionantes de su propia cultura. El resultado de su actuación es que los estudiantes que profundizan más en su proceso de interacción social desarrollan su nivel de expresión e interacción oral en algunas de las categorías analizadas.

CONCLUSIÓN FINAL SOBRE EL GRUPO DE ESTUDIO

De lo analizado en las diversas fases de la investigación se desprende que, aunque el alumnado chino se encuentra muy cómodo en el contexto de inmersión, su proceso de interacción social evidencia algunas dificultades que se concretan posteriormente en su adaptación al contexto de inmersión y en su aprendizaje lingüístico.

Entendemos que el resultado de este tipo de adaptación intercultural, que no favorece la interacción social, se refleja en su aprendizaje lingüístico, concretamente en su nivel de expresión e interacción orales, en las categorías de coherencia y fluidez. En estas categorías los análisis estadísticos de las pruebas que se les hicieron reflejan con claridad un mayor número de alumnos suspendidos, concretamente el 39,8% de estudiantes chinos alcanza solo la banda 1 del examen B1 (nivel Umbral) del Instituto Cervantes en las categorías de coherencia y fluidez, frente a un 19,5% que alcanza solo la banda 1 en la categoría de corrección y el 15,0% que solo alcanza la banda 1 en la categoría de alcance.

12.4. PROPUESTAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES CHINOS DE LA URV

A partir de los datos de la investigación, de la verificación de las hipótesis de trabajo y de la interpretación final que se plasma en una descripción final del grupo de estudio que sirve como teoría del caso para explicar las dificultades de interacción social y su relación con el aprendizaje lingüístico del grupo de estudio, presentamos unas propuestas educativas para mejorar la experiencia de inmersión de los estudiantes chinos. Las propuestas, que se circunscriben en el marco educativo del Programa de Formación de estudiantes chinos de la URV⁴⁷ (Programa de Acogida de la FURV), van dirigidas a la institución, administración y mundo académico, y a los alumnos.

PROPUESTAS PARA LA INSTITUCIÓN

La sensibilidad de la URV hacia los estudiantes chinos del Programa de Formación es un hecho manifiesto desde el mismo momento en que se plantea la creación del mencionado programa. La constatación de las dificultades de los estudiantes chinos, fruto de su desconocimiento del contexto de inmersión, llevó a la aprobación en el año 2008 del Plan integral de Acogida. El objetivo del Plan de Acogida es el de crear una red de apoyo a las primeras necesidades del alumnado a su llegada a Tarragona. Necesidades que se concretan específicamente en la necesidad de buscar un lugar para vivir (imprescindible, como consecuencia de la falta de residencia universitaria en la URV) y en las primeras gestiones administrativas que garanticen la legalidad de su estancia en España.

Otro aspecto importante en el que se muestra la sensibilidad de la URV hacia los estudiantes chinos es su política de internacionalización. Un ejemplo claro de esta internacionalización, que se concreta en la interrelación de los estudiantes chinos con el territorio, son las salidas organizadas para los estudiantes chinos desde los diferentes departamentos para favorecer su conocimiento y acercamiento cultural al territorio.

⁴⁷Simons, H. (2011: 44), las conclusiones en un estudio de caso tienen que vincularse al programa formativo. El estudio de caso etnográfico se centra en un proyecto o programa particular, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presente conceptos de cultura.

Sin embargo, pese a los esfuerzos de la URV por mejorar la relación de los estudiantes chinos con la sociedad del contexto de inmersión, esfuerzos que forman parte de un proceso bidireccional según el cual las dos culturas (la china y la española) entran en contacto enriqueciéndose mutuamente y que se concreta en la participación de los estudiantes chinos en actos populares catalanes y en actividades organizadas por los estudiantes chinos para darse a conocer (Fiesta del Año Nuevo chino), este trabajo de investigación ha demostrado que los estudiantes sino-hablantes de español del Programa de Formación para estudiantes chinos de la URV tienen dificultades para interactuar socialmente en el contexto de inmersión y que estas dificultades afectan su aprendizaje lingüístico en un aspecto tan importante como es el de la expresión e interacción oral. Estas dificultades, propias de un proceso natural de inmersión, pueden ser mitigadas parcialmente desde las instituciones de la URV a través de su política para la internacionalización ampliando su capacidad de integración de estos inmigrantes temporales.

Teniendo en cuenta los datos analizados y las hipótesis verificadas a lo largo de este estudio de investigación proponemos que el recientemente creado *Centro de Estudios Hispánicos*⁴⁸ (CEH) actúe como una oficina central de acogida con las siguientes funciones:

- Desde una perspectiva preventiva se considera que debería informarse a los potenciales alumnos chinos a estudiar en Tarragona, respecto de los alcances de una residencia en el exterior.
- Proporcionar acogida en coordinación con todos los departamentos que conforman la universidad.
- Dar respuesta a cualquier situación o demanda de interés social que pueda surgir desde el estudiantado chino.
- Sensibilizar, informar y formar a la comunidad universitaria desde una perspectiva intercultural.
- Generar un programa de voluntariado para la integración de los estudiantes chinos, para facilitar así su vínculo con la nueva cultura.

⁴⁸El Centro de Estudios Hispánicos (CEH) se creó el año 2013 y ofrece un catálogo formativo basado en la excelencia y la especialización de los contenidos, que fomenta el enriquecimiento cultural mutuo y complementa el atractivo del territorio con el resto de enseñanzas de la URV.

- Realizar más estudios de diagnóstico (como la presente investigación) que permitan diagnosticar las necesidades que se presenten, así como evaluar el grado de satisfacción de las necesidades que requiere el proceso de interacción social de los estudiantes chinos.

PROPUESTAS PARA EL MUNDO ACADÉMICO

El mundo académico de la URV y en especial los profesores del Programa de Formación de estudiantes chinos de la URV han mostrado repetidamente a lo largo de los años de duración del programa su interés y su sensibilidad hacia los estudiantes chinos a través de sus clases y de sus iniciativas pedagógicas. Este interés se ha concretado metodológicamente, por ejemplo, en la aparición de algunas asignaturas con el objetivo específico de ayudar a los estudiantes chinos en su integración en el contexto de inmersión, como es el caso de la asignatura de Conocimiento Cultural del medio y la de Cultura Práctica, o con las iniciativas de algunos profesores de integrar a los alumnos chinos del programa de formación con estudiantes españoles de chino del Servicio Lingüístico de la universidad.

Sin embargo, como se ha demostrado a lo largo de este trabajo de investigación, los estudiantes sino-hablantes de español de la URV tienen dificultades para interaccionar socialmente en el contexto de inmersión y estas dificultades afectan su aprendizaje lingüístico. Estas dificultades pueden ser mitigadas parcialmente desde el mundo académico de la URV explorando, a través de las competencias generales que se exponen en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, otras dimensiones que, desde la perspectiva siempre del alumno, permitan ampliar la visión de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera. Esta visión incluye, como hemos visto en el apartado teórico⁴⁹, además de una dimensión social, una dimensión intercultural y una dimensión de aprendizaje autónomo.

Teniendo en cuenta el marco teórico de esta investigación, las hipótesis verificadas y la teoría interpretativa del caso que hemos hecho a partir de la descripción etnográfica del grupo de estudio, proponemos una serie de pautas didácticas para ayudar a los alumnos chinos en la adquisición de las habilidades y actitudes interculturales necesarias para mejorar la experiencia de inmersión y con ello el aprendizaje lingüístico desde la

⁴⁹ En el capítulo 2 se explican con detalle en el marco de la competencia intercultural del PCIC estas tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno.

formación en la clase:

- Integrar en el programa de estudio del Programa Formativo de estudiantes chinos de la URV de contenidos, habilidades, conocimientos y actitudes interculturales, junto con los contenidos lingüísticos, que les ayuden en su proceso de interacción social y de expresión e interacción oral.
- Favorecer el trabajo de campo en la ciudad que permita al alumnado chino ser capaz de desarrollar habilidades en tiempo real, particularmente la habilidad de la interacción a partir de unos objetivos educacionales y una estructura pedagógica determinada por el profesor.
- Favorecer un aprendizaje autónomo que permita al alumno ser capaz de orientarse en la nueva cultura sin juzgarla, de salvar dificultades y de resolver conflictos, sirviéndose para ello de toda una serie de técnicas y estrategias que le ayudarán a entender, a actuar y a interactuar con personas de otras culturas.
- Favorecer las horas lectivas de clase con estudiantes españoles o con estudiantes extranjeros.
- Tener en cuenta ambas culturas en el aula para hacer al alumno reflexionar desde su propia cultura.
- Desarrollar una tercera perspectiva en la clase que permita que nuestros alumnos adquieran una perspectiva diferente que les ayude a valorar ambos puntos de vista (el de las dos culturas), que relativicen sus propias interpretaciones y que aprendan a revisar críticamente planteamientos previos, así como toda la información nueva que reciban para, finalmente, cambiar de perspectiva a través del diálogo. Buscamos desarrollar una perspectiva objetiva de las dos culturas, la perspectiva del hablante intercultural.
- Favorecer la integración de los alumnos chinos en el contexto de inmersión. Nuestros esfuerzos como profesores deben encaminarse a preparar a los alumnos para usar la nueva lengua en situaciones de comunicación reales, para vivir experiencias en las que se produzca un entendimiento intercultural.
- Crear un ambiente adecuado en el aula para fomentar un clima propicio para el desarrollo de la competencia intercultural creando una atmósfera en la que reinen la confianza, la complicidad, el respeto, la tolerancia, la relajación, la estima, la autoestima y la seguridad. Para lograrlo, es decisivo que la práctica docente se apoye de un modo afectivo en las relaciones interpersonales entre los miembros

del grupo, fomentando la autoestima, ofreciendo una retroalimentación que estimule la implicación del alumno y estimulando la autonomía y el uso de estrategias de aprendizaje.

- Trabajar el error como fuente de aprendizaje. Lo que plantea la observación del malentendido cultural como fuente de aprendizaje y como objeto de nuestra propuesta didáctica, puesto que consideramos que la interferencia cultural es una parte ineludible en el proceso de aprendizaje de la competencia intercultural. Partiendo de situaciones problemáticas concretas relativas a una cultura determinada pueden inferirse una serie de estrategias generales que puedan ser válidas para próximos contactos interculturales.
- Modificar el papel del profesor en la clase para que involucre al alumno en la cultura meta, sin que esto signifique que la imite o que renuncie a su propia cultura. El profesor media entre distintas culturas, ayuda a estabilizarlas y mostrarlas en el aula, así como a resolver aquellas situaciones que pueden provocar rechazo, potenciando la auto-identidad del propio alumno.
- Seleccionar los contenidos de acuerdo con el contexto de enseñanza y el de la clase, pero, sobre todo, centrados en el alumno y en analizar cómo explota sus conocimientos previos, cómo integra la nueva información, cómo se le puede animar a explorar el contexto de inmersión, qué le motiva e interesa.
- Trabajar la progresión en la clase teniendo en cuenta que la competencia intercultural no se adquiere sola, que requiere un aprendizaje, que debe formar parte de los planes de estudio desde el nivel inicial e ir progresando paulatinamente de forma integrada en el aprendizaje de la lengua.
- Desarrollar los aspectos afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las actividades a menudo se centran en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, prestando poca atención al cambio de actitudes y a los valores subyacentes a la cultura de los alumnos. Sin embargo, y como ya hemos visto, el desarrollo de los aspectos afectivos del aprendizaje de las lenguas extranjeras es esencial para prevenir las dificultades de interacción social en el contexto de inmersión.

PROPUESTAS PARA EL ALUMNADO EXTRANJERO

Como hemos visto los estudiantes sino-hablantes del Programa de Formación para estudiantes chinos de la URV han mostrado repetidamente en las entrevistas y en las encuestas que quieren relacionarse más, pero no saben cómo. Los estudiantes son conscientes de esta situación y lo expresan, pero no saben encontrar una solución porque forman parte de un grupo cerrado que tiene dificultades para profundizar en su proceso de inmersión social. Son conscientes de que en muchos momentos su actitud, la posición que adoptan en el contexto, no es la adecuada para profundizar en su proceso de interacción social y que esto afecta su aprendizaje lingüístico.

Los alumnos chinos deben ser positivos, perder el miedo y buscar soluciones a sus dificultades de interacción social⁵⁰ porque el objetivo final es que salgan a la calle, que hablen con nativos, que participen en actos culturales, que se arriesguen y experimenten, que descubran solos. Desde la clase les animamos, intentamos dar pistas, facilitar el camino, pero, como siempre, ellos son los responsables de su aprendizaje.

Para contribuir a comprender su experiencia de inmersión y mejorar así su nivel de expresión e interacción oral presentamos las siguientes sugerencias para el alumnado extranjero:

- La perspectiva del alumno, el papel del estudiante chino en el nuevo contexto de inmersión no puede ser el de un turista. Su obligación como estudiantes de lenguas extranjeras es la de salir de la cómoda posición de burbuja en la que en muchas ocasiones se encuentran instalados para convertirse en un intermediario cultural entre la cultura china y la cultura meta en la que tiene que integrarse. El alumno, por tanto, debe dejar de ser un mero observador para convertirse en un actor social que adopta nuevas responsabilidades: el control de las actitudes etnocéntricas, la apertura hacia los otros y la reflexión sobre la propia cultura.
- Si acepta esta posición, el de un mediador entre culturas con una personalidad propia y todo un bagaje de conocimientos y experiencias previos, debe de tener en cuenta el factor afectivo, los aspectos emocionales, y no sólo los cognitivos. Ha de ser consciente de que en su experiencia de inmersión, tal como lo demuestra

⁵⁰ Como hemos visto en el marco teórico del capítulo 2, la dimensión social conlleva poner en juego las habilidades y las actitudes interculturales; el aprendizaje tiene sentido en la medida que se proyecte en una finalidad.

este estudio, juegan un papel importante diferentes aspectos tales como la motivación, la actitud, el proceso de interacción, los estilos personales de interacción social, entre otras cosas.

- El objetivo que debe perseguirse es desarrollar competencias y habilidades interculturales que le permitan mejorar su interacción social, concienciándose de que al desarrollar estas competencias y habilidades que le permiten mejorar su interacción también se abre el camino para el desarrollo de su aprendizaje lingüístico. Estas capacidades requieren de un proceso de formación intercultural⁵¹, que debería atender y preparar en los siguientes aspectos que son esenciales para su aprendizaje social: tomar conciencia de la propia identidad, distanciamiento con la propia visión del mundo, tolerancia a la ambigüedad y empatía. En síntesis, es necesario desarrollar su capacidad de análisis y explicación de las diferencias culturales de forma desprejuiciada.

12.5. REFLEXIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

Con la perspectiva que nos ha dado el tiempo, abordamos las reflexiones finales de la investigación. A lo largo de este estudio hemos visto un caso concreto de como la globalización va dibujando un nuevo escenario de las interacciones humanas: los estudiantes chinos en un contexto de inmersión. Hace unos años ese escenario no existía y pocos podían prever hasta qué punto la internacionalización de las universidades atraería a un grupo humano de una nación tan lejana y diferente. Con el tiempo se han convertido en una parte más de la vida universitaria, reconfigurando el escenario de muchas universidades españolas.

Sin embargo, y como hemos visto, el hecho de que estén aquí y de que se hayan instalado como algo cotidiano en nuestro paisaje humano no significa que conozcamos suficientemente las relaciones interculturales en las que se articulan las bases de esta interacción y sus repercusiones sobre el aprendizaje lingüístico. Para conocerlas mejor conceptos como choque cultural o distancia cultural sirvieron para introducirnos en el campo de estudio, pero el propio grupo humano al que estudiamos nos advirtió de la

⁵¹Para explicar este proceso me baso en el marco teórico y en el trabajo de campo de este trabajo de investigación.

importancia de la experiencia social, de la interacción con los nativos y su relación con el aprendizaje de la lengua meta.

Las dificultades en la interacción social involucran el propio proceso de interacción social, una situación en la que participan tanto el colectivo de la cultura de acogida o receptora, como el colectivo o individuo forastero. Esto implica la necesidad de ampliar la reflexión respecto de la importancia que el “*otro*” tiene para todas las culturas. Dentro del contexto europeo, en el que se realiza esta tesis, el “*otro*” por excelencia es aquel que no procede de la Unión Europea, quien es percibido como un extraño.

En el desarrollo de esta investigación, se ha intentado dar a conocer la importancia que la interacción social tiene para el encuentro entre culturas y para el aprendizaje lingüístico de los alumnos chinos. Desde la visión de un mundo más plural y abierto, las comunidades receptoras también se verán beneficiadas con la presencia de esos “*otros*”. Ambas partes deben trabajar para intentar moderar el inevitable etnocentrismo que conlleva el interpretar las prácticas culturales ajenas.

Lo cierto es que, en una realidad globalizada tan inédita como la que hoy vivimos, nos vemos enfrentados a aspectos emergentes. Entender las diferencias culturales es valioso para aquellos, como los estudiantes chinos de la URV, que vienen a otro país para aprender un idioma, pero también lo es para las comunidades receptoras de estos estudiantes. Con frecuencia pensamos que este es un problema que debe resolverse unilateralmente, entendiendo que son éstos los que deben adaptarse, sobreentendiéndose que la adaptación se realizará a favor de la cultura receptora. Sin embargo, pensamos que en el nuevo contexto global todos somos potenciales forasteros y que todos pasaremos tarde o temprano por un contexto social, por un proceso de interacción social, con unos medios y oportunidades de interacción social, con unos estilos de interacción social personales. Lo importante es que hoy podemos estudiar estos aspectos, detectar a tiempo cuáles son esas dificultades de adaptación. Contamos con mayores posibilidades de generar políticas y diseñar programas de acogida, encaminados a atender las necesidades de los estudiantes extranjeros que llegan a nuestras universidades.

Comprender estas dificultades de interacción social a través de la profundización en determinadas categorías sociales emergentes y su posterior generalización a todo el grupo de estudio también nos ha permitido establecer una relación entre estas dificultades y el

aprendizaje lingüístico. Los resultados del estudio lingüístico muestran que hay relación entre adaptación social y aprendizaje del idioma meta. Es interesante en este sentido recordar que hemos visto que con frecuencia se asume que la combinación de inmersión en la lengua meta junto con el aprendizaje formal en la clase, crean el mejor ambiente para el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, la falta de estudios empíricos que analicen y describan el impacto del contexto de inmersión en el desarrollo de habilidades lingüísticas, estructurales, socioculturales, etc., de los estudiantes chinos nos ha llevado a diseñar un estudio y a utilizar una metodología que nos permitiera investigar este fenómeno en primer lugar sobre el terreno y posteriormente a través del análisis estadístico.

Los resultados estadísticos del estudio lingüístico fruto de las pruebas de interacción orales realizadas han mostrado las dificultades que los alumnos chinos tienen para desarrollar determinadas categorías lingüísticas, especialmente la fluidez, que normalmente se relacionan con el aprendizaje en el contexto de inmersión. Estas dificultades, propias de un proceso natural de inmersión, pueden ser mitigadas parcialmente con la colaboración de las instituciones universitarias, del mundo académico y del mismo alumnado extranjero ampliando la capacidad de integración de estos inmigrantes temporales.

Desde la perspectiva de este trabajo de investigación hemos presentado una serie de propuestas para mejorar la experiencia de inmersión y el aprendizaje lingüístico de los estudiantes chinos del *Programa formativo* de la URV, dirigidas a las instituciones, al mundo académico y a los propios alumnos chinos.

Finalmente, solo nos resta desear que estas propuestas sirvan para que las personas y los colectivos involucrados tomen conciencia de este espacio intercultural al alcance de la mano que debe aprovecharse en todo su potencial. Las problemáticas que emergen de la realidad descrita son múltiples, y en consecuencia, se plantean nuevos campos de acción e investigación. Esperamos que la modesta contribución de este estudio sirva al menos para aumentar el interés académico en un tema relacionado con el cambio cultural que nuestra sociedad está viviendo y con los desafíos a los que la realidad migratoria nos enfrenta.

13. BIBLIOGRAFÍA CITADA

AAVV. (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.

AARUP JENSEN, A. (1995). "Defining Intercultural competence for the Adult learner" en *Intercultural Competence*. Vol.II. Aalborg. Aalborg University.

AGAR, M. (1994), *Language shock. Understanding the culture of conversation*, New York: Harper Collins Publishers Inc.

ALONSO, T. (2008), *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales. Una propuesta didáctica*, Memoria de Máster, UIMP, disponible: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/TeresaAlonso.shtml>

ANGROSINO, M. (2012), *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

BELTRÁN, J Y SÁIZ, A (2003). "Estudiantes Asiáticos en Cataluña. La internacionalización de la educación superior". *Documentos CIDOB*, Serie Relaciones España-Asia, nº 4.

BLUMER, H. (1969), *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

BYRAM, M. MORGAN, C & COLLEAGUES. (1994), *Teaching and learning language and culture*, Clevedon: Multilingual Matters, LTD.

BYRAM, M. ZARATE, G. & NEUNER, G. (1997), *Sociocultural competence in language learning and teaching. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching*". Strasburg: Council of Europe Publishing.

BYRAM, M. (1989), *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingualmatters.

BYRAM, M Y FLEMING, M. (1998), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoque a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

CABRERA, F (2000), *Elaboración de un cuestionario*. Universidad de Barcelona. Doctorado “Qualitat ducativa en un mon plural”. Barcelona: Documento Policopiado.

CHEN, G-M.STAROSTA, W (1997), *Chinese conflict management and resolution: overview and implications*. “Intercultural Communication Studies VII” <http://www.uri.edu/iaics/content/1997v7n1/01%20GuoMing%20Chen%20&%20William%20J.%20Starosta.pdf>

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte. Anaya.

CORTAZZI, M. y JIN, L. (1996), “Cultures of learning: language classrooms in China”, en Coleman, H. (1996) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 169-206.

FREED, B.F. (1995), *Second language acquisition in a Study Abroad Context*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

GAO, G, y TING-TOOMEY, S (1998), *Communicating effectively with the Chinese*. Thousandoaks, California.Sage Publications.

GEERTZ, C. (1973), *La interpretación de las culturas* (trad. A.L. Bixio, 1997), Barcelona: Gedisa.

GIBBS, G. (2012), *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

GOFFMAN, E. (1967), *Interaction ritual: Essays on face to face behavior*. Garden City, NY: Anchor.

GONZÁLEZ BLASCO, M. (2008), “Didáctica intercultural en el aprendizaje de lenguas. Propuestas para el aula de E/LE”, Memoria de Máster E/LE, Universidad Antonio de Nebrija. En *Dosieres segundas lenguas e inmigración*.

GONZÁLEZ, M; GUILLÉN, C Y VEZ, J.M. (2010), *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

GUDYKUNST, W.B. (1992), *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill.

GUMPERZ, J.J., y D.HYMES (1964), *The Ethnography of Communication*. American anthropologist, 66 (6).

HALL, E.T. (1978), *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

HALL, E.T. (1989), *El lenguaje silencioso*. Madrid: El libro de bolsillo de Alianza Editorial.

HYMES, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania press, Inc.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1, B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ISABELLI-GARCÍA, C. (2006), “Study abroad social networks, motivation and attitudes: implications for second language acquisition”, en M.A. Dufon and E. Churchill (eds.) *Language learners in a study abroad context. Multilingual Matters LTD*.

KRAMSH, C. (1993), *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KVALE, S. (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

LOMAS, C., OSORO, A., y TUSÓN, A. (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

MALINOWSKI, B. (1923), “El problema del significado en las lenguas primitivas”, en Ogden, C.K. y Richards, I.A. (eds.) *El significado del significado* (trad. E. Prieto, 1954), Buenos aires: Paidós, pp. 310-352.

MARTINEZ- ARBELAIZ, A. (2004), “Índices de progreso en la producción escrita de estudiantes de español en situación de inmersión”, RAEL, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, ISSN. 1885-9089, núm. 3.

MEYER, M. (1991), *Mediating languages and cultures*. Edited by Dieterbutjes y Michael Byram. Clevedon: MultilingualMatters, LTD.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994), “Data management and analysis methods”. En Denzin, N.K. y Lincon, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, CA: Sage .Pp. 428-444.

OLIVERAS, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

QING, GU. (2009), “Maturity and intercultural: Chinese students experiences in UK higher education”. *European Journal of Education*, Vol. 44, Nº 1, 2009, Part I. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2008.01369.x/pdf>

ROVIRA, S. (2010), *Lengua y escritura chinas: mitos y realidades*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, S.L.

RUIZ, O., J. (1996), *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SAMOVAR, L. A., PORTER, R.E., Y STEFANI, L.A. (1998), *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

SCOLLON, R Y WONG, S. (1995), *Intercultural communication*. Oxford y Cambridge: Blackwell publishers Ltd.

SIMONS, H. (2011), *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

SPRADLEY, J.P. (1979), *The Ethnographic Interview*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

SPRADLEY, J.P. (1980), *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

TAYLOR, S. y BOGDAN; R. (1994), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

TRUJILLO, F. (2006), *Cultura, comunicación y lenguaje (Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales)*.. Andalucía: Editorial Octaedro, Ediciones Mágina.

VYGOTSKY, L (1995), *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.

VILÀ, R. (2007), *Comunicación intercultural*. Madrid: Narcea Ediciones.

WENZHONG, H; GROVE, C y ENPING, Z. (2010), *Encountering the Chinese: a modern country, an ancient culture*. Boston: Intercultural Press.

14. APÉNDICES

APÉNDICE I: GUION DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES

a) Preguntas de aproximación sobre la distancia cultural y los estilos de aprendizaje:

- ¿Crees que la distancia cultural de los estudiantes chinos influye en el modo de comportarse en nuestra cultura?
- ¿En qué aspectos culturales crees que se interesan los estudiantes chinos?
- ¿Crees que los estudiantes chinos profundizan en la cultura española?
- ¿Crees que tienen más dificultad para hablar y para seguir la clase que los estudiantes de otras culturas?

b) Preguntas de aproximación sobre la apertura, expectativas y sensibilidad intercultural:

- ¿Te parece un grupo sensible a la cultura de acogida?
- ¿Te parece que tienen problemas de actitud?
- ¿Crees que sus problemas dependen de su grado de motivación?
- ¿Tienen interés en nuestra cultura?
- ¿Te parecen personas de mente abierta?

c) Preguntas de aproximación sobre la homogeneidad del grupo y su interacción social:

- ¿Se comportan como otros estudiantes extranjeros?
- ¿Tienen un comportamiento homogéneo como grupo?
- ¿Has detectado algunos problemas específicos en su conducta?
- ¿Te parece que se relacionan bien con su entorno social?

APÉNDICE II: GUION DE LAS ENTREVISTAS A LOS ESTUDIANTES

a) Preguntas de aproximación a la perspectiva de los estudiantes chinos sobre el contexto de inmersión:

¿Por qué decidiste estudiar español?

¿Qué piensan tus padres sobre tus estudios en España?

¿Qué vas a hacer al graduarte?

¿Cómo te imaginabas que era España antes de venir?

¿Cómo te imaginabas a los españoles antes de venir a España?

b) Preguntas de aproximación a la posición de los estudiantes chinos en el contexto de inmersión:

¿Cómo es tu vida en España?

¿Con quién vives en España?

¿Tienes amigos españoles?

¿Haces actividades en común con ellos?

¿Cómo es tu vida de estudiante en la URV?

¿Cómo son tus clases en España?

¿Cómo es tú relación con los estudiantes españoles?

¿Te has adaptado bien a las costumbres españolas?

APÉNDICE III: NOTAS DE CAMPO DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Fecha, lugar y momento de la observación:

Código:

Entorno:

Enumeración de los participantes:

Descripción de los participantes

Cronología de los acontecimientos

Descripciones del entorno físico y de los objetos materiales implicados

Descripción del comportamiento e interacción

Registro de conversaciones o de interacciones verbales

APÉNDICE IV: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SOBRE LA INTERACCIÓN SOCIAL

Háblanos sobre cómo consideras el contexto social, ¿Es cómo esperabas?

Intenta describir cómo fue el proceso de interacción social durante tú estancia en España.

¿Consideras que hay suficientes medios u oportunidades de interacción social?

¿Quién debería poner los medios o crear las oportunidades de interacción social?

¿Has intentado mejorar tu interacción social? ¿Qué haces para mejorarla?

Háblanos sobre tus amigos en España, ¿Formas parte de algún grupo de amistades con españoles o extranjeros?

¿Consideras que una mejor interacción social te ayudaría a mejorar tu expresión oral en español?

Podrías comentarnos qué situaciones o hechos han jugado positiva o negativamente para tus posibilidades de interacción social (amigos, relaciones con vecinos, pareja, etc.).

APÉNDICE V: CUESTIONARIO SOBRE LA INTERACCIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS CHINOS

DATOS PERSONALES

1. **Edad** 年龄 _____

2. **Sexo** 性别 Masculino 男 Femenino 女

3. **Tiempo de estudios de español en China** 在中国学习汉语的时间:

1 año 2 años 3 años 4 años Más de 4 años

4. **Tienes algún diploma (DELE) del Cervantes** 是否有塞万提斯证书:

A1 A2 B1 B2 C1 C2 No tengo

5. **Es la primera vez que sales a estudiar al extranjero** 是第一次出国学习吗:

Sí

No

6. **Tiempo de estancia en España** 在西班牙学习的时间:

Menos de 6 meses

Entre 6 meses y un año

Entre un año y dos años

CONTEXTO SOCIAL

7. **Tarragona es una ciudad** 塔拉戈纳是一个城市:

Muy agradable

Agradable

Ni agradable ni desagradable

Desagradable

Muy desagradable

8. **La gente de Tarragona es** 塔拉戈纳的人是:

Muy amable

Amable

Ni amable ni desagradable

Desagradable

Muy desagradable

9. Las personas de la ciudad que conozco son 在本市认识的人是:

- Estudiantes españoles
- Estudiantes chinos
- Estudiantes de otras nacionalidades
- Vecinos
- El casero/a
- Otras personas
- No conozco a nadie o casi nadie
- Otros: _____

10. En general, mi relación con las personas de la ciudad que conozco es 一般来说, 我和本地所认识的人的关系是:

- Muy profunda
- Profunda
- Ni profunda ni superficial
- Superficial
- Muy superficial

PROCESO DE INTERACCIÓN SOCIAL

11. Tú, actualmente vives 你现在居住情况:

1. Sola/o
2. Con otros estudiantes chinos
3. Con estudiantes españoles
4. Otras personas (Describe brevemente con quien vives), 其他人 (简单描述一下和谁住 在 一 起) :

12. Si en la pregunta 11 has respondido que vives con otros estudiantes chinos, indica la razón 如果第十一条你的回答是跟中国学生一起住, 请说明理由:

- Porque prefiero no vivir con españoles u otros extranjeros
- Porque no tengo oportunidad de vivir con españoles u otros extranjeros
- Porque prefiero vivir con los chinos
- Otras razones. Descríbelas brevemente:

13. Si en la pregunta 11 has respondido que vives con otros estudiantes españoles o extranjeros, indica la razón 如果第十一条你的回答是跟西班牙或其他外国学生一起住，请说明理由:

Porque tengo problemas para vivir con los chinos

因为和中国学生一起住比较麻烦

Porque puedo aprender más sobre el idioma y la cultura española

因为我可以学到更多的西班牙的语言和文化

Porque prefiero vivir con españoles u otros extranjeros

因为我更喜欢和西班牙人或其他外国人住

Otras razones. Descríbelas brevemente:

如 有 其 他 原 因 ， 请 简 单 描 述 一
下: _____

14. Tengo amigos españoles o extranjeros 我有西班牙或其他外国朋友:

Muchos Bastantes Algunos Pocos Ninguno

15. En la universidad comparto clases con españoles o extranjeros 在大学我和西班牙或其他外国学生一起上课:

Muchas Bastantes Algunas Pocas Ninguna

16. En la universidad me relaciono con estudiantes españoles o extranjeros fuera de clase 课后我跟西班牙或其他外国同学的交往:

Mucho Bastante Alguna vez Pocas veces Nunca

17a. ¿Formas parte de algún grupo de amistades con españoles o con extranjeros?
结交一批西班牙人或其他外国人朋友?

Sí No

17b. Si has respondido “sí” a la pregunta anterior, ¿Realizáis actividades en grupo?

如果上面的问题你回答是“sí”，你经常参加群体活动吗？

- Muchas veces
- Bastantes veces
- Pocas veces
- Muy pocas veces
- Nunca

18. El catalán te dificulta la interacción con la gente 加泰兰语妨碍你与人交往:

Mucho Bastante Algo Poco Nada

MEDIOS U OPORTUNIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

19. La universidad ofrece pocas oportunidades de interacción social 大学提供与社会交往的机会很少:

Completamente de acuerdo Completamente en desacuerdo

20. Deberíamos tener más clases con otros estudiantes españoles o extranjeros 应该有更多的机会跟西班牙学生或其他外国学生一起上课:

Completamente de acuerdo Completamente en desacuerdo

21. Debería haber actividades específicamente destinadas a permitir conocer gente en la universidad 应该有一些专门设计的活动让我们有机会认识大学里的人:

Completamente de acuerdo Completamente en desacuerdo

22. Pienso que mejorar mi interacción social me ayudaría a mejorar mi expresión oral 觉得改善社会交往可以帮助提高口语水平:

Completamente de acuerdo Completamente en desacuerdo

ESTILO PERSONAL DE INTERACCIÓN SOCIAL

23. Soy capaz de buscarme medios u oportunidades de interacción social 有能力寻找社会交往的途径或机会:

Completamente de acuerdo Completamente en desacuerdo

24. Prefiero quedarme en casa con mis compañeros chinos 更喜欢跟我的中国伙伴呆在家里:

Completamente de acuerdo Completamente en desacuerdo

25. Aunque vivo en España mantengo muchas costumbres chinas 尽管居住在西班牙仍然保留着中国的习惯:

Completamente de acuerdo Completamente en desacuerdo

APÉNDICE VI: ESCALA DE EXPRESIÓN ORAL (NIVEL B1) DEL INSTITUTO CERVANTES

Código de identificación _____

CALIFICACIÓN

ESCALA HOLÍSTICA	O	o	1	o	2	o	3	o
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

ESCALA ANALÍTICA

COHERENCIA	O	o	1	o	2	o	3	o
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

FLUIDEZ	O	o	1	o	2	o	3	o
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---

CORRECCIÓN	O	o	1	o	2	o	3	o
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

ALCANCE	O	o	1	o	2	o	3	o
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---

OBSERVACIONES

APÉNDICE VII: ESCALA DE EXPRESIÓN ORAL (NIVEL B1) DEL INSTITUTO CERVANTES

DELE B1. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Coherencia	
3	<p>Elabora un discurso claro y coherente, con un uso adecuado, aunque limitado, de mecanismos de cohesión. Si su intervención se alarga puede mostrar cierta pérdida de control sobre su discurso.</p> <p>Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.</p>
2	<p>Elabora secuencias lineales de ideas relacionadas en forma de enunciados breves y sencillos y enlazados por conectores habituales (ej.: «es que», «por eso», «además»).</p> <p>Mantiene conversaciones sencillas sobre temas cotidianos, aunque en ocasiones necesita alguna aclaración o repetir parte de lo que dice su interlocutor para confirmar la comprensión.</p>
1	<p>Presenta un discurso limitado, compuesto por grupos de palabras y conectores sencillos (ej.: «y»; «pero», «porque»).</p> <p>Necesita la colaboración del interlocutor para confirmar su comprensión y poder responder a preguntas y afirmaciones sencillas.</p>
0	<p>Presenta un discurso confuso, compuesto por enunciados aislados, sin apenas elementos de enlace.</p> <p>Precisa que el interlocutor repita o reformule con frecuencia sus intervenciones y sus respuestas no siempre se ajustan a las preguntas que se le formulan.</p>

DELE B1. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Fluidez	
3	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.
2	Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos
1	Se hace entender con expresiones muy breves, y resultan evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden provocar que la comprensión requiera cierto esfuerzo.
0	Solo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación. Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. La comprensión requiere cierto esfuerzo.

DELE B1. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Corrección	
3	Muestra un control gramatical relativamente alto. Comete errores que no provocan la incomprensión y en ocasiones los corrige.
2	Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras sencillas (ej.: tiempos de indicativo, posesivos, verbo «gustar», perífrasis básicas). Comete errores que no provocan la incomprensión.
1	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero comete errores básicos de forma sistemática, como por ejemplo confusión de tiempos verbales y faltas de concordancia.
0	Muestra un control insuficiente de las estructuras sencillas y de modelos de oraciones breves y básicas: por ejemplo, errores en el uso del presente y en la concordancia sujeto verbo, y uso de infinitivos en lugar de verbos flexionados. Los numerosos errores hacen que la comunicación sea muy difícil.

DELE B1. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Alcance	
3	Su repertorio lingüístico le permite describir situaciones, explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y expresar lo que piensa sobre temas generales, de carácter abstracto o cultural, como la música y las películas.
2	Su repertorio lingüístico es lo bastante amplio como para desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas cuando asume riesgos.
1	Su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas (necesidades básicas, transacciones comunes), pero tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas.
0	Su repertorio lingüístico se limita a un grupo reducido de palabras o exponentes memorizados. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas o hay interferencias de otras lenguas que dificultan el entendimiento.

DELE B1. Expresión e interacción orales - Escala Holística	
3	<p>Añade a la información requerida explicaciones, argumentos o ejemplos relevantes.</p> <p>Tiene un repertorio lingüístico suficiente para desenvolverse sin dificultad en las situaciones planteadas, aunque comete algunos errores.</p> <p>Mantiene conversaciones e intercambia información de forma adecuada, interviene para confirmar la comprensión de información detallada y colabora con su interlocutor.</p>
2	<p>Aporta la información requerida para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas.</p> <p>Tiene un repertorio lingüístico sencillo que le permite enfrentarse a las situaciones planteadas, con errores que no interfieren en la transmisión de sus ideas.</p> <p>Mantiene conversaciones e intercambia información, aunque puede necesitar alguna aclaración y repetir parte de lo que su interlocutor ha dicho para confirmar la comprensión mutua.</p>
1	<p>Aunque hace descripciones y presentaciones sencillas, no aporta la información suficiente para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas.</p> <p>Aunque su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas, tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras y comete repetidamente errores básicos.</p> <p>Participa en conversaciones e intercambia información siempre que el interlocutor le ayude.</p>
0	<p>Apenas proporciona información, por lo que no cumple con el objetivo comunicativo de las tareas.</p> <p>Las limitaciones lingüísticas provocan dificultades en la formulación de lo que quiere decir.</p> <p>Requiere que el interlocutor repita lo que ha dicho o lo diga con otras palabras y a una velocidad lenta y que le ayude a formular lo que intenta decir.</p>

