

I Congreso Internacional Desafíos del
Español de la Universidad Wenzao
(CIDEWEN)

*Primeros retos del
español en Asia*



Editado por
Chen-Yu Lin

ÍNDICE

- 01 **Los términos de color en español y el orden de los adjetivos en el sintagma nomina** 001
Yurie Okami
- 02 **La historia reconstruida y los ojos que hablan: *El secreto de sus ojos* de Juan José Campanella** 023
Chen-Yu Lin
- 03 **Innovar sin morir en el intento** 051
Laura Vela Almendros
- 04 **Propuestas didácticas para aumentar la motivación de los alumnos en la clase de redacción** 073
Yi-Ching Lee

05 Retos conversacionales en la docencia de ELE dentro del entorno sinohablante académico 095
Javier Pérez Ruiz

06 Innovación en la asignatura transversal: Guía de cultura local en español 119
Pei-wen Mao y Laura Vela Almendros

07 Análisis de la competencia estratégica de los estudiantes a la hora de procesar las deficiencias del texto de partida en la enseñanza de traducción español-chino 137
Sian-Huang Wu

08 Traducción y romanización en los lugares públicos en Taiwán: Causas y efectos 163
Ailin Yen y Juan Alfredo Soto



05 Retos conversacionales en la docencia de ELE dentro del entorno sinohablante académico¹

Javier Pérez Ruiz

Departamento de Español

Wenzao Ursuline University of Languages, Kaoshiung, Taiwan

Resumen

Uno de los grandes desafíos de los profesores de ELE en el entorno sinohablante es lograr que sus estudiantes sean más participativos en las clases de conversación. Después de décadas de una enseñanza de la expresión e interacción oral basada en reforzar el aprendizaje de los contenidos gramaticales, surgieron nuevos enfoques comunicativos, que, desafortunadamente, no han sido plenamente incorporados, de manera efectiva, en las clases de conversación en nuestro contexto taiwanés.

Ante esta situación, el objetivo de esta ponencia es doble. Por un lado, identificar los principales problemas de expresión e interacción oral que presentan los estudiantes taiwaneses de nuestro entorno académico. En segundo lugar, se proporcionarán algunas propuestas didácticas concretas para las clases de conversación. Específicamente,



¹La ponencia en el I Congreso Internacional CIDEWEN 2021, así como el presente artículo forman parte de los resultados del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Taiwán, proyecto titulado: *The teaching of Spanish conversation based on the contributions of Neurolinguistics*. MOST 108 - 2410 - H - 160 - 005.



se expondrán sugerencias para las clases de *Conversación general* y *Comunicación profesional en los negocios*. En ambos casos, como marco teórico se tomarán las implicaciones pedagógicas derivadas de la neurolingüística, neurociencia social y los últimos hallazgos obtenidos por la espectroscopia funcional de infrarrojo cercano.

Palabras claves: didáctica conversación español lengua extranjera (ELE), neurolingüística, neurociencia social, espectroscopia funcional de infrarrojo cercano (fNIRS), investigación-acción.



Introducción

Uno de los grandes desafíos de los profesores de ELE, en el entorno sinohablante, sigue siendo lograr que sus estudiantes sean participativos durante las clases de conversación. Diferentes estudios han confirmado que los estudiantes taiwaneses de ELE tienden a ser reticentes a hablar en clase (Hsieh, 2014; Rubio, 2011). Los alumnos tienden a ser pasivos durante sus interacciones y suelen ser muy respetuosos con los turnos de habla (Pérez 2011, Rubio, 2007). Las principales causas de este comportamiento comunicativo de los estudiantes sinohablantes en el uso de la lengua meta hay que buscarlas en varios tipos de razones, a saber, educativas, culturales y psicológicas. En primer lugar, desde pequeños han recibido un aprendizaje de inglés basado en la adquisición de la competencia lingüística, primando la memorización de reglas gramaticales y ofreciendo escasas oportunidades dentro del aula de poder desarrollar un enfoque más comunicativo de la lengua (Sánchez, 2009). En segundo lugar, entre los factores culturales se han indicado patrones de transferencia sociolingüística procedente de las conversaciones de su lengua materna (Pérez, 2011). Además, se mantiene el respeto oriental al hablante durante el turno de habla, evitándose las interrupciones durante los actos de habla (Rubio, 2007). Finalmente, la reticencia a hablar en clase responde a factores sociopsicológicos, tales como la importancia social del miedo a perder la cara (Hsieh, 2014).

La conjunción de los factores citados es evidente en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en el entorno sinohablante. Tras décadas de una enseñanza de la expresión e interacción oral de ELE, basada en reforzar el aprendizaje de los contenidos gramaticales, surgieron nuevos enfoques comunicativos, que, desafortunadamente, no han sido plenamente incorporados, de manera efectiva, en las clases de conversación en nuestro contexto taiwanés (Pérez, 2019).

Ante esta situación y en consonancia con la temática del congreso



“Desafíos del español en la Universidad Wenzao”, este artículo articula un doble objetivo. Por un lado, identificará los principales problemas de expresión e interacción oral que presentan los estudiantes taiwaneses del Departamento de Español de la Universidad Wenzao en sus clases de *Conversación general* y *Comunicación profesional en los negocios*. Concretamente, se enumerarán los problemas relacionados con el entorno educativo, la expresión e interacción oral y la interculturalidad. En segundo lugar, se proporcionarán algunas propuestas didácticas concretas para las clases de conversación basadas en las aportaciones de la neurolingüística y de la neurociencia social.

Para llevar a cabo este doble cometido, la ponencia adoptará un marco teórico basado en las contribuciones procedentes de los enfoques comunicativos de la lengua, tales como el Análisis de la Conversación y el modelo del Cerebro Social del aprendizaje de idiomas, que incorpora los recientes descubrimientos de la neurociencia social. De manera específica, nuestras sugerencias intentarán promover el acoplamiento o sincronización cerebral de los interlocutores durante la expresión e interacciones orales (Nozawa et al, 2016).

Dada la naturaleza, eminentemente práctica, de este congreso, aunque se respetarán las normas del lenguaje escrito académico, tanto la ponencia como este artículo no desarrollarán, de manera exhaustiva, el marco teórico, ni expondremos resultados estadísticos de nuestro trabajo basado en la metodología de Investigación-Acción. Sobre todo, nos centraremos en dar un carácter más didáctico a nuestra contribución, proporcionando experiencias educativas concretas dentro del aula de las dos asignaturas mencionadas del curriculum del Departamento de Español de nuestra universidad.

1. Marco teórico: neurociencia y aprendizaje social

Cuando afirmamos que los seres humanos somos seres sociales no aportamos nada nuevo, pues ya, desde la antigua Grecia, Aristóteles



nos definió como *zoon politikon*, animales políticos o sociales, llamados a vivir en sociedad. Y también en culturas ancestrales africanas, la interacción social se sintetizaba con la palabra *ubuntu*, término del dialecto bantú africano utilizado para significar que solamente nos convertimos en personas a través de las relaciones con otros seres humanos (Hari y Kujala, 2009: 454). Sin embargo, esta sociabilidad humana, que ha sido clásicamente objeto de estudio de los filósofos, antropólogos y sociólogos, se ha convertido en motivo de investigaciones médicas y neurocientíficas. Castiello et al. (2010) mostraron que los gemelos, a partir de la 14 semana de gestación, tienden a girarse el uno hacia el otro dentro del vientre de la madre. Numerosos estudios han mostrado la innata sociabilidad del ser humano, incluso las primeras interacciones maternofiliales en los primeros meses de vida, donde convergen, de manera coordinada, una sincronización visual, vocalizaciones, gestos y miradas, han hecho que Bateston denominara a este tipo de interacción la *proto-conversación* (Citado en Gergely 2010: 151). Desde los primeros momentos de vida, los bebés tienen la capacidad de reconocer las intenciones comunicativas mediante la decodificación de señales ostensivas y alrededor de los 6 meses vuelven la cabeza de manera espontánea cuando se pronuncia su nombre, lo que demuestra que interpretan esta palabra como un vocativo (Gergely, 2010: 161).

A estos estudios, procedentes de la psicología evolutiva, el desarrollo de las técnicas de neuroimagen está rediseñando un nuevo marco teórico de la sociabilidad, cuyas implicaciones en la docencia de lenguas extranjeras está todavía por determinar. Por eso, es necesario llevar a cabo un rápido recorrido por los avances experimentados de estas técnicas.

Los estudios procedentes de la neurolingüística, gracias a la resonancia magnética funcional (fMRI) y a la magnetoencefalografía



(MEG), han enriquecido nuestros conocimientos sobre lo que ocurre cuando nuestros estudiantes realizan funciones lingüísticas. Estos hallazgos se intentaron llevar a las clases de ELE (Pérez, 2013).

Sin embargo, ambas técnicas, aunque nos permitían conocer las zonas del cerebro implicadas durante la acción de tareas sociolingüísticas, exigían un ambiente artificial que impedía extrapolar sus resultados a la clase real. Aunque debemos precisar que esta artificialidad del entorno en el que se llevan a cabo los estudios de fMRI no invalida muchos de los hallazgos obtenidos en estas peculiares situaciones. De hecho, muchos de sus resultados, han sido confirmados por las nuevas técnicas que veremos a continuación. Por ejemplo, en estudios de fMRI se ha comprobado un mayor incremento de la actividad cerebral en tareas comunicativas que en tareas meramente descriptivas (Sassa et al., 2007). Otros autores documentaron una sincronización en las áreas lingüísticas y sociales (Stephens et al., 2010)

Afortunadamente en las últimas décadas se han prodigado los trabajos basados en la espectroscopia de infrarrojo cercano funcional (fNIRS) y exploración simultánea múltiple (hiperescaneado), que nos permiten explorar el mecanismo de sincronización cerebral interpersonal en el aprendizaje social interactivo. Esta nueva técnica permite conocer, en un ambiente más natural, los cambios hematólogicos que acontecen en aquellas zonas corticales activadas durante la realización de actividades sociales. El desarrollo de esta técnica está permitiendo analizar situaciones cada vez más reales y naturales gracias a la evolución de sus dispositivos portátiles.

En nuestro caso concreto del aprendizaje de lenguas, hace posible que podamos estudiar los cerebros de los estudiantes durante las tareas de expresión e interacción oral. Nos permite conocer el grado de acoplamiento o sincronización que existe entre los cerebros de los participantes. En palabras de Liu: «Las verdaderas ventajas de fNIRS



pueden explotarse cuando se estudia la activación neural de dos o más sujetos durante las conversaciones cara a cara en un contexto natural como un aula» (Liu et al., 2017: 8).

Brevemente, podemos sintetizar algunos de los principales resultados obtenidos por los estudios de fNIRS en la última década, que podrían ser muy útiles para los profesores de lenguas extranjeras². Las principales aportaciones de la espectroscopia funcional de infrarrojo cercano con hiperescaneado indican que se obtiene una mayor sincronización cerebral en las siguientes situaciones: (1) varios autores han comprobado que la fNIRS es muy fiable para llevar a cabo mediciones sobre la fluidez verbal de los participantes (Schecklmann et al., 2008). (2) Se produce una mayor activación cerebral y sincronización entre los dos cerebros de los interlocutores en las conversaciones cara a cara (Hirsch et al., 2017; Jiang et al., 2012; Suda et al., 2010). (3) Entre los factores que más influyen en el acoplamiento intercerebral se pueden citar la competencia comunicativa y social de los estudiantes (Jiang et al., 2015), así como la cooperación entre el hablante y el oyente durante la construcción del turno de habla (Hirsch et al., 2018; Nozawa et al., 2016). (4) Se ha observado un gran acoplamiento entre áreas no solamente lingüísticas sino extralingüísticas, lo que indica la importancia de las señales paralingüísticas no verbales durante la conversación, como facilitadores de una mayor comprensión, no meramente lingüística sino sociolingüística (Liu et al., 2017). (5) Y finalmente, la sincronización es superior durante el diálogo que en los monólogos (Hirsch et al., 2017).

Estos resultados están mostrando que, durante la conversación y otras tareas de interacción social, los cerebros de los interlocutores tienden a sincronizarse, es decir, a comportarse como si fueran un



²Para profundizar sobre este tema, se remite al lector al artículo: Pérez Ruiz, J. (2020). Interacción oral y neurociencia social en la clase de conversación de ELE. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 31, 1-29.



único cerebro. Esto ha favorecido el desarrollo de la neurociencia social, donde están surgiendo diferentes teorías que tienen como premisa fundamental que el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lengua debe estar basado en la interacción social. Entre estas teorías podemos citar la *Hipótesis del cerebro interactivo* (De Jaegher et al., 2016) y la teoría llamada *Nueva ciencia del aprendizaje L2* (Li y Jeong, 2020). Ambas enfatizan el aprendizaje social.

Estos estudios están en sintonía con uno de los objetivos fundamentales del aprendizaje de lenguas extranjeras que ya mencionaba, al inicio de este siglo XXI, el Marco común europeo de referencia para las lenguas, cuando declaraba que nuestros estudiantes debían «aprender a interactuar» (Consejo de Europa, 2002: 14). Ahora, gracias a estas técnicas de neuroimagen, que permiten llevar a cabo los experimentos en ambientes más naturales, como pueden ser la clase, surgen estas nuevas teorías educativas que hemos citado, en las que se enfatiza el aspecto comunicativo sociolingüístico. El problema sigue siendo cómo concretizar estos hallazgos en nuestras clases (Köse, 2005.) y favorecer que, entre los estudiantes, se dé una mayor interacción social, es decir, una mayor sincronización cerebral. Asumiendo este reto, en las siguientes páginas identificaremos algunos de los problemas observados en nuestras clases de conversación e intentaremos sugerir algunas propuestas didácticas basados en los hallazgos de la neurolingüística y de la neurociencia social.

2. Metodología

Esta investigación sigue las directrices metodológicas generales del modelo Investigación-Acción (Martínez, 2000; Morell, 2005).), adaptadas a nuestro entorno educativo. De manera resumida, el proceso investigador contiene las siguientes fases: (1) identificación de problemas comunicativos concretos en la clase y reflexión sobre sus posibles causas. (2) Implementar un plan de acción con tareas



y actividades específicas encaminadas a resolver los problemas de expresión e interacción oral de nuestros estudiantes. Específicamente, se establece un diseño de clase con actividades concretas encaminadas a fomentar la comunicación oral. (3) Observación de los resultados de nuestras propuestas didácticas. En esta fase de la investigación se ponen en marcha varios mecanismos de retroalimentación, que permiten ir conociendo semanalmente la aceptación, utilidad y logros derivados de las medidas adoptadas. Es importante en esta fase no ceñirse exclusivamente a realizar pruebas de adquisición de la expresión e interacción oral, sino incluir factores afectivos-motivaciones en nuestro análisis de resultados. (5) Finalmente, últimas reflexiones, conclusiones e incorporar las medidas que han resultado eficaces y más motivadoras en la práctica docente de nuestros estudiantes.

Los participantes sobre los que versa este trabajo son dos grupos de estudiantes del Departamento de Español de la Universidad Español, a saber, estudiantes de tercer curso del sistema de cinco años de colegio. Se trata de una muestra de 80 estudiantes, divididos en dos clases de 40. En cada una de estas clases, un tercio de los estudiantes proceden del Departamento de Inglés, de manera que, la lengua española sería su tercera lengua. La signatura se denomina *Conversación general* y se sigue el libro de texto Sueña II. Esta clase está coordinada con la clase de *Gramática*, de manera que, los profesores de conversación debemos ir siempre detrás en el desarrollo del temario. Primero, la profesora de gramática aborda los contenidos gramaticales, y, posteriormente, el profesor practica dichas estructuras gramaticales con los ejercicios más comunicativos del mencionado libro de texto.

El segundo grupo de participantes lo componen estudiantes de cuarto curso del Grado de Español universitario. El nombre de la clase es *Comunicación profesional en los negocios*. Se trata de una clase optativa de 35 estudiantes. Debemos añadir, que estos estudiantes, en el



mismo año académico, cursan la asignatura obligatoria de *Conversación general*, que está dividida en clases de unos 20 estudiantes cada una.

Tal y como ya se mencionó con anterioridad, no presentaremos resultados estadísticos que muestren el efecto de nuestras aplicaciones didácticas, ya que excede el cometido de la ponencia y del artículo. Nos limitaremos a identificar problemas conversacionales e indicar las medidas pedagógicas implantadas en nuestras clases, con el fin de poder compartir e intercambiar con los asistentes a este congreso nuestras experiencias docentes.

3. Problemas conversacionales y propuestas didácticas

En cada apartado de esta sección, se analizarán las principales dificultades halladas en las clases de *Conversación general* y *Comunicación profesional en los negocios*. Posteriormente, para cada una de las dificultades se expondrán las propuestas implantadas en el aula. Básicamente, hemos identificado tres grandes bloques de problemas, a saber, aquellos referidos al entorno educativo, los centrados en la expresión oral, finalmente, aquellos derivados de la interacción oral y competencia intercultural. Analicemos cada una de las mencionadas dificultades.

3.1. Entorno educativo: la composición de cada clase y materiales educativos

Los primeros problemas proceden del contexto educativo en el que desarrollamos nuestra tarea docente. A continuación, enumeramos las dificultades halladas:

- (1) Excesivo número de estudiantes: en ambas asignaturas analizadas, nos encontramos con 40 estudiantes en cada clase de conversación y unos 35 alumnos en la clase de comunicación en los negocios.
- (2) Las clases de conversación deben sincronizarse con las clases de gramática, de manera que, primero se enseñan ciertos



- contenidos gramaticales; y posteriormente, el profesor de conversación practica las estructuras gramaticales aprendidas.
- (3) La clase de conversación sigue como libro de texto Sueña 2, mientras que la clase de negocios no tiene libro de texto.
 - (4) También pertenecen al entorno educativo, las específicas condiciones socioeducativas de Taiwán. Por un lado, debemos mencionar que estamos en una situación pedagógica de no inmersión lingüística. Aunque gracias a Internet y la globalización, hay una mayor accesibilidad a contenidos sociolingüísticos relacionados con el español, sigue siendo notoria la mayor, y casi exclusiva presencia en los medios de comunicación de contenidos en lengua inglesa. De hecho, la segunda lengua sigue siendo el inglés. Y finalmente, las posibilidades de lograr un puesto de trabajo relacionado con el español son escasas. Estos factores pueden ser aglutinados en lo que llamaríamos una escasa motivación socioeducativa para aprender español.
 - (5) Otro componente motivacional, por supuesto imbricado con los factores socioeducativos anteriores, de carácter más personal y psicológico, corresponde al carácter de los estudiantes. Los alumnos taiwaneses desde pequeños asumen inconscientemente el miedo a perder la cara en público, la presión ante las equivocaciones, el temor a cometer errores, etc. Todo esto genera conductas tímidas, pasivas y reticentes a participar en conversaciones en otra lengua en la que no hayan adquirido una adecuada competencia.
 - (6) A todo lo anterior, hay que añadir una doble dificultad derivada del tiempo de pandemia que estamos viviendo. Primero, el uso obligatorio de la mascarilla supone una pérdida significativa del lenguaje extralingüístico en la interacción. Y, en segundo lugar, la necesidad de haber tenido



que dar algunas semanas clases en línea, con los problemas derivados en la deficiente interacción a través de los dispositivos electrónicos.

Ante esta situación descrita, hemos articulado nuestras clases con varias premisas orientadoras que deben guiar nuestra docencia. En primer lugar, siempre desde el respeto a las tradiciones socioeducativas de cada cultura y al carácter de nuestros estudiantes, debemos intentar sobreponernos a las dificultades tomando conciencia de lo que, de momento, es incambiable, y cambiando aquello que sí se podría cambiar.

En primer lugar, no estamos en disposición de elegir el número de estudiantes en cada clase, pero sí podemos articular las clases con una dinámica basada en pequeños grupos de 4 estudiantes, que en cada clase constituyen un “grupo” en la clase de conversación y una “empresa” en la clase de negocios. Cada semana del semestre se ha establecido un sistema de control de la conversación semanal basado en unos incentivos positivos o de recompensas según el grado de dificultad de la participación voluntaria de los estudiantes, que va desde la más sencilla (por ejemplo, participar en una lluvia de ideas de vocabulario), a otras que exigen ya interactuar (al menos 1-2 interacciones con el profesor o con otros compañeros), y finalmente, el grupo de “estrellas” que se logran cuando el estudiante es capaz de articular una tarea no memorística de expresión o de interacción oral con conectores gramaticales, expresándose en pasado, presente y futuro, con una producción oral que, al menos engloba 4-5 intervenciones secuenciales de frases. Este sistema de recompensas está basado en los hallazgos de la neurociencia con relación a la activación del hipocampo y de la amígdala implicados en los aspectos motivacionales del aprendizaje (Pérez, 2013).

Es importante que, en este control semanal de conversación,



los estudiantes puedan ser voluntarios no solamente en actividades públicas de toda la clase, sino crear espacios de trabajo en estos pequeños grupos de 4 personas, dos parejas, que permiten practicar entre ellos las actividades propuestas y que el profesor puede escuchar acercándose a cada grupo. De esta manera, los estudiantes más tímidos encuentran ocasiones para participar en “petit comité”, obteniendo similares recompensas y salvaguardando su carácter reservado. Siempre debemos ofrecer a los estudiantes más tímidos su propio espacio para poder practicar con el profesor, en estas situaciones, el alumno adquiere más confianza, estimulado y animado por la retroalimentación positiva del profesor.

Con relación a la sincronización de las clases con la gramática, pensamos que esta dinámica tiene sus ventajas, ya que, muchas veces, los profesores extranjeros no somos conscientes del enorme “choque gramatical” que, para los taiwaneses, supone enfrentarse a una gramática compleja como es la española por primera vez. Por eso, los profesores taiwaneses, con su dilatada experiencia, paciencia y ejercicios, son capaces de hacer comprender y asimilar, de manera adecuada, a los estudiantes los entresijos gramaticales. Luego, los profesores de conversación no estamos obligados a ceñirnos a los ejercicios que propone el libro de texto para practicar la gramática, sino que, realmente, podemos abrir nuestras clases a otros materiales más actuales, reales, naturales y audiovisuales, que enriquezcan el input que ofrecemos a los estudiantes para, sobre todo, crear situaciones de verdadera interacción oral, como veremos más adelante.

Finalmente, los aspectos motivacionales, en su vertiente más social o personal, deben ser tenidos en cuenta cada día. El profesor debe enfatizar el valor añadido del español como lengua internacional en el mundo, su presencia en el mercado internacional, el abanico de posibilidades laborales que puede ofrecer a aquellos nativos de lengua



china, que además del inglés, sean competentes sociolingüísticamente hablando en español, tendrán más posibilidades de lograr un mejor puesto en la sociedad.

Solamente unas palabras sobre los materiales de texto para finalizar esta sección. Hay profesores y estudiantes que cuando no tienen un libro de textos se encuentran como perdidos en clase. Consideramos que, en general, los libros de textos de ELE que se suelen utilizar son válidos, útiles y necesarios, siempre y cuando se conviertan en herramientas de la comunicación y no en una sucesión de ejercicios que constituyan el centro de la clase de conversación. La creatividad y originalidad del profesor, la continua actualización de materiales, el empleo de los recursos online con las nuevas plataformas y aplicaciones educativas, el sinfín de materiales audiovisuales que proporciona Internet, etc. deben constituir el ojo del volcán, desde donde debe emerger la pasión educativa en cada clase. Es el profesor quién da vida a la clase, apoyado con materiales adecuados y siempre abierto a modificaciones y adaptaciones según las generaciones de los nuevos estudiantes.

3.2. Expresión oral en clase

Nuestros estudiantes suelen quejarse de que no tienen suficiente espacio para practicar español. Por eso, nuestra universidad, ofrece varios servicios de atención a los estudiantes en los que, bien por grupos o de manera individual, pueden acceder a profesores o estudiantes nativos que colaboran con nuestro departamento para poder practicar español. Desafortunadamente, no suelen ser servicios muy demandados, ya que, sobre todo, son utilizados en el mes anterior a las convocatorias del examen DELE.

Pero ya centrados en la clase semanal, se observa un gran temor en los estudiantes por expresarse de manera voluntaria. También seguimos observando el aprendizaje memorístico de



listas de vocabulario de cada tema. Por otro lado, la mayoría de las intervenciones en clase se reducen a leer las respuestas a las preguntas o ejercicios que han hecho en casa. Por lo que muchas veces no se favorece el desarrollo de una verdadera expresión oral.

No debemos olvidar que el eje sobre el que se articula toda la producción del estudiante gira en torno a la corrección gramatical que han estudiado. De manera que, expresarse de manera gramaticalmente correcta es el mayor logro al que aspiran los aprendientes. Incluso cuando preparan la exposición de tema, siguen dos criterios de autoperfección, a saber, primero, una cuidadosa redacción del texto y luego una adecuada memorización. Por eso, podríamos decir que nuestros estudiantes realmente no aprenden a expresarse oralmente, sino que su discurso es meramente una verbalización de lo escrito. Con esta afirmación queremos indicar que ni los principios del Análisis de la Conversación ni del discurso oral han sido incorporados por los aprendientes. Carecen de una enseñanza explícita de las normas de la expresión oral, es decir, de la fluidez, la entonación y sus cambios, de las pausas, de la naturalidad y espontaneidad en el habla coloquial, y de los aspectos formales en la expresión más profesional; del lenguaje corporal, que acompaña a todo lenguaje verbal, de la ejemplificación, de la esquematización discursiva (introducción, desarrollo, conclusión), etc.

Incluso, últimamente, el progreso tecnológico de herramientas como Google Traductor hacen que, algunos estudiantes, escriban directamente en chino, y luego copian la traducción española. Recordemos que son estudiantes que deben adquirir un nivel B1, por lo que, en este grado de adquisición, no cabe duda de que la aplicación mencionada permite sacar a nuestros estudiantes de muchos aprietos. A todo lo anterior, debemos unir el aburrimiento o repetición hasta la saciedad de temas conversacionales, tales como el turismo, fiestas, comidas, viajes, gustos y preferencias. Todo esto limita el progreso en la



adquisición léxica de los aprendientes.

Ante esta situación descrita, proponemos algunas sugerencias, recogidas de los hallazgos obtenidos, sobre todo, por la neurolingüística (Pérez, 2013). Pensamos que es esencial conocer las áreas cerebrales implicadas en la producción de habla, para posteriormente intentar ponerlas en funcionamiento. Concretamente, abogamos por la preparación con un input enriquecido, de naturaleza audiovisual, actualizado, real y cercano a las experiencias vividas por los estudiantes, para de este modo, poner en marcha todas las áreas cerebrales lingüísticas, extralingüísticas, de comprensión, razonamiento, memorización y motivación.

El modo de proceder a esta activación cerebral se basaría en reformular el concepto de *palabras claves*, que, en su versión inglesa, *keywords*, resulta más ilustrativa, ya que son términos que tienen la función de ser una llave que abra nuestro cerebro y sacar lo que ya había asimilado previamente y, de manera creativa, estas llaves o claves despierten una nueva forma de producción original, no meramente memorística. Por eso, los estudiantes en cada unidad deben comenzar por expresar el vocabulario que ya sabían del tema, y sobre este vocabulario ya adquirido, se entrelazan los nuevos términos a través de frases contextuales cercanas a la vida de los estudiantes.

A continuación, los estudiantes, deben presentar un monólogo no memorizado en el que utilizarán el mayor número de palabras en pasado, presente y futuro con marcadores discursivos. Durante el monólogo tienen acceso a las palabras claves, pero no pueden traer memorizado ni escrito un texto aprendido. Esto permite dejar que sea el mismo cerebro el que se exprese activando sus propias vías neuronales para recuperar la información aprendida y almacenada. Otras veces, el anzuelo para producir el texto no son solamente las palabras sino esquemas. El estudiante viendo un esquema, tipo mapa



conceptual, debe ser capaz de construir su producción de habla. Estos esquemas contienen imágenes, flechas, sustantivos y verbos no conjugados, para que el cerebro sea capaz de construir las frases a través de estas pistas.

En otras ocasiones, el único input es auditivo o exclusivamente visual. A través de fotografías debe permitir que su cerebro exprese el vocabulario de la lección. Finalmente, en estas fotografías, una vez descritas, el estudiante debe contar en pasado, si posee alguna experiencia similar con lo que ha sido descrito en la fotografía. Otras veces el input visual son videos, en los que faltan las palabras, que ellos pondrán; o material auditivo, grabaciones reales y naturales, canciones relacionadas, etc.

3.3. Interacción oral e intercultural en el aula

Uno de los grandes problemas de la enseñanza de la educación en entornos sinohablantes ha sido la escasez de espacios para la interacción oral en clase de ELE. Procedemos de un contexto educativo que siempre ha primado un tipo de enseñanza de idiomas basado en la gramática y la memorización, con escasa implantación de los enfoques comunicativos de la lengua; reducida esta muchas veces al aprendizaje memorístico de diálogos y limitada la interacción oral a preguntas y respuestas. Los principios del Análisis de la Conversación no parecen haber tenido una gran incidencia dentro de las clases de los estudiantes taiwaneses (Pérez, 2011; Rubio, 2011). Las llamadas conversaciones o diálogos entre nuestros estudiantes carecen de naturalidad, no suelen ser verdaderas interacciones, ya que ambos interlocutores han memorizado su parte. Durante el diálogo, se limitan a intentar repasar su próxima intervención, sin escuchar al compañero que habla, solo saben cuándo deben volver a tomar el turno de habla y proseguir con su siguiente parte. El oyente ha recibido escasa atención en la educación de lenguas extranjeras, donde se ha menospreciado su papel,



considerándolo como un agente secundario y pasivo. Sin embargo, numerosos estudios han mostrado que el oyente es un agente activo, participativo, *co-constructor* del turno de habla, y cuya participación favorece el incremento de la adquisición comunicativa, no solo en la lengua meta, sino en la propia lengua (Pérez, 2011, Pérez, 2016).

No estamos proponiendo abolir los diálogos ni mucho menos el aprendizaje memorístico, ya que estamos en contra de lo que denominamos el «péndulo educacional» (Pérez, 2019: 182). Con dicha expresión nos referimos a la tendencia de muchas teorías educativas que denostan todo el pasado, admitiendo exclusivamente, como válidas, sus innovadoras propuestas. El pasado, siempre que no nos subyugue e impida progresar, es enriquecedor si se sabe valorar y aprovechar sus recursos didácticos e incorporarlos en las nuevas propuestas. Por ejemplo, junto a los diálogos clásicos, se pueden incorporar otro tipo de diálogos que conlleven la comprensión y asunción de los principios del Análisis de la Conversación, así como otras actividades de interacción basadas en el desarrollo del pensamiento crítico a través de debates, dilemas éticos, cuestiones candentes que despierten la curiosidad en los estudiantes.

Además, debemos promover una agilización de las presentaciones de los estudiantes a través de los PowerPoint en grupo, que realmente son cuatro monólogos memorizados y repetitivos, a los que los compañeros no suelen prestar atención, ya que están preparando la posterior intervención de su grupo. Aquí proponemos una presentación activa y participativa de toda la clase, de manera que, en cada grupo, deben formularse varias cuestiones abiertas en las que el profesor hará participar a toda la clase; por ejemplo: qué han dicho los compañeros, resume los puntos principales, expresa tu opinión y (des)acuerdo sobre lo mencionado, formula alguna pregunta de interés sobre el tema expuesto o responde a alguna de las preguntas formuladas por el grupo, etc.



El desarrollo de la interculturalidad es esencial, como ya hemos explicado en otros artículos. Por eso, aquí solo queremos insistir en que es esencial que, en cada tema, haya una sección en la que esté presente algún contenido intercultural de manera explícita. En la que el profesor muestre, en primer lugar, interés por la cultura de sus estudiantes, y donde los alumnos puedan expresarse sobre su propia tradición; para que, luego podamos juntos entrar en la cultura Hispanoamericana.

En la actualidad, es fácil llevar a cabo este tipo de tareas gracias a todo el soporte material y social que supone el empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la clase de conversación y negocios. Todo esto supone un acercamiento sociocultural al mundo ELE real y auténtico, que siempre resulta atractivo para los estudiantes. Son espacios para desarrollar la expresión, interacción oral y la competencia intercultural. Por ejemplo, podríamos sugerir buscar fotografías, videos y noticias escritas sobre aspectos culturales, turísticos, económicos, sociales de ambas culturas.

Todas estas actividades mencionadas sobre la interacción oral y la interculturalidad están en sintonía con las teorías, ya mencionadas, al principio del artículo, de la hipótesis de la interacción social, cerebro social, aprendizaje social del aprendizaje de L2, etc. En definitiva, asumen la centralidad de la interacción social en clase y se basan en las aportaciones de la neurociencia social y neurociencia de dos cerebros.

Por eso, a modo de ejemplo de lo que acabamos de mencionar, finalizaremos este apartado dando unas pinceladas sobre la organización didáctica de la clase de *Comunicación profesional en los negocios*. En este curso, no se utiliza un libro de texto porque los que suele haber están centrados en la adquisición de conocimientos, y soslayan la práctica de la competencia comunicativa a nivel profesional. Por esta razón hemos debido diseñar nuestros propios materiales audiovisuales.



Todo el curso consiste en crear 6-7 empresas, según el número de estudiantes, donde en cada clase se practican temas que realmente van a ser utilizados cuando se gradúen y entren en el mercado laboral. Por ejemplo, los temas son: preparar el curriculum vitae, la entrevista de trabajo, primer trabajo y primeras responsabilidades, marketing empresarial, fases del proceso comercial internacional, servicio posventa y dificultades semanales en la empresa. Cada tema está dividido en actividades previas para saber qué conoce el estudiante, lluvia de ideas, vocabulario inglés-español, expresar opinión, acuerdos y desacuerdos, trabajar con problemas de documentos simulados reales, duelos gramaticales de negocios (como refuerzo gramatical y fomentar la competitividad que encontrarán), crear situaciones ficticias de juegos de rol, audiciones originales que se ajustan a cada tema, noticias que dan pie a debates éticos, otros debates profesionales sobre temas de negocios, y finalmente, subastas de productos en clase. A través de todas estas actividades, los estudiantes desarrollan la expresión oral, interacción oral, competencia intercultural, el pensamiento crítico, monólogos y diálogos en cada tema, la lectoescritura y la competencia auditiva. En definitiva, este curso intenta sintetizar la incorporación de los hallazgos derivados de la neurolingüística y de la neurociencia social.

4. Conclusiones

Hemos querido afrontar en esta ponencia, y en este artículo final, uno de los desafíos más acuciantes a los que nos enfrentamos los profesores en el entorno sinohablante, a saber, la reticencia de nuestros estudiantes a participar en las clases de conversación. Una conjunción de factores socioculturales, psicológicos y educativos se entremezclan para atenazar la comunicación oral en lengua española. Las peculiaridades culturales siempre deben ser respetadas, así como los aspectos psicológicos relacionados con la timidez de muchos estudiantes. Sin embargo, hay muchos otros aspectos sobre los que



sí que podríamos incidir para convertir nuestras clases en verdaderos lugares de interacción social, donde prime la espontaneidad y la naturalidad en la expresión e interacción oral entre nuestros estudiantes taiwaneses de ELE.

Para llevar a cabo este reto nos hemos enmarcado en los hallazgos procedentes de la neurolingüística y la neurociencia social en general, así como en los prometedores resultados de la espectroscopia de infrarrojo cercano e hiperescaneado, ya que nos proporcionan resultados basados en experimentos realizados en ambientes más naturales, en los que es posible replicar situaciones sociales más naturales para poder medir los cambios cerebrales. Dichos estudios ponen de manifiesto la mayor sincronización cerebral en los diálogos, la interacción cara a cara, así como el nivel comunicativo, social y comprensivo de los interlocutores, junto con todas las áreas del lenguaje extralingüístico, que también se acoplan durante la producción de habla. Estos hallazgos han favorecido en unos casos, y confirmado en otros casos, la necesidad de desarrollar nuevas teorías de la adquisición de la lengua centradas en la interacción social.

Desde este prisma socioeducativo, hemos analizado los principales problemas en nuestras clases de *Conversación general* y *Comunicación profesional en los negocios*. Específicamente, hemos identificado problemas derivados del entorno educativo, de la expresión oral y de la interacción oral e intercultural. A esta triple problemática hemos sugerido diversas propuestas pedagógicas con el fin de lograr que nuestros estudiantes, finalmente, puedan hacer no lo que no hizo la escultura de la Piedad del escultor renacentista Miguel Ángel, quien, ante la perfección de su obra, gritó: «habla!», porque solo le faltaba hablar. Esperemos que, sin necesidad de gritar, nosotros también podamos exclamar y conseguir que nuestros estudiantes hablen y logren así una más perfecta adquisición sociolingüística e intercultural del español como lengua extranjera.



Bibliografía

- Castiello, U., Becchio, C., Zoia, S., Nelini, C., Sartori, L., Blason, L., D'Ottavio, G., Bulgheroni, M. y Gallese, V. (2010). Wired to be social: the ontogeny of human Interaction. *Plos One*, 5 (10), e13199.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A., 2002.
- De Jaegher, H., Di Paolo, E. y Adolphs, R. (2016). What does the interactive brain hypothesis mean for social neuroscience? A dialogue”, *Phil Trans R Soc B*, 371, 1-10.
- Gergely, C. (2010). Recognizing communicative intentions in infancy. *Mind and Language*, 25 (2), 141–168.
- Hari, R. y Kujala, M. V. (2009). Brain Basis of Human Social Interaction: From Concepts to Brain Imaging. *Physiol Rev* 89, 453-479.
- Hirsch, J., Adam Noah, J., Zhang, X., Dravida, S. y Ono, Y. (2018). A cross-brain neural mechanism for human-to-human verbal communication. *Soc Cogn Affect Neurosci*, 13 (9), 907-920.
- Hirsch, J., Zhang, X., Noah, J. A. y Ono, Y. (2017). Frontal temporal and parietal systems synchronize within and across brains during live eye-to-eye contact. *Neuroimage* 157, 314-330.
- Hsieh, I. S. (2014). *El comportamiento comunicativo de los estudiantes taiwaneses en las clases de español como lengua extranjera- La reticencia de los estudiantes de hablar español dentro de las aulas*. Tesis inédita Universidad Nebrija. Madrid, 2014.
- Jiang, J., Chen, C., Dai, B., Shi, G., Ding, G., Liu, L. y Lu, C. (2015). Leader emergence through interpersonal neural synchronization. *Proc Natl Acad Sci USA* 112 (14), 4274-4279.



- Jiang, J., Dai, B., Peng, D., Zhu, C., Liu, L. y Lu, C. (2012). Neural Synchronization during Face-to-Face Communication. *The Journal of Neuroscience* 32 (45), 160-164.
- Köse, S. (2005). Preparing a more brain compatible classroom for EFL students in University. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 287-298.
- Li, P. y Jeong, H. (2020). The social brain of language: grounding second language learning in social interaction. *NPJ Science of Learning*, 5 (8), 1-9.
- Liu, Y., Piazza, E. A., Simony, E., Shewokis, P. A., Onaral, B., Hasson, U. y Ayaz, H. (2017): Measuring speaker-listener neural coupling with functional near infrared spectroscopy. *Scientific Reports* 7 (43293), 1-13.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7, 27-39.
- Morell Moll, T. (2005). Action research to motivate EFL university students to learn content and language. *Porta Linguarum*, 2, 123-134.
- Nozawa, T., Sasaki, Y., Sakaki, K., Yokoyama, R. y Kawashima, R. (2016). Interpersonal frontopolar neural synchronization in group communication: An exploration toward fNIRS hyperscanning of natural interactions. *Neuroimage* 133, 484-497.
- Pérez Ruiz, J. (2011). *El papel del oyente en la conversación china y española. Un estudio contrastivo sociolingüístico*. Taipéi: Central Book.
- Pérez Ruiz, J. (2013). Propuesta de una Metodología Neuroholística basada en los hallazgos de la Neurolingüística. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 16, 1-20.
- Pérez Ruiz, J. (2016). El efecto de la instrucción de estrategias conversacionales del oyente en las conversaciones en español y su influencia discursiva en chino. *Hispania*, 99 (3), 407-422.



- Pérez Ruiz, J. (2019). Teoría y práctica conversacional en el marco educativo de los estudiantes taiwaneses de ELE. En J. M. Blanco Pena y F. D. González Grueso (Eds.), *Estudios de Didáctica del Español en Taiwán, serie Estudios Hispánicos en Taiwán, colección Universitas Taiwanesa* (pp. 169-228). Taichung: Ediciones Catay.
- Pérez Ruiz, J. (2020). Interacción oral y neurociencia social en la clase de conversación de ELE. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 31, 1-29.
- Rubio Lastra, M. (2007). Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional. *Frecuencia L*, 33, 9-15.
- Rubio Lastra, M. (2011). La asignatura de Comunicación oral en Taiwán: situación actual y propuesta de cambio. *SinoEle*, 4, 1-33.
- Sánchez Griñán, A. (2009). Reconciliación metodológica y cultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *Marco ELE*, 8, 1-40.
- Sassa, Y., Sugiura, M., Jeong, H., Horie, K., Sato, S. y Kawashima, R. (2007). Cortical mechanism of communicative speech production. *Neuroimage* 37 (3), 985-992.
- Schecklmann, M., Ehlis, A. C., Plichta, M. M. y Fallgatter, A. J. (2008). Functional near-infrared spectroscopy: a long-term reliable tool for measuring brain activity during verbal fluency. *Neuroimage* 43 (1), 147-155.
- Stephens, G. J., Silbert, L. J. y Hasson, U. (2010). Speaker-listener neural coupling underlies successful communication”, *PNAS* 107 (32), 14425-14430.
- Suda, M., Takei, Y., Aoyama, Y., Narita, K., Sato, T., Fukuda, M. y Mikuni, M. (2010). Frontopolar activation during face-to-face conversation: an in situ study using near-infrared spectroscopy. *Neuropsychologia* 48 (2), 441-447.

1ª edición imprimida en Taiwán en 2022 por Wenzao Ursuline University Press

Email:spanish@mail.wzu.edu.tw

Diseño de cubierta: Shin Guo Advertising co., Ltd

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a su sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo de la editorial Wenzao Ursuline University Press.

© 2022 Wenzao Ursuline University Press

La responsabilidad de los hechos y opiniones en esta publicación recae exclusivamente en los autores, y sus interpretaciones no necesariamente reflejan los puntos de vista o la política del editor o sus socios.

I Congreso Internacional Desafíos del Español de la Universidad Wenzao(CIDEWEN) : *Primeros retos del español en Asia*

Editado por Chen-Yu Lin

ISBN 978-986-6585-62-3