



¿Cómo se aprende la redacción del español en China? Una mirada desde la investigación social

How to learn the writing of Spanish in China? A look from social research

Yu Man

Resumen

El chino y el español, dos lenguas de familias lingüísticas lejanas, presentan gran desfase en su modo expresivo y la práctica cultural. Ello se exterioriza en lexicología, gramática, y también por las formas retóricas, los tejidos oracionales así como las características estructurales. Mediante las investigaciones sobre la enseñanza de redacción del español en China se constata que la expresión escrita es una habilidad lingüística muy compleja para profesores y alumnos, y también la de menor presencia. En búsqueda del "método ideal" de indagación y enseñanza, usamos las prácticas de los estudiantes como instrumento de indagación sobre los efectos y desafíos de la enseñanza contrastiva y del aprendizaje experiencial para favorecer a interpretar la retórica de los estudiantes chinos cuando redactan en español y para adquirir destrezas en los talleres experienciales. Es en este marco que el presente trabajo toma las conexiones entre enfoque contrastivo y método del error como un problema de la investigación social. Y nos permite adelantar algunas conclusiones provisionarias de la importancia de la estrategia aludida para la metodología de la investigación social.

Palabras clave: redacción; aprendices chinos; metodología de investigación social.

Abstract

Chinese and Spanish, two languages of distant linguistic families, present great lag in their expressive mode and cultural practice. Such inequality is expressed by lexicology, grammar, and also by rhetorical forms, sentence tissues as well as structural characteristics. Through research on the teaching of Spanish writing in Chinese classrooms, it is noted that written expression is a very complex linguistic ability for teachers and students, and that has less presence. In search of the "ideal method" of inquiry and teaching, we have the great need to find more effective ways to provide teachers with strategies that improve the mastery of the written communication of their students. We use student practices as an instrument of inquiry about the effects and challenges of contrastive teaching and experiential learning to favor interpreting the rhetoric of Chinese students when they write in Spanish and to acquire skills in experiential workshops. Gradually and progressively the competition develops and consolidates and allows the teacher to guide the learners to observe, reflect, and reinforce the values of the experience in order to achieve stability. It is in this framework that the present article takes the connections between the contrastive approach and the error method associated with it as a problem of social research. And it allows us to advance some provisional conclusions of the importance of the strategy mentioned for the methodology of social research.

Keywords: writing; Chinese learners; social research methodology.

Introducción: Enseñanza de la escritura de español como Lengua Extranjera (ELE) en las aulas chinas

En los últimos años, estamos siendo testigos de cómo se hacen cada día más frecuentes los intercambios culturales y comerciales entre China y los países hispanohablantes. Según *iberchina* –la primera web en lengua castellana para el mundo de habla hispana sobre temas de internacionalización de China–¹ el país ha presentado un gran salto en la interconexión bilateral tanto con España como con los países latinoamericanos. Como consecuencia, surge la mayor demanda de apoyos idiomáticos en las comunicaciones mutuas.

Frente a esta demanda, se ha presentado en China una deficiencia cuantitativa y especialmente la cualitativa respecto de los graduados de filología hispánica. Esto significa por un lado que los universitarios chinos a nivel académico son insuficientes y, por otro lado, que para los intercambios se requiere mayor formación en comunicación, es decir, destrezas en el manejo del español: comprensión auditiva y de lectura, así como expresión oral y escrita.

Hasta el año 2018, más de 96 centros docentes superiores de China imparten cursos de español a niveles de licenciatura o posgrado. En estas instituciones se hallan vinculados unos 800 profesores e investigadores chinos y matriculados unos 16.000 estudiantes de carrera. Además, también hay muchos cursos especiales o libres impartidos por estas universidades y otros centros docentes. Por lo tanto, el número de personas que aprenden español, en diversas formas, es todavía mayor.

Mediante las investigaciones hechas sobre la enseñanza de redacción en español se constata que la expresión escrita es la habilidad lingüística supuestamente más compleja tanto para los profesores como para los alumnos, y la que –en apariencia– tiene menor presencia en la enseñanza como lengua extranjera. Además, la mejora de la competencia escrita de nuestros alumnos es uno de los principales problemas en la enseñanza de español.

De hecho, en estos centros docentes superiores del país se aplica el Plan Curricular de Español elaborado y publicado por el Subcomité de Español del Comité Asesor para la ELE de las Instituciones de Educación Superior bajo la dirección del Ministerio de Educación de China, en que se han planteado claramente los requisitos acerca de la habilidad escrita a distintas etapas del estudio universitario y se han incluido las clases de redacción como una de las variedades de las asignaturas prácticas.

En el primer año del aprendizaje de ELE, los alumnos deben saber componer en 30 minutos un artículo de cien palabras aproximadamente sobre un tema conocido; y en el estudio del año siguiente, poder redactar en el mismo período de tiempo un texto más de 120 palabras acerca de un tema indicado con expresiones correctas y coherencia oracional-textual sin errores gramaticales graves. (Grupo de compilación..., 1998: 3)

Para cursos superiores en el plan curricular, se observa que:

La redacción constituye una de las asignaturas de carácter práctico, y por tanto, es una de las asignaturas obligatorias más importantes. En cuanto a los contenidos de las clases se incluyen la presentación y práctica de las características y normas de la escritura en español, en que se abarcan la puntuación, la organización y creación, la construcción de los párrafos y redacción del texto, la modalidad de los géneros comunes (narración, descripción, exposición y argumentación), la organización y composición de la tesis de licenciatura etc. (...) en el tercer año de estudio, los alumnos pueden componer en media hora un texto de 120 palabras en torno a los diferentes modelos de redacción, con un porcentaje de errores menos de un ocho por ciento. Mientras en el último año de estudio, los alumnos ya dominan el método de componer una tesina con errores menos de un seis por ciento. (Grupo de compilación..., 1998: 8-9)

Sin embargo, a pesar de estos requisitos, un fenómeno existente es que el desarrollo de las destrezas del idioma manifiesta desequilibrios. Como lo ha indicado Daniel Cassany i Comas de la Universidad Pompeu Fabra, en el *Vademécum para la formación de profesores*: “La expresión

¹ <http://www.iberchina.org>

escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja (...) y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE” (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2005).

Muchos profesores de redacción venían hablando de la dificultad añadida que les suponía impartir su disciplina comparándose con la enseñanza de la gramática o del vocabulario, o sea de fonética. Por otro lado, en muchas ocasiones, para los alumnos de ELE no les resulta nada fácil redactar un texto en español. Escribir oraciones, formar párrafos y elaborar textos extensos es para la mayoría de los estudiantes un dolor de cabeza. Para muchos estudiantes, escribir oraciones y ampliarlas hasta formar párrafos y finalmente producir un documento es un proceso difícil e incluso atemorizante.

Las investigaciones que hemos efectuado en torno a las notas de redacción de los alumnos en el Examen del Español como Especialidad (EEE),² realizado anualmente en las universidades chinas (Nivel 4, a partir del año 1999; Nivel 8, desde el año 2005), también pueden mostrar estadísticamente la cuestión aludida. La habilidad escrita se ha convertido en el talón de Aquiles en la competencia comunicativa de los alumnos de ELE. Mientras que la enseñanza de escritura constituye uno de los eslabones más débiles en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

Son múltiples las causas que se han apuntado para explicar esta adquisición parcial: la enseñanza de textos de tipo artificiales y la visión de la escritura como refuerzo de contenidos previamente desarrollados en el aula (tales como vocabulario y gramática) (Coello, 2000), la concepción del género como simple descripción estructural (García Parejo, 1998), entre otros. En este sentido han sido muchos los intentos con el propósito de mejorar la competencia escrita, como han señalado Cumming (1998) y Raimés (1998).

Entre la variedad de enfoques, consideramos que la retórica contrastiva puede ser un instrumento útil para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la escritura en las aulas de China.

Enfoque de la retórica contrastiva en el dominio de la escritura

En los últimos años la retórica contrastiva ha captado el interés de muchas investigaciones en el área de la lingüística aplicada y los resultados de este tipo de estudios han contribuido a comprender mejor las particularidades de la retórica, así como han permitido interesantes aplicaciones pedagógicas para la generación y comprensión de los tipos textuales. Nos orientamos hacia el estudio de una de las muchas implicaciones de la retórica contrastiva: el interés por el proceso de escritura en la segunda lengua extranjera-español de los alumnos chinos, así como por su producto final. Esto se debe a que escribir correctamente no consiste únicamente en no cometer errores ortográficos o sintácticos, sino que la visión global del texto es un aspecto fundamental en la consecución de un resultado satisfactorio. De esta forma, los estudiantes chinos de ELE que necesitan redactar en español, se encuentran con que sus problemas al intentar presentar una composición adecuadamente escrita, no se limitan solo a conocer el sistema lexicogramatical de esta lengua. Así, pueden, de manera no intencionada, caer en prácticas retóricas contraproducentes, que trascienden el nivel morfológico o sintáctico y producen una retórica pobre, debido sobre todo a dos razones fundamentales. En primer lugar, porque no saben cómo utilizar las fuentes del idioma aprendido en su propio beneficio debido a un dominio inadecuado del léxico, la gramática y la estructuración textual del lenguaje. Y, en segundo lugar, porque su idea de lo que es una retórica eficaz no tiene por qué coincidir necesariamente con la de la cultura de destino (concretamente de los países hispanohablantes) o simplemente pueden que ignoren la existencia de tales diferencias, no considerando los distintos patrones textuales dentro de las diferentes lenguas y culturas.

² Examen del Español como Especialidad es la prueba nacional del nivel idiomático de los estudiantes universidades que tienen el español como especialidad. Se divide en dos niveles profesionales - Nivel 4 y Nivel 8. EEE-Nivel 4 se diseña para estudiantes después de 4 semestres de estudio de español, y EEE-Nivel 8 es para estudiantes de con 8 semestres de estudio. Es implementado por el el Subcomité de Español del Comité Asesor para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de las Instituciones de Educación Superior bajo la dirección del Ministerio de Educación de China.

Esta ignorancia se debe también, en parte, al hecho de que las características lingüístico-textuales no han constituido preocupación suficiente en la enseñanza tradicional de idiomas, puesto que, aunque en ocasiones se enseñan las estrategias textuales para la lengua materna, es un hecho que muy pocas veces esto se hace para la lengua extranjera de forma individualizada. Muchas veces en las clases de composición prestan más atención en la corrección ortográfica, léxica y gramatical. Ello comporta que tal fenómeno, por tanto, no ha sido transmitido a los estudiantes chinos que luchan por escribir bien en español, y sí nos encontramos con el hecho de que a veces estas sutiles diferencias entre las culturas de la escritura, a menudo –y precisamente porque son sutiles y no observables de una forma habitual por el no-lingüística– tienden a poner a los estudiantes chinos en una desventaja retórica a los ojos de los lectores hispanohablantes o de aquellos que han adquirido las destrezas hispánicas en la escritura. Esta desventaja es más que una diferencia de gustos culturales, puesto que se refleja en los lectores no solamente como una falta de elegancia retórica, sino también como una redacción incoherente e incluso, llegan a opinar que el pensamiento del autor también carece de coherencia. Como consecuencia, todo esto puede afectar seriamente al entendimiento, hasta la comunicación en la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE.

Por eso, vamos a indagar, argumentar, analizar y reflexionar los modos de encontrar algunas estrategias en la enseñanza de redacción de ELE desde el enfoque de la retórica contrastiva entre chino y español. En realidad, algunas de las preguntas que este estudio intenta responder son: ¿Cómo varía la retórica china y la española? ¿Cómo las prácticas retóricas difieren en textos escritos por los estudiantes chinos de ELE y los textos escritos por los hablantes nativos de español? ¿Cuáles son las sugerencias conclusivas para las actividades pedagógicas en las aulas de ELE en China?

Con motivo de responder a estas preguntas acudimos a la retórica contrastiva, teoría seleccionada de una forma deliberada para incluir fenómenos a nivel discursivo basándose en las teorías abordadas por los lingüistas tradicionales anteriormente a la lingüística textual.

En las necesidades pedagógicas la retórica contrastiva analiza los textos realizados por los alumnos extranjeros para determinar dónde su producción se desviaba de la de los escritores nativos. Robert Kaplan señaló que no sólo el lenguaje, sino también la escritura, es específica de cada cultura, proponiendo un enfoque primordialmente basado en la organización (Kaplan R., 1966). Este intento coincidió con el crecimiento de la lingüística textual y discursiva. Así, se produjo por parte de los enseñantes de lenguas extranjeras un impulso poderoso en favor de su estudio y, también, e incluso superior, por parte de los profesores de composición, pues podían detectar en la escritura de los alumnos de la segunda lengua, principios organizativos extraños comparándose con las culturas extranjeras. Como un concepto liberalizador, la retórica contrastiva defiende que las convenciones lingüísticas y retóricas de la lengua materna influyen en la escritura de la segunda lengua extranjera del alumno, además de afirmar que el lenguaje y la escritura son fenómenos culturales. Por lo tanto, en vez de interpretar estas diferencias como errores y buscar lo que está mal en la escritura de la segunda lengua extranjera, se puede, de forma más práctica, apreciar las distintas expectativas, como señaló Leki en 1991, con una visión más cosmopolita y menos parroquiana y poner manos a la obra para intercambiar lo que queremos o necesitamos los unos de los otros (Leki, 1991).

Praxis de la retórica china y la española en textos escritos

La mirada contrastiva permite aproximarnos a la complejidad metodológica que existe en la diferencia entre método de enseñanza y método de investigación.

La relación entre la comunicación escrita y la cultura es un hecho ampliamente reconocido. Saville-Troike dice: “el concepto mismo o la evolución de la cultura depende de la capacidad de los seres humanos de usar el lenguaje para organizar la cooperación social” (Saville-Troike, 1982: 46).³ Así pues, es fácil entender por qué la enseñanza de la composición en español ha estimulado

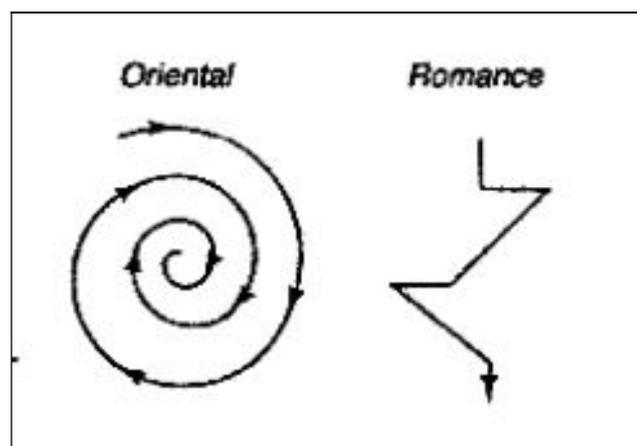
³ “The very concept or the evolution of culture is dependent on the capacity of humans to use language for purposes of organizing social cooperation.” Traducción propia.

el estudio de la retórica diferente, pues es una obviedad que la cultura china e hispánica con sus características propias producen diferentes tipos de discurso. Este también es el caso de sus distintos patrones culturales y diferentes formas de expresarlos a través del comportamiento, incluido el lingüístico.

Para un lingüista, especialmente aquel especializado en las tradiciones que se centran en la estructura de las oraciones individuales, la retórica intercultural trae consigo una serie de nuevos problemas más allá del alcance de la metodología sintáctica. Estos problemas los causa el hecho de que la retórica no se basa solamente en las oraciones individuales, sino también en los macropatrones discursivos con nexos culturales. Así, el aventurarse dentro de la retórica intercultural conllevará que el lingüista contemple no sólo desde la oración al discurso, sino también desde el discurso a la pragmática, esto es, al uso y función de los modos específicos del discurso en una sociedad o grupo social concreto.

Es un hecho que, en las diferentes sociedades, los tipos de textos y sus funciones varían mucho. Cada lengua fuerza una visión global en sus usuarios. No sólo el lenguaje, sino también la estructura es específica en cada cultura. La noción de que los distintos grupos culturales y lingüísticos exhiben distintas preferencias para la organización retórica de los textos escritos, ha estado abierta al debate desde el famoso artículo de Robert Kaplan de 1966. El artículo se ha dado en llamar *doodles paper* debido a que Kaplan ilustra estos patrones con una serie de figuras.

Figura 1. Cultural Thought Patterns and Intercultural Education-Part.



Fuente: Extraída de KAPLAN, R. B. (1966: 15).

En realidad, Kaplan identificó cinco tipos de párrafos para cinco grupos idiomáticos: inglés, las lenguas semíticas, las lenguas orientales, las lenguas romances y ruso. Esta clasificación se basaba, por un lado, en su conocimiento de la teoría retórica de los grupos idiomáticos analizados y, por otro, en el análisis extensivo de más de 600 redacciones escritas en la segunda lengua realizadas por alumnos pertenecientes a las nacionalidades estos grupos.

En cuanto al español y chino, Kaplan concluye que el desarrollo de párrafos en las lenguas romances –tal el caso que nos ocupa–, pudiéndose asemejar a una carretera llena de curvas, está basado en la subordinación. Hay libertad para alejarse e introducir material cuando al autor le surja nueva información, así pues, el discurso se caracteriza por la digresión del tema central. Mientras que los escritos orientales, como el chino, utilizan una aproximación indirecta y llegan a su tesis al final, lográndose circularidad al observar el tema desde distintas perspectivas unidas por la asociación más que por la lógica estricta. Además, en vez de tener el verbo como el núcleo para que la oración se enriquezca con la complejidad de los otros elementos sintácticos en torno a él estructuradamente, el texto chino se desenvuelve en varias unidades semánticas completas de forma lineal, así que no son imprescindibles los nexos como el relativo, la conjunción, el adverbio conjuntivo como ocurren en el español. En el texto chino, prevalecen las oraciones sueltas, cuyos focos se dispersan en forma lineal.

Lo dicho hasta aquí permite observar que los modos de indagar y hacer indagaciones son diferentes como los textos, las lenguas y la cultura.

Las implicaciones didácticas de estos resultados fueron que los modelos retóricos propios de los estudiantes chinos eran una influencia negativa en las composiciones de español como segunda lengua. Por lo tanto, en la enseñanza de español como lengua extranjera, a los estudiantes –quienes ya son razonablemente competentes en el uso de la estructura sintáctica pero que necesitan aprender a escribir textos, ensayos y disertaciones– requieren colaboración para la formación de demandada por el sistema educativo en el que se encuentran. La enseñanza de la redacción, por lo tanto, además de los puntos morfosintácticos tradicionales, debe considerar los aspectos socioculturales implicados en el acto de escribir a la hora de exigir la elaboración de cuentos, noticias, cartas, ensayos, informes, etc. Es decir, los profesores debemos insistir en la dimensión socio-cultural de la escritura y ahondar nuestras investigaciones al respecto. Valorar estos aspectos permite dar más sentido y significado a la escritura, reflexionar sobre su valor instrumental y cultural, además de potenciar el desarrollo mental. En resumen, debemos adoptar el método comunicativo-funcional que enseña a escribir para transmitir o expresar significado. Este enfoque se basa en las tareas de textos sociales y reales. De esta manera los alumnos aprenden a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos distintos: reflexionar, describir, proponer, interrogar, ordenar, argumentar, crear, construir, discutir, persuadir, sugerir, agradecer y disculparse.

Puesto que no nacemos con ideas preconcebidas sobre cómo escribir bien, la apariencia de los textos que redactamos y producimos tiene que ver con el gusto que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida. Así mismo, por mucho que creamos en las ideas innatas acerca de la gramática, no se ha ni siquiera sugerido que podamos tener ideas preconcebidas sobre la prosa escrita. Pero tal sugerencia no estaría demasiado lejos de la creencia general de que los buenos escritores lo son en cualquier idioma, o que incluso, aunque las distintas culturas pueden tener sus propios estilos poéticos y literarios. Estas opiniones están muy ampliamente extendidas entre lingüistas y no lingüistas.

Por todo esto, es importante demostrar que las diferencias culturales penetran en cualquier otro aspecto del comportamiento social e intelectual. Además, como es sabido, las diferencias culturales son más problemáticas cuando los usuarios no son conscientes de ellas. Prácticamente cualquier hablante nativo de una lengua particular, puede distinguir a un escritor extranjero basándose en sus errores o peculiaridades en el léxico y la gramática. Sin embargo, incluso si tales errores son eliminados de un texto, una serie de características “*extranjeras*” aún permanece en el ámbito discursivo, las cuales afectan nuestra comprensión y valoración de un texto, aunque generalmente no somos conscientes de ellas.

Las claves de la escritura, esto es, la retórica y las convenciones de las disciplinas académicas, no se obtienen de forma innata, sino que necesitan ser aprendidas. Estas convenciones varían de un idioma a otro y, por tanto, a menudo necesitan ser estudiadas cuando se estudia una segunda lengua. Es un hecho que los sinohablantes estudiantes de español tienen problemas con su escritura y, muchos de ellos parecen ser de transferencia. Por tanto, la retórica contrastiva, como el área de la investigación en la adquisición de una segunda lengua que identifica los problemas en la escritura haciendo referencia a las características de la lengua materna, es muy importante y necesaria para los profesores.

El fin principal de un texto escrito consiste en poder ayudar a verter la perspicacia, la sensibilidad y los propios conocimientos lingüísticos e informativos del autor en unos moldes que le conduzcan a centrar, concretar y ordenar de forma sistemática y con técnica coherente cada uno de los aspectos que conforman su idea a través de cierta teoría de redactar y de retórica en la expresión. Es obvio, por tanto, que existen diferencias fundamentales entre los distintos tipos de escritos; así, se puede decir que los textos literarios, como por ejemplo la prosopografía, difiere considerablemente de los textos de carácter científico y académico. Pero también es evidente que las estructuras retóricas varían entre los distintos idiomas. Las figuras retóricas, los patrones retóricos y discursivos generales y el pragmático de discurso entre chino y español son base de todo lo expuesto. Es cierto que, si hay algún patrón que facilita la escritura en español para los estudiantes chinos, ello nos va a guiar a los profesores en la enseñanza de redacción en las aulas de ELE.

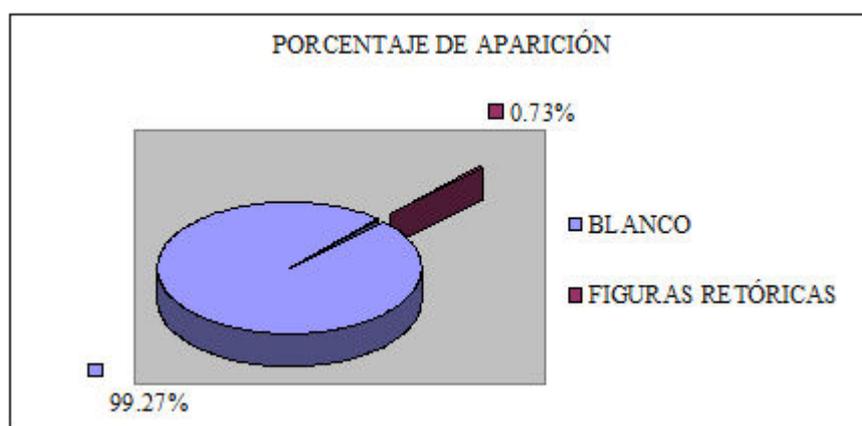
Tanto en chino como en español existen una serie de figuras retóricas. Una realidad interesante es que en muchos casos coinciden las figuras retóricas chinas y españolas, a pesar de que en esta similitud cada uno de los idiomas manifiestan sus respectivas peculiaridades. A través de una comparación detallada descubrimos la semejanza del chino y español en figuras de recursos sintácticos, fonéticos, semánticos o en figuras de pensamiento y de dicción.

Por ejemplo, tanto en los recursos fonéticos hispánicos como los chinos, existen aliteración (头韵) y onomatopeya (拟声). Respecto a recursos sintácticos, los dos idiomas coinciden en elipsis (省略), suspensión (跳脱), zeugma (拈连), hipérbaton (倒装), anáfora (排比), epanadiplosis (复叠), anadiplosis (顶针), retruécano (回文), sinestesia (联觉), etc. Y, en recursos semánticos podemos ver tanto en chino como en español dilogía o silepsis (双关), antítesis (对偶), paradoja (映衬), gradación (渐进), hipérbole (夸张), lítote (双重否定), ironía (讽刺), símil (明喻), metáfora (隐喻), personificación (拟人), eufemismo (婉语), tropos (代称), etc.

A pesar de esta similitud de las dos lenguas muy diferentes, en estos recursos fonéticos, sintácticos y semánticos, las prácticas reales de los alumnos chinos en sus escritos nos resultaron insatisfactorias. En la escritura, especialmente en la composición de carácter literario se recurren generalmente a las figuras o patrones retóricos tanto en el chino como en las lenguas occidentales, entre ellos, la lengua española también. Pero, muchas veces, al momento de componer textos los alumnos hemos advertido cierto olvido de estos recursos para la utilización de expresiones típicas y correspondientes a la cultura hispánica, aunque habrían sabido hacerlo en chino.

Las cifras de estadística de corpus de tres mil textos escritos por nuestros alumnos de la lengua española presentan: por un lado, de entre todos estos textos en que se han abarcado textos de narración, descripción, exposición y argumentación, el uso de las figuras retóricas españolas ocupa un porcentaje bastante reducido e incluso pobre. Por otro lado, entre estos usos en las composiciones de los alumnos, algunos se pueden considerar como usos correctos, mientras que en la mayoría de los pocos casos que hemos detectado entre las líneas, se han encontrado un montón de usos erróneos. En este tema la Figura 2, nos demuestra la frecuencia de aparición de estas figuras retóricas en la totalidad de los textos.

Figura 2: Frecuencia de aparición de las figuras retóricas en los textos del corpus



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la aparición de las figuras retóricas españolas en los textos escritos por los alumnos chinos en sus composiciones ocupa un porcentaje reducido: solo un 0.73 %, muy inferior al de los textos escritos por los nativos hispanohablantes.

Por otro lado, se observa que los alumnos chinos de ELE muestran una preferencia en utilizar unas figuras retóricas, entre ellos, personificación, símil, metáfora, anáfora, onomatopeya,

hipérbaton, eufemismo, tropos, paráfrasis/amplificación, concepto. Y no aparece ni siquiera el resto de las otras figuras.

Tabla 1. Figuras retóricas recurridas y aplicadas en los textos analizados

FIGURA	PORCENTAJE
Personificación	2%
Símil	15%
Metáfora	23%
Anáfora	14%
Onomatopeya	11%
Hipérbaton	9%
Eufemismo	12%
Tropos	4%
paráfrasis / amplificación	7%
Concepto	3%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que 23% de los textos tienen metáfora. Los porcentajes de aparición de personificación, concepto y de tropos que se advierte son muy inferior al de la metáfora y símil. Pero se puede señalar que no hay una figura que claramente domine sobre el resto, además hay bastante limitación de diversidad de las figuras retóricas españolas, puesto que existen meramente 10 tipos frente a tantas clases que existen en la lengua española. Es muy necesario para los estudiantes chinos de ELE dominar unos recursos retóricos, tales como antítesis, anáfora, epifora (epanadiplosis), hipérbaton, tropos, paradoja, etc.

Propuestas y proceso experiencial en la enseñanza-aprendizaje de la redacción de español

En nuestra opinión, el objetivo definitivo de una investigación consiste en la aplicación en las actividades docentes. De esta manera, se puede plantear los enfoques que intervienen en el proceso de la comunicación escrita en a fin de comprender, explicar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción en español en las aulas chinas. Presentamos de manera general, las consideraciones que permiten a los docentes reflexionar con un criterio crítico sobre su propia práctica, en una interpretación que supere lo intuitivo y cotidiano, se acerquen a la investigación para construir, desconstruir y reconstruir el saber y el hacer didáctico. Por tales razones, se invita a reflexionar en torno a la concepción de escritura, manera cómo se aprende a escribir, estrategias metodológicas, papel del docente, planificación de los talleres experienciales de las actividades de escritura.

Por un lado, los profesores de composición debemos ser conscientes de los aspectos siguientes: primero, las características gramaticales funcionan en el ámbito discursivo. El hecho de que un alumno tenga sólo control sobre la sintáctica oracional, no significa que el alumno pueda generar un texto. Por eso, es muy necesario mostrar explícitamente e incluso mediante modelos a los estudiantes los patrones de pensamiento y las convenciones culturales de los países hispanoblatantes para que se adopten a la manera diferencial a la nativa. Segundo, la competencia morfosintáctica es un requisito para la escritura. El hecho de que un estudiante chino pueda entender la estructura de las oraciones individuales en español no significa que el estudiante pueda entender la estructura de cohesión y coherencia en ese texto de español. Unas prácticas específicas en mejorar la estructura de cohesión y coherencia en español son imprescindibles en

este caso. Tercero, en las diferencias culturales chinas e hispánicas, existen distintas convenciones de composición, que necesitan ser expuestas en las aulas de escritura en español. El hecho de que un alumno chino sea capaz de componer en chino no significa que pueda redactar retórica y morfosintácticamente correcta en español. La retórica en español debe ser parte de los cursos idiomáticos. Cuarto, es una realidad que las experiencias en la escritura no nativa no son idénticas a las experiencias en la escritura nativa. Los profesores necesitamos considerar a los estudiantes como individuos y no, como miembros de un grupo cultural, con el fin de entender la complejidad de escribir en español que están en proceso de adquirir. Así veremos que las identidades culturales no son estáticas, sino que siempre están en movimiento y no congeladas para que se puedan inspeccionar.

Por otro lado, los alumnos al aprender a componer textos deben saber los siguientes: Primero, hay una serie de distintos actos de escritura: a) sin composición, b) a través de la composición cuyo propósito esencial es informar, y c) a través de la composición en la que dicho proceso funciona como un sistema de ayuda, etc. Cada uno de estos actos requiere de distintas estrategias. El hecho de que uno sea capaz de escribir en chino no significa que sea consciente de la frecuencia y distribución de las tareas de escritura en cualquier otra lengua. Segundo, Existe una serie de convenciones textuales que el estudiante se espera que pueda manejar. El hecho de que el estudiante conozca las convenciones de su propia escritura, no significa que el entienda las convenciones utilizadas en español. Tercero, con el fin de redactar cualquier texto, los estudiantes deben tener un universo de conocimiento, incluidos tanto el conocimiento del mundo como el conocimiento técnico del tema. En los trabajos los estudiantes deben aprovechar todo el caudal de conocimientos que han ido adquiriendo en su vida, que han de recordar y, como es natural, ampliar. El hecho de que un estudiante tenga opiniones sobre un tema dado no significa que sepa lo suficiente como para escribir sobre él. Cuarto, las técnicas de escritura se fomentan en los conocimientos de la morfosintaxis de español, no a nivel oracional, sino inter-oracional; en los conocimientos de las convenciones de la escritura de español tanto en el sentido de frecuencia y distribución de los diferentes tipos de escritura, como en el sentido de la apariencia del texto.

Tanto los profesores como los alumnos debemos cambiar la concepción de escritura. Los cambios se conectan con una nueva manera de entender y aprender la escritura. Se aspira a superar el concepto de escritura como una actividad repetitiva de transcripción, para pasar a considerarla desde la perspectiva de producción de significado, instrumento fundamental para la comunicación y desarrollo del pensamiento.

En definitiva, la escritura es una tarea compleja porque es un proceso que involucra distintas demandas cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, motrices y socioculturales en una actividad que implica dedicación, paciencia y práctica. En este sentido, la escritura es un proceso gradual y progresivo porque esta competencia no se adquiere en un solo curso ni con un solo profesor, ella se va desarrollando y consolidando a lo largo de todo el estudio y vida del sujeto.

Desde el punto de vista sociocultural, el aprendizaje de la escritura es un fenómeno social, interpersonal (Vygotsky, 1979); ella constituye un medio de comunicación y de participación en comunidades de discursos específicos, literarios, publicitarios, académicos, periodísticos, científicos o disciplinares. Es necesario ofrecer a los alumnos actividades que los lleven a descubrir la función social del español. El docente tiene entre sus roles fundamentales no sólo proponer situaciones auténticas, oportunas y con propósito para que los alumnos escriban, sino también, promover el acceso e interacción permanente con la gran variedad de materiales escritos existentes a fin de lograr que los alumnos se apropien de los usos sociales del lenguaje escrito.

Por lo tanto, la metodología del aprendizaje experiencial o educación experiencial en la enseñanza de redacción juega un papel bastante importante, pues ofrece una inmensa oportunidad para conectar lo teórico con lo práctico. Llevada la metodología a la práctica, nos permite orientarla a la formación y transformación de los alumnos en relación con sus competencias. La capacidad de análisis crítico y de la aplicación del conocimiento, son más poderosos que la simple adquisición de conceptos teóricos. Es por esto que es evidentemente más necesario que nunca, revisar las metodologías didácticas que se utilizan para educar y fomentar el aprendizaje de tal forma que la educación no se enfoque en la simple transmisión de información, sino en la articulación de los conocimientos (el saber) con la implementación de este conocimiento llevado a la práctica para la creación de competencias en las personas. Este aprendizaje

experiencial es holístico, combinando la percepción, la cognición, la experiencia y el comportamiento. Las experiencias conseguidas poco a poco anteriormente son las que guían los futuros comportamientos de los alumnos. Mediante este proceso del aprendizaje de escritura, el conocimiento se crea en base a la transformación de una experiencia. El aprendizaje es permanente y activo, es un proceso en el cual los procesamientos de la información implican que los aprendices, como socios del aprendizaje, deben construir y reorganizar el conocimiento en su estructura cognitiva por medio de sus propios niveles de representación, con los cuales, los socios del aprendizaje transforman esa información acorde con sus propias realidades, experiencias previas, con sus valores instalados, normas y reglas aceptadas, siempre y cuando estén alertas, reflexionen y procesen la experiencia, para conceptualizarla a su realidad para construir significado, para la construcción y deconstrucción de aprendizajes. Debemos destacar la estrecha relación entre la práctica y la escritura, que se encuentran en constante interrelación, una lleva indefectiblemente a la otra y existe entre ellas un enriquecimiento mutuo. Dada la naturaleza complementaria de la práctica y la escritura es necesario lograr una integración entre estas dos modalidades del lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula. Y cuando aplicamos la metodología para el aprendizaje de enseñanza de redacción, las actividades que se diseñen y faciliten deben ser profesionalmente estructuradas y dirigidas para elicitar a lograr los objetivos propuestos.

En resumen, estas reflexiones tienen como propósito indagar e interpretar la realidad del aula de clase, con el fin de apoyar la acción docente y cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura que se desarrolla en ELE. Las prioridades de esta propuesta se orientan a incentivar al docente a enriquecer su experiencia como tal e investigar para asumir una actitud crítica y reflexiva ante el desafío de formar usuarios competentes de la lengua escrita. Necesitamos que el aprendizaje de la escritura sea más dinámico y natural para alcanzar la función comunicativa, significativa y reflexiva del lenguaje, reduciendo al mínimo la artificialidad, promoviendo el intelecto y la creatividad de los estudiantes en concordancia con sus capacidades lingüísticas y su realidad social.

Bibliografía

- ALBALADEJO M., T. (1988) *La Retórica*, Madrid: Síntesis.
- ALVAR, M. (1969) *Variedad y unidad del español*, Madrid: Editorial Prensa Española.
- ARNDT, V. (1987) *Six writers in search of Texts: A Protocol Based of L1 and L2 Writing*, English Language Teaching Journal.
- BJÖRK, L. & BLOMSTAND, I. (2000) *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. España: Graó.
- BLEY-VROMAN, R. & SELINKER L. (1984) *Research Design in Rhetorical / Grammatical Studies: A proposed Optional Research Strategy*, English for Specific Purposes.
- _____ (1989) *The logical problem in second language learning*, en Gass, S. y SCHACHTER, J.: *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.
- CAMPS, A. & CASTELLÓ, M. (1996) "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura" en: MONEREO, C. & SOLÉ, I. (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- CASSANY, D. (1988, *Describir el escribir*. Barcelona: Piados.
- _____ (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1993) *Reparar la escritura*. España: Graó.
- CASTELLÓ, M. (1999) *El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura*. En J.I. Pozo & C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- COELLO TISSERT, J. L. (2000) *Variantes comunicativas para el trabajo con la escritura en inglés*, Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics.
- CONDEMARÍN, M. & CHADWICK, M. (1990) *La enseñanza de la escritura, Bases teóricas y prácticas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CREME, P. & LEA, M.R. (2000) *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- CUMMING, A. (1998) *Theoretical perspectives on writing*, Annual Review of Applied Linguistics.
- CUMMING, J. (1992) *Language Proficiency, Bilingualism and Academic Achievement*, London: Longman.
- Grupo de compilación del Plan Curricular del estudio de español como especialidad, (2000) "*Plan Curricular para estudiantes de curso elementales de español en educación superior*", Shanghai: Foreign Language Education Press.
- _____ (1998) "*Plan Curricular para estudiantes de curso elementales de español en educación superior*". Shanghai: Foreign Language Education Press.
- KAPLAN R. (1966) *Cultural thought Patterns in Intercultural Education*, Language Learning.
- _____ (1967) *Contrastive rhetoric and the teaching of composition*, TESOL Quarterly.
- _____ (1987) *Cultural Thought Patterns Revisited*, TESOL Quarterly.
- _____ (1988) *Contrastive Rhetoric and second Language Learning; Notes towards a Theory of Contrastive Rhetoric*, Purves, A.C.
- _____ (1988) *Writing Across Languages and Cultures*, Issues in Contrastive Rhetoric, Newbury Park, CA, SAGE Publications.
- LEKI, I. & CARSON, J. (1994) *Student's perception of EAP Writing Instruction and Writing Needs across the disciplines*, TESOL Quarterly. GARCÍA PAREJO, I.: 1998, *Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas*, Carabela.
- LEKI, I. (1991) *Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies*, TESOL Quarterly.

RAIMES, A. (1998) *Teaching writing*, Annual Review of Applied Linguistics 18.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2005). *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: Ed. SGEL.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (2006) *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.

VYGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Autora.

Yu Man.

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU); Centro Conjunto de Investigación RAE-SISU; Centro Asociado SISU de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), China.

Doctora en Lingüística Aplicada (SISU). Docente Catedrático de la Licenciatura y del Máster Oficial en Filología Hispánica (SISU). Tutora del Doctorado en Literatura Comparada (SISU). Investigadora directora de Fondos Nacionales de Ciencias Sociales sobre Estudios de Educación en Español y co-directora de la investigación del Ministerio de Educación sobre Plan Curricular de Educación de Español y los Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Superior de español en China.

E-mail: yuman@shisu.edu.cn

Citado.

Man, Yu (2019). “¿Cómo se aprende la redacción del español en China? Una mirada desde la investigación social”. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°18. Año 9. Octubre 2019 - Marzo 2020. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 56-67. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/287>

Plazos.

Recibido: 03/09/2019. Aceptado: 15/09/2019.