

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA: ANTECEDENTES EDUCATIVOS Y  
SU SITUACIÓN ACTUAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LINYI,  
SHANDONG, REPÚBLICA POPULAR DE CHINA.**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS CON  
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**JOSÉ JUAN MOLINA RIVAS**

**FEBRERO DE 2019**

**ASESOR: DR. FELIPE ABUNDIS DE LEÓN**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012  
Arts. 68, 77, 104, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la Tesis

**“La enseñanza del español en China: Antecedentes educativos y su situación actual.  
El caso de la Universidad de Linyi, Shandong, República Popular de China.”**

Comité de Evaluación de la Tesis

Dr. Felipe Abundis de León  
Director

\_\_\_\_\_

Mtro. Oscar Eduardo Sandoval Villa  
Lector

\_\_\_\_\_

Mtra. Elena Jiménez Martín  
Lectora

\_\_\_\_\_

San Nicolás de los Garza, N.L., Febrero de 2019

“ALERE FLAMMAM VERITATIS”



Dra. Irma María Flores Alanís  
Subdirectora de Posgrado



## ÍNDICE

Agradecimientos .....	4
Introducción.....	5
1. Planteamiento del problema .....	7
2. Objetivo de la investigación .....	9
3. Preguntas de investigación .....	9
4. Importancia y limitaciones del estudio.....	9
5. Marco contextual .....	10
6. Marco teórico.....	12
7. Metodología.....	16
8. Marco histórico-cultural de la educación en China .....	18
8.1 Huellas etimológicas de la enseñanza y el aprendizaje en China .....	18
8.2 SanZiJing (三字经) El clásico de los tres caracteres .....	19
9. Confucianismo y cultura china del aprendizaje.....	20
9.1 Confucio (551-479 a.C.).....	21
9.2 Principios de la filosofía de Confucio .....	22
9.3 Métodos de enseñanza en China .....	25
9.4 Mencio (372-289 a.C.) .....	28
9.5 Confucianismo y educación oficial .....	30
9.5.1. Los exámenes oficiales .....	30
9.5.2. Esquema general de aprendizaje .....	35
9.5.3. Aspectos culturales y contextuales del aprendizaje de los estudiantes Chinos.....	36
9.5.4. El silencio en el aula .....	37
9.5.5. Continuidad de la educación tradicional china .....	38
10. Cultura china de aprendizaje: el aprendiz chino .....	44
11. Breve historia de la educación moderna en China .....	48
11.1 Educación en el siglo XIX .....	48
11.2 Educación en China en los años 1905-1949 .....	50
11.3 Educación en China en los años 1949-1976 .....	54
11.4 La educación en China desde el año 1976 hasta la actualidad.....	57
12. Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China: métodos y contenidos .....	59
13. La enseñanza del español en China.....	68
14. Descripción del español moderno .....	74
14.1 Texto y vocabulario .....	78
14.2 Fonética.....	82
14.3 Gramática.....	84

14.4 Ejercicios .....	85
15. La actuación del profesor y los alumnos en el aula .....	91
16. Competencia comunicativa. Enseñanza del español en China .....	95
16.1 Orígenes. Referentes lingüísticos de la dicotomía entre sistema y uso .....	96
16.2 Modelos de competencia comunicativa .....	101
16.3 Widdowson .....	102
17. Adquisición de segundas lenguas. Implicaciones en el contexto chino de Enseñanza .....	105
17.1 Krashen: aprendizaje y adquisición .....	105
17.2 Bialystok: de la interfaz a la continuidad .....	109
17.3 Rod Ellis: Modelo de competencia variable .....	110
17.4 Skehan: análisis, acceso y habilidad de uso .....	112
17.5 La interacción .....	114
17.6 Negociación en el contexto chino de enseñanza .....	116
17.7 Método de gramática-traducción y método audio lingual: elementos del método ecléctico chino .....	119
18. Cambio en el paradigma de la enseñanza del español en China.....	126
18.1 La cuestión política .....	128
18.2 El aprendizaje del chino: respuestas a las estrategias de aprendizaje empleadas .....	136
18.3 La enseñanza occidental y el aprendiente chino. Impresiones y Relaciones.....	138
18.4 El aprendiente Chino .....	140
18.5 Malentendidos interculturales entre profesores extranjeros y estudiantes chinos .....	146
19. Hallazgos y discusiones .....	148
20. Conclusiones .....	153
21. Bibliografía .....	161
22. Anexos.....	167

## *Agradecimientos*

Deseo expresar mi agradecimiento en primer lugar a mi esposa, compañera de viajes y aventuras, Lorena Delgado, intelectual, gran profesora con un sentido de responsabilidad y una energía que contagian a cualquiera; a mi pequeña hija, Ivanna Camila: esa pequeña que nos tiene deslumbrados con su inagotable curiosidad y fuerte adaptabilidad; también agradezco a mi director de tesis el Dr. Felipe Abundis quien sin su conocimiento pedagógico y visión de la educación global este trabajo de tesis habría sido imposible de terminar. A todos mis exalumnos, colegas chinos, directivos de la Universidad de Linyi, les agradezco infinitamente su aportación en el presente trabajo de investigación. También agradezco profundamente a mi alma matter, mi querida Universidad Autónoma de Nuevo León, a la facultad de Filosofía y letras que me dió la oportunidad de conocer y explorar el mundo maravilloso del conocimiento, gracias por enseñarme a pensar, a reflexionar, a cuestionar. Maestro José Resendiz le agradezco por haberme concedido la beca para completar esta maestría, gracias por todo su apoyo y consideración hacia mi persona.

Gracias infinitas a mis padres, dos personas que no tuvieron la oportunidad de terminar la educación básica pero tuvieron la visión de brindarle a sus hijos la oportunidad de estudiar, gracias por todo su amor, les estarè eternamente agradecido.

## ***Introducción***

El presente trabajo de investigación es el resultado de mi experiencia y reflexión pedagógica, fruto de mi trabajo como profesor de español en la República Popular de China, donde por espacio de seis años he vivido y tenido la oportunidad de colaborar y desarrollarme en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso, del español. A lo largo de estos últimos años he podido adentrarme y conocer esta cultura tan “sui generis” que es contrastante con la manera de vivir, sentir y pensar del mundo occidental, donde viví la mayor parte de los años que tengo. El vivir en este país, interactuar con su gente, encarnarme en su realidad y adentrarme en su sistema educativo, me ha permitido acercarme a la comprensión de cómo se operan los procesos intruccionales en él, qué ideales educativos se tienen, las aspiraciones y deseos de su gente, así como los ejes que orientan su visión de progreso, desarrollo y calidad educativa. Este conocimiento de la cultura China, sus sistemas de enseñanza y de las formas en cómo los estudiantes van aprendiendo, en este caso, una nueva lengua, me han permitido comprender la evolución de la enseñanza del idioma español en este país y la importancia que se le da al aprendizaje del mismo.

Habiendo cursado mis estudios de Maestría en Ciencias, con especialidad en Educación, en el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, tomé la decisión de mudarme a vivir en el continente asiático, particularmente en Tailandia, primero, y después a China. Teniendo como antecedente una formación académica en el área de la pedagogía y varios cursos en México, Canadá y USA en la enseñanza de lenguas extranjeras, me sentí con el ánimo, formación y fortaleza para poder ofrecer mis servicios como maestro en estos países, donde pude constatar la importancia que le estaban dando al

aprendizaje del español por medio de cursos y talleres, fundamentando esta importancia en una serie de principios y teorías lingüísticas y pedagógicas, que ponen de relieve la importancia del uso, junto al conocimiento formal de la L2, en el aprendizaje. Teniendo clara la idea de que existe una aceptación casi unánime del uso del enfoque comunicativo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, con la creencia de que la enseñanza comunicativa es universalmente válida, empecé la aventura de enseñar español en China, aun sin tener un suficiente conocimiento de la forma en que aprenden los estudiantes de esta región del mundo.

Mis primeras clases en la universidad fueron muy difíciles, mis alumnos me preguntaban qué hacía con todo ese material didáctico que llevaba a clase, qué uso les daría a los videos que llevaba para activar el conocimiento previo de mis estudiantes, con los objetivos de la lección expuestos a la vista de todos los ellos; básicamente no entendían qué quería hacer en la clase; lo que mis alumnos deseaban era que les proyectara una presentación de power point con muchas palabras y que los dejara recitarlas durante las dos horas que duraba la clase; la puesta en práctica de manuales con enfoques comunicativos, según me di cuenta, no tenía éxito alguno: Los alumnos exigían una enseñanza de corte tradicional y audio lingual. Con el paso del tiempo me pude dar cuenta que la estructura del sistema universitario de enseñanza de lenguas, en esa universidad, reforzaba estas dificultades al delimitar muy claramente las funciones del profesorado: los académicos chinos instruyen en la gramática normativa, y los profesores extranjeros en la comunicación y en la destreza. Algo que valoro ampliamente en el terreno de la enseñanza es el dominio de la programación didáctica que debe poseer todo académico, como disciplina que nos permite planear, direccionar y fortalecer nuestro trabajo en las aulas, evitando la improvisación continua.

A lo largo de mi experiencia como docente en este país, he logrado identificar una serie de dificultades y problemas de los estudiantes para comprender y realizar actividades comunicativas, interactuar en el aula, o expresar abiertamente sus opiniones. Lo que al principio parecía ser el reflejo de una timidez extrema, adquirió una nueva dimensión de significado al descubrir un sustrato cultural bastante influyente.

A partir de este marco de experiencia docente en China, surge el tema central de esta tesis: La enseñanza del español en China, una aproximación a los antecedentes de la enseñanza – aprendizaje de esta lengua en este país asiático y las formas como se lleva a cabo esta tarea en el presente.

### ***1. Planteamiento del problema***

Una de las preocupaciones que desde mi punto de vista como educador debe tener toda persona que se dedica a la enseñanza, es conocer y comprender qué es enseñar, qué se espera de esta tarea, cuáles son las técnicas, estrategias, métodos, etc., más eficaces para el éxito de la misma, y la necesaria reflexión que se necesitaría hacer sobre lo que en el día a día hacemos los maestros en el aula, para una mejora y transformación de nuestras prácticas; autores especializados en el campo de la enseñanza nos instan a los académicos a pensar, repensar y transformar nuestras prácticas como enseñantes (Fierro Et Al, 1999) dándoles un nuevo giro, orientación y propósito.

Los grandes ejes que contextualizan la enseñanza del español en China, considerado en la presente investigación, se orientan en dos direcciones fundamentales: uno, basado en la



historia de la educación en China, y otro que nos remite de manera particular a la descripción detallada del material de estudio y de lo que sucede en las aulas donde se enseña el idioma español.

Para hablar de educación en China es fundamental y hasta imperativo hablar del Confucionismo, el sistema filosófico, político, moral y ético que ha regido la forma de gobernar en este país asiático desde el siglo II a.C. Sería imposible comprender e interpretar los rasgos culturales que definen los modos de pensar, las expectativas, los valores y creencias, las formas de comunicarse y de comportarse de las personas que integran las comunidades de este país sin hacer alusión al mismo. La enseñanza de lenguas extranjeras no se escapa de las influencias del sistema tradicional confucionista de enseñanza y aprendizaje, ya que ha configurado una serie de esquemas culturales que aún hoy están presentes en la forma de concebir la educación. Es de vital importancia distinguir entre la filosofía de Confucio y el confucionismo, ya que, aunque sigue viva la impronta del maestro en la forma de concebir el mundo y comportarse socialmente, el uso político y desvirtuado de su pensamiento, a través de los exámenes civiles que pretendían una sociedad meritocrática, ha hecho que no se sepa diferenciar entre una cosa y otra, para identificar el sustrato social que impide al sistema de enseñanza y a los estudiantes chinos, adoptar una actitud más abierta ante modelos que, como el enfoque comunicativo de lenguas, propician actitudes opuestas a las tradicionales. Analizando las temáticas referidas, encontraremos que la filosofía de Confucio esconde numerosas claves que implicarían una nueva interpretación de ciertas dificultades y un estímulo para explorar aspectos culturales no reñidos con los fundamentos de una enseñanza comunicativa de lenguas. En uno de los apartados del presente trabajo se toma en cuenta este marco general y se hace un recorrido a través de la historia moderna de la

educación en China, con especial atención a lo concerniente a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en este país.

## ***2. Objetivo de la investigación***

Conocer y analizar los antecedentes de la enseñanza del español en China y los métodos de enseñanza de este idioma en la actualidad.

## ***3. Preguntas de investigación***

- ✓ ¿Qué metodología utilizan los profesores de lenguas extranjeras en el salón de clase, para la enseñanza del español en China?
- ✓ ¿Qué limitantes socioculturales se pueden identificar en la implementación del enfoque comunicativo en China?
- ✓ ¿Por qué se mantiene una metodología tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras en China?

## ***4. Importancia y limitaciones del estudio***

Actualmente vivimos en un contexto global donde el intercambio entre países, en materia económica, cultural, educativa, etc., es un hecho innegable. Cada vez más se constata la inmigración de personas de su país de origen a otros contextos internacionales donde se dan los procesos de aculturación de una manera tangible. En el caso de los chinos, la inmigración de estos a distintas partes del mundo es un fenómeno que podemos apreciar, en particular en México, donde se les puede encontrar en el mundo de la economía, los negocios, gastronomía, etc., por tanto, siendo nuestro país un foco de atracción para ellos, resulta interesante cómo se

les insta a estudiar nuestro idioma, de qué manera se lleva a cabo este proceso de adquisición de la lengua española. En virtud de lo anterior, el presente trabajo de tesis está orientado a descubrir la manera en cómo se lleva a cabo la enseñanza del español en un contexto particular, en este caso, la Universidad de Linyi, donde trabajo como académico. Por otro lado, las limitantes que en un momento determinado afectan un amplio desarrollo bibliográfico del presente estudio, es la poca bibliografía encontrada al respecto sobre la enseñanza del español en la República Popular China, ya que si bien es cierto, muchos académicos han tenido la oportunidad de enseñar español en instituciones educativas este país, lo han hecho a través de cursos semipresenciales y de forma virtual, en ocasiones sin tener una profunda comprensión de la cultura, ethos, ideología y de los usos y costumbres de las personas en este contexto asiático.

## ***5. Marco contextual***

El presente trabajo de investigación se enmarca en la Universidad de Linyi en la República Popular China. El 25 de agosto de 1958, el Comité del Partido de la Provincia de Shandong aprobó el establecimiento de la Universidad de Linyi, institución educativa que se fundó con el objetivo de formar docentes para las escuelas secundarias y personal técnico para las industrias y la agricultura. La escuela implementó el principio de la unificación de la enseñanza, la investigación científica y mano de obra, y despertó el entusiasmo de la mayoría de los docentes y estudiantes por el análisis científico y la erradicación de toda superstición o doctrina que no estuviera orientada hacia la ciencia.

La universidad de Linyi (llamada también Universidad LYU) es una universidad ubicada geográficamente en la provincia de Shandong; un dato relevante sobre la importancia de esta institución es que de ella han egresado más de 200,000 alumnos en más de 70 años, mismos que hacen grandes aportes a la provincia de Shandong y la nación entera. El 26 de noviembre de 2010, esta universidad fue retitulada Universidad de Linyi por le Ministerio de Educación. Actualmente la universidad cuenta con 19 colegios (Facultades) ofreciendo un total de 77 programas de licenciatura que cubren 10 áreas de conocimiento, entre ellas, literatura, economía, historia, educación, administración, ciencias, ingeniería, entre otras. La matrícula que tiene a esta fecha es de más de 39, 000 estudiantes de tiempo completo y más de 2,700 profesores de tiempo completo, de los cuales 1,250 cuentan con estudios de maestría y doctorado. Resulta relevante mencionar que esta universidad ha establecido relaciones de cooperación con instituciones de educación superior de 60 países, entre los cuales están los Estados Unidos, Reino Unido, Corea del Norte, entre otros. A la vez, esta institución contrata profesores extranjeros que vienen a enriquecer la calidad de los procesos de educación que se operan en la misma. De igual manera, esta institución de educación superior cuenta con un buen número de convenios de intercambio académico con instituciones nacionales y extranjeras, así como vínculos de cooperación a nivel de programas de posgrado e investigación.

En el caso particular de quien elabora esta tesis de maestría, he tenido la fortuna de ser parte del grupo de maestros extranjeros a quien se nos abrieron las puertas para laborar como docentes en esta universidad, experimentando la apertura, valoración y estima que se tiene por nuestra tarea, al ser enseñantes de otras lenguas, específicamente, del español en este país.

## ***6. Marco teórico***

En la enseñanza de lenguas extranjeras, un aspecto fundamental que define en mayor o menor medida el carácter didáctico de la acción de los profesores es el concepto mismo de la lengua que estos poseen; otro aspecto fundamental es el conocimiento sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Según Rod Ellis (1985), en su enseñanza siempre existe un fundamento teórico, una teoría de aprendizaje manifestada explícitamente o no; la labor fundamental de la disciplina Adquisición de Segundas Lenguas consistiría, entre otras cosas, en lograr que seamos conscientes de nuestro conocimiento implícito sobre el aprendizaje de segundas lenguas a partir del cual actuamos como profesores.

Tanto el saber sobre la lengua como el saber sobre el aprendizaje de segundas lenguas influyen en la forma en que afrontamos su enseñanza. Por tanto, Lingüística y Didáctica de lenguas pueden estrechar vínculos porque, como profesores, necesitamos una explicación tanto de uno como de otro saber. Pudiendo dar un mayor énfasis a una u a otra disciplina, lo cierto es que se ha asumido, hasta un grado estable de consenso, la importancia y la necesidad de que el profesor sea consciente de las teorías que atañen a los distintos objetos disciplinares (la lengua, su aprendizaje y su enseñanza). En la enseñanza de lenguas, estas teorías siempre están presentes, de manera más o menos explícita, en la forma en que los profesores preparan las clases, interactúan con los estudiantes, seleccionan determinadas actividades, etc. La lingüística ha proporcionado dos tipos de fundamentos a la enseñanza de la lengua: teóricos y descriptivos (Widdowson, 1990:74). Se ha supuesto que, en general, la descripción, y no tanto los aspectos teóricos, es la que ha contribuido de forma más directa a la enseñanza de lenguas (Corder, 1973:143). Indudablemente, las descripciones de la lengua sirven como fuente de información, ofrecen los inventarios que formarán el contenido lingüístico de los sílabos.

Desde este punto de vista, se ha asumido que los profesores no necesitan conocer la teoría lingüística subyacente a estas descripciones, y que éstas son fácilmente reconocidas, de forma eminentemente intuitiva, por todos los hablantes de la lengua meta. De allí, probablemente, nace la idea de que cualquier hablante nativo, por el mero hecho de serlo, cumple con los requisitos necesarios para ser profesor de su lengua materna como lengua extranjera.

Las descripciones, apunta Widdowson (1990: 75), pueden referirse a tipos de elementos lingüísticos en abstracto o bien a muestras de elementos lingüísticos tal y como ocurren en contextos de uso. Mientras que aquellas presentan un conjunto de estructuras y le dan a cada una un peso descriptivo idéntico, las descripciones muestras pueden señalar que algunas de estas ocurren raramente, o están restringidas a un limitado rango de elementos léxicos, confinadas a determinados contextos, o asociadas a significados muy puntuales. Los dos tipos de descripciones obedecen, a dos perspectivas distintas sobre la lengua: la descripción-tipo considera la lengua como conocimiento abstracto, mientras que la descripción- muestra la ve más como comportamiento real. Hasta que punto estas descripciones son complementarias es algo que está directamente relacionado con la relación entre competencia y actuación, siendo un tema de debate que Widdowson refiere con dos ejemplos sencillos acerca de la reflexión de una u otra perspectiva:

Por un lado, se sostiene (Sinclair, 1985) que las descripciones-tipo son insuficientes como fuente de referencia para la enseñanza. La lengua presentada pedagógicamente debería ser una proyección de la que ocurre realmente.

Por otro lado, pueden referirse las abstracciones de la descripción-tipo en ocasiones en que puedan activar eficientemente los procesos de aprendizaje. Así, las oraciones ejemplo,

descontextualizadas y de uso poco frecuente parecen tener una cierta realidad psicológica para hablantes nativos como unidades de conocimiento, a pesar de su anormalidad como unidades de comportamiento. Esta realidad intuitiva de tales estructuras se ha mantenido también por el hecho de que generaciones de profesores de lenguas han reconocido que los ejemplos-tipo juegan un papel relevante en las primeras etapas de aprendizaje (Widdowson, 1990: 76-7).

Frente a este debate, Widdowson sostiene que las descripciones no pueden determinar lo que hacen los profesores. Su actuación debe estar referida a una decisión pedagógica, pero este debe a su vez fundamentarse en una comprensión de las asunciones teóricas que subyacen a las distintas descripciones lingüísticas. Propone, por tanto, una mayor relevancia de la teoría lingüística, ya que esta proporciona una perspectiva general sobre la naturaleza de la lengua que influye en los principios pedagógicos e indica cómo se pueden adaptar distintas descripciones para su empleo en el aula. Los principios básicos adoptados en la especificación de los sílabos, diseño de materiales y elección de los métodos.

Al conductismo como fundamento psicológico del aprendizaje se opuso el enfoque mentalista de Chomsky, que acentuaba el papel activo del aprendiente y minimizaba la importancia de la imitación y el refuerzo; a la memorización se opuso el extenso empleo de reglas gramaticales y una enseñanza deductiva de la gramática, bajo la asunción de que existe una Gramática Universal que especifica la forma esencial que podía tomar cualquier lengua. El análisis contrastivo, nacido en el seno del estructuralismo, cuyo objetivo era predecir los errores de los aprendientes basándose en las diferencias entre las lenguas y la asumida equiparación de las mismas con el mayor o menor grado de dificultad para su aprendizaje, dejó de ocupar la

principal aproximación a una comprensión de la adquisición de lenguas extranjeras, dando paso al análisis de errores y a la incorporación cognitivista del concepto de interlengua.

En China, sin embargo, siguió la costumbre de combinar estas oposiciones, y en lugar de sustituir la práctica de la memorización mecánica por la interiorización de reglas, se produjo una adición de las nuevas teorías que se vería reflejada en el diseño del material didáctico. Hoy en día, al menos para la enseñanza del español, se sigue valorando el análisis contrastivo, al lado de una incipiente aproximación a los modelos comunicativos.

En Occidente hubo un período de desorientación a partir del cual se empezaron a estudiar con detenimiento y de forma más o menos autónoma los procesos de Adquisición de Segundas Lenguas, dando lugar a una disciplina de la que el profesor no puede mantenerse al margen. Al mismo tiempo, comenzó un periodo caracterizado por un reencuentro entre lingüistas y docentes. (Pastor, 2004: 91):

Es el momento de la lingüística textual y la pragmática, por un lado, y del enfoque comunicativo, por otro. Efectivamente, la vigencia actual de modelos teóricos de índole pragmática y textual viene a coincidir en muchos de sus postulados con los propuestos por el enfoque nocio-funcional inicialmente y por el resto de enfoques que le siguieron que comparten el calificativo de comunicativos. El paradigma lingüístico también incorpora importantes avances de la teoría lingüística en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Algunos de los puntos fundamentales que comparten las citadas propuestas teóricas y metodológicas son: la superación del límite oracional; la competencia comunicativa como objeto de descripción teórica y como objetivo de aprendizaje; una concepción de la lengua como fenómeno global y dinámico; y la interdisciplinariedad como medio de trabajar el lenguaje ( Pastor, Ibid.).



En el contexto chino de enseñanza, sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer para que, al menos, tenga lugar una toma de conciencia sobre la importancia de la competencia comunicativa en el desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Una tarea que se presenta especialmente relevante en China consiste en evitar los errores, malentendidos y simplificaciones que sufrió la aplicación de los métodos orientados al uso comunicativo en los contextos occidentales de enseñanza. Para ello, conviene, en primer lugar, definir los conceptos básicos que entran en juego en las teorías subyacentes a una enseñanza orientada a la comunicación. La idea de competencia comunicativa es compleja y en ella están implicados temas de distinta procedencia: lingüística general, análisis del discurso, pragmática, teoría de la gramática, sociolingüística. Dar cuenta de su historia, desde la perspectiva de la clásica dicotomía entre sistema y uso, ayudará a comprender su evolución teórica desde Canale y Swain (1980), Bachman (1990), el Consejo de Europa (2001), pero sobre todo permitirá abolir la errónea y simplificadora interpretación de competencia comunicativa como solamente la capacidad de producir enunciados marcados por alguna función ilocutiva: pedir permiso, presentarse, recomendar, estar de acuerdo, etc. En las clases de español en la Universidad de Linyi, ni siquiera está presente esta marcación ilocutiva en la comunicación de los estudiantes, por lo que la interpretación de competencia comunicativa en este contexto es, presumiblemente, aun más simplificadora.

## ***7. Metodología***

Para el desarrollo del trabajo de tesis se ha optado por una metodología de tipo descriptiva en virtud de la naturaleza del presente estudio, recordando que este tipo de estudios es

normalmente de recolección de información que demuestran las relaciones existentes entre ciertos elementos y la descripción de un fenómeno tal cual es. Bickman y Rog (1998) señalan que este tipo de estudios pueden responder a preguntas como qué es o qué era. Por otro lado, es importante recordar que muy frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos, esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. En virtud de lo anterior, podemos inferir que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Este tipo de investigaciones miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir, lo cual indica que, en un estudio descriptivo, se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así —y valga la redundancia— describir lo que se investiga.

Para los fines operativos que persigue el presente trabajo de tesis, primeramente se realizará una búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre la enseñanza del español en China; posteriormente se describirá cómo se han desarrollado a lo largo del tiempo la enseñanza de lenguas extranjeras, desde las particularidades de los procesos de enseñanza en este contexto asiático, para posteriormente describir la experiencia y formas en que un servidor, académico en una universidad de la República China, en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, ha llevado a cabo esta tarea al enseñar el idioma español y los resultados que ha obtenido.

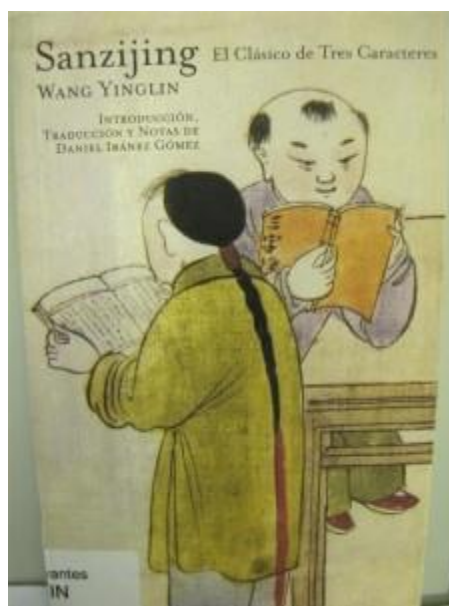
## ***8. Marco Histórico-cultural de la educación en China***

### ***8.1 Huellas etimológicas de la enseñanza y el aprendizaje en China.***

La dinastía Zhou es la Edad de Oro de la cultura China; durante sus casi mil años de duración se gestaron las obras clásicas que difundiría el personaje con mayor influencia en la historia de China: Confucio. Una gran cantidad de fuentes originales, libros en tiras de bambú, fue destruida por el emperador Qin Shi Huang (秦始皇), antes del 220 a.C, tras conquistar los reinos que rodeaban al estado de Qin, unificándolos y fundando el imperio de China.

De la dinastía Zhou han llegado a nuestros días las inscripciones en bronce, fuente principal de los estudios etimológicos de las lenguas escritas en los numerosos reinos que existieron durante este periodo. Durante la primera parte del mismo, los Zhou del Oeste, (1122 a.C.-770 a.C.) vieron la luz las primeras obras clásicas de la cultura China: el Yi Jing, clásico de las Mutaciones; el Si Jing , clásico de las Odas; el Shu Jing , clásico de los documentos; y las primeras redacciones del Li J i , clásico de los Ritos; pertenecen a este periodo las figuras casi míticas y veneradas por Confucio: Wen Wang (文王) el Rey de la Cultura o el Rey de la Civilización y Zhou Gong Dan , el Duque de Zhou. En la segunda parte de la dinastía Zhou, los Zhou del Este (770-221 a.C.) nació y vivió Confucio.

## 8.2 SanZiJing (三字经) El clásico de los tres caracteres.



El clásico de los tres caracteres debe su nombre a que cada frase está dividida en tres caracteres chinos, de forma que, al recitarlos, producía un efecto que servía de ayuda para que los niños los memorizaran. Además de enseñar a los niños los caracteres chinos, el libro era un manual de enseñanza primaria. El libro incluye un fuerte contenido moral, con la transmisión de los principales valores confucianos, además de incluir las más variadas materias, como música, un resumen de 4000 años de historia de China, cosmología, matemáticas o ciencias naturales. El libro consta en total de 1068 caracteres, agrupados en 356 frases trimétricas, y es realmente impresionante la cantidad de conceptos que se pueden llegar a transmitir con poco más de 1000 caracteres. Esto es posible debido a que los caracteres chinos contienen una gran riqueza semántica, así que un solo carácter puede contener un significado complejo que necesitaríamos varias palabras para describir en nuestro idioma.

Es importante resaltar la influencia de Confucio y sus discípulos en la obra titulada “SanZiJing”, donde se infiere que el maestro concibió la educación no como un medio de alcanzar una elevada posición social, sino como una tarea que permite el desarrollo íntegro de la personalidad del educando, enfatizando ante todo el desarrollo moral del mismo. En la esfera asiática la influencia y continuidad de las enseñanzas de Confucio es algo que hasta la fecha puede intuirse y apreciarse; podemos constatar cómo su obra y pensamiento es vigente en países como China, Japón y Corea del Sur, donde forma las raíces mismas de su cultura, pensamiento y moral. El libro ya referido ha tenido una profunda influencia en la cultura china ya que ha ayudado desde hace siglos a que los niños chinos aprendan desde la más tierna infancia los conceptos básicos de su cultura, como el respeto a los valores familiares tradicionales (en especial el respeto y veneración a los mayores), la importancia del estudio como medio de alcanzar la perfección moral, valores propios de la vida en sociedad o principios filosóficos sobre la posición del hombre respecto al orden del universo. Una de las primeras frases que los niños aprenden a través del “SanZiJing” es: “Los seres humanos en su origen son de una naturaleza esencialmente buena. Esta naturaleza nos acerca. Las costumbres nos separan”.

### ***9. Confucionismo y cultura china del aprendizaje***

En muchos trabajos de investigación sobre enseñanza de segundas lenguas en China hay una introducción general del sustrato cultural más relevante, el confucionismo, a partir del cual se explican las dificultades pedagógicas de una enseñanza con un enfoque comunicativo. En estas introducciones se mezclan conceptos originales de Confucio y de

Mencio con otros autores muy posteriores y con situaciones tradicionales que, por el uso político de textos confucianos y confucionistas, son llamadas también con estos mismos nombres, lo que induce a pensar que la filosofía de Confucio es el origen de aquellas dificultades. En Chino, las palabras que designan Confucio ( 孔子 Kong Zi ) y confucionista ( 儒家 Ru Jia ) son completamente distintas. Es relevante esta diferenciación, ya que en los textos originales que recogen el pensamiento de Confucio, e incluso en los clásicos pre-confucianos, encontramos pensamientos que favorecen precisamente una educación abierta, crítica y comunicativa. El reciente movimiento reivindicativo de las ideas originales de Confucio pone de manifiesto no sólo el valor educativo, ético y moral de su sistema, sino una serie de valores didácticos, es decir, del proceder del enseñante en sus clases, que había quedado eclipsado en el sistema tradicional de enseñanza chino; constituye asimismo, una clave imprescindible para establecer un diálogo intercultural de cualquier índole, siendo la enseñanza de lenguas un aspecto más.

### ***9.1 Confucio. (551-479 a.C.)***

Antes de Confucio la enseñanza formal estaba exclusivamente dirigida a las clases aristocráticas, la educación familiar, transmisora de valores morales y éticos, se extendía a toda la población, según el objetivo de los antiguos emperadores. Para el emperador Tang, un líder debía ser al tiempo gobernante, padre y profesor. La educación familiar siempre fue, desde el inicio de la civilización china, la base primordial de todo tipo de instrucción.

Confucio, como él mismo dice, es un transmisor que revisa constantemente el pasado para renovarlo, rescatando lo esencialmente válido para la puesta en marcha de una enseñanza

abierta a todas las capas de la sociedad. Insiste en que el no inventa nada nuevo. La esencia de sus enseñanzas ya se encontraba en la historia antigua, concretamente en la civilización de los Zhou del Oeste (1122-770 a.C.), que podemos considerar la Edad de Oro de la cultura china. Confucio remite constantemente a las acciones de los antiguos emperadores, a la poesía antigua y a la forma del gobierno del rey Wen, del duque de Zhou, etc. Desde esta filosofía, la intención principal del maestro era aplicar a su tiempo el antiguo saber de una civilización ideal, fundamentalmente en el ámbito político. Si bien obtuvo un cargo público en el estado de Lu, muy pronto saldría del mismo desengañado por la corrupción imperante. Su vida transcurrió en un continuo viajar de reino en reino, buscando las condiciones para desarrollar su tan ansiada tarea política que nunca pudo poner en práctica. Como la educación era el pilar fundamental sobre el que se asentaba su ideal de una sociedad mejor, dedicó la mayor parte de su vida a la enseñanza, dirigida por primera vez en la historia de China a cuantos estuvieran interesados en aprender.

El texto básico que recoge el pensamiento de Confucio se traduce como *Analectas*, (colección de fragmentos), de los dichos del maestro recogidos por sus discípulos. El libro ha perdurado como material primordial en la educación china durante dos mil quinientos años. Muchas de sus sentencias están incorporadas en la lengua cotidiana como frases hechas y refranes, un recurso que en China se emplea más extensamente que en otros países y que, al mismo tiempo, da cuenta de la influencia del sabio en todos los órdenes de la sociedad.

## ***9.2 Principios de la filosofía de Confucio***

El objetivo educativo básico de Confucio es de carácter fundamentalmente ético: ser mejores personas, perfeccionar el comportamiento entre los que nos rodean, lo que se resume con el

caracter 仁, ren, benevolencia, amor, humanidad. La forma es muy significativa: una persona 人, y 二 dos, lo que nos da una idea de interacción. Por un lado, da a entender las buenas cualidades del ser humano ideal, y por otro implica que debe mantenerse una relación recíproca ideal entre las personas (Li Ying, 2004). Como extensión a este concepto, Confucio emplea 恕 shu, traducido como perdón, el caracter chino combina la grafía de mente – corazón dando a entender empatía. (Zhang Dainian, 2002: 285). Zi Kong preguntó: ¿Hay alguna palabra que pueda servirme para toda la vida? Confucio dijo: Si, esta es 恕 (empatía, consideración). No hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti. (Analectas, 15,23).

礼, li, traducido como convenciones sociales, normas de conducta, ritos. Constituyen la forma externa del ideal anterior, 仁, y solo en su sincera correspondencia tienen auténtico valor. Las convenciones sociales otorgan seguridad y libertad a la sociedad e imprimen la materia del carácter social al espíritu el hombre que es el amor, la benevolencia. Confucio también lo usa como medida para oponer lo individual a lo social, abogando por la armonía entre los ciudadanos.

Desde los comienzos de la historia, la población china ha manifestado un profundo respeto a sus antecesores mediante el concepto de la piedad filial, 孝 (xiao). Confucio fue un transmisor e intérprete de esta virtud, considerada como la fuerza motriz de todas las virtudes: El amor fraternal y la piedad filial son las raíces de la benevolencia (Analectas, 1.2). Si bien se le ha dado un carácter religioso el concepto procede del sentimiento natural de los padres hacia sus hijos: Meng Wu Bo preguntó acerca de la piedad filial. Dijo Confucio: La mayor preocupación de tus padres sería tu salud. (Analectas, 2,6). El respeto, servicio y amor a los



padres es el fundamento básico sin el cual no podría sustentarse la benevolencia ni las normas sociales.

Tan antigua como el concepto anterior es la doctrina del justo medio, 中庸, zhong yong. Los primeros vestigios recogidos en el libro de los Ritos, de la dinastía Zhou del Oeste (1122-770 a.C.), que Confucio editó y utilizó como material de enseñanza. Un capítulo del mismo, la doctrina del justo medio, constituiría más tarde uno de los Cuatro Libros confucianos, redactado por los discípulos de Confucio (incluyendo a su nieto Kong Ji y a Mencio) y donde se recogen los comentarios y narraciones de Confucio acerca de este tema. Muchos de estos fueron añadidos a las Analectas. En uno de ellos (cap. 6) nos cuenta como al Rey Shu le gustaba hacer preguntas y estudiar las respuestas, aunque fueran poco profundas; él disimulaba lo que había de malo en ellas y resaltaba lo bueno de las mismas. Consideraba los dos extremos, determinaba el justo medio y lo utilizaba al gobernar a la gente. Como Aristóteles, Confucio también pensaba en la moderación como forma de llegar a la virtud. Tenía el propósito de que sus discípulos la alcanzasen, aconsejándoles distintas cosas según el carácter de cada uno. El justo medio era considerado por él en relación a los mismos objetivos de enseñanza relativos a la ética y a la moral, tanto individuales como sociales. Desdeñaba los extremos, y su propia vida es ejemplo de esta moderación: para mí, nada es absoluto (Analectas, 18.8); rechazaba prejuicios, arbitrariedades, obstinación y egoísmo. (Analectas, 9.4). En su época coexistían dos corrientes principales de pensamiento, una creía firmemente en el control absoluto por parte del gobierno, a través de leyes y normas: el legismo (Guan Chung, Zi Zhang); otra, centrada en el individuo, sostenía la no-acción, despreciando los asuntos externos al individuo: el taoísmo (Lao Zi). Pues bien, Confucio se sitúa en el justo

medio, dándole tanta importancia a las normas sociales como al individuo, pues creía en la armonía de una y otra instancia: el individuo como gobernante en sí mismo, el Estado como una gran familia. Al preguntarle sobre las cinco virtudes, Confucio responde: La persona de noble carácter es generosa, pero no despilfarradora, trabaja sin quejarse; tiene deseos sin ser codicioso; es digno, pero no arrogante; impone respeto, pero no miedo. (Analectas, 20.2) El mantenimiento de la doctrina del justo medio que tanto caracterizó la enseñanza y el comportamiento de Confucio, tuvo una importante influencia en el éxito de la escuela confuciana y, consecuentemente en la estructura mental de todos los chinos confucionistas, tanto en un sentido individual como nacional ( J, Chen, 1990:289).

Para cultivar la sinceridad hay que estudiar extensamente, cuestionar con precisión, pensar cuidadosamente, discriminar con claridad, practicar con entusiasmo. Cuando hay un bloqueo en tu comprensión, o tu investigación no ha alcanzado la suficiente eficacia, no abandones. Cuando has estudiado algo pero no lo has entendido, no abandones. Cuando hay algo que no has discernido, o discernido pero no aclarado, no abandones. Cuando hay algo que no has practicado, o practicado sin entusiasmo, no abandones. (Doctrina del justo medio, 20).

### ***9.3 Métodos de enseñanza en China***

El camino para ser benevolente, tener piedad filial, cumplir las normas sociales y mantenerse en el justo medio, es decir, la forma para llegar a ser personas virtuosas, no es otro que el aprendizaje. La forma en que Confucio plantea su enseñanza para que sus discípulos logren este aprendizaje no es teórico-dogmática sino esencialmente práctica. Se sirve de los libros clásicos donde se narran las vicisitudes de personajes históricos, las características de gobierno de los antiguos reyes y sus acciones virtuosas, como material didáctico con el que dar forma al

contenido de su enseñanza. Estos libros, sin embargo, eran de muy difícil acceso, ya que estaban restringidos a la aristocracia. Confucio será el primero que los de a conocer públicamente, dando paso a una democratización de la educación. Enseñó poesía, historia, normas de conducta y música, según la herencia cultural, pero renovada en su interpretación, compilación y edición de los clásicos. Explorando lo antiguo y conociendo lo nuevo, así uno llega a ser maestro (Analectas, 2.11).

Chen Jingpan (1990) recoge cuatro principios metodológicos modernos que ya eran utilizados por Confucio: apercepción, actividad, enseñanza individualizada y motivación:

- ✓ Apercepción: Cognición por relación de nuevas ideas con ideas familiares, haciendo uso de metáforas, analogías y parábolas. Confucio utilizaba incidentes de la vida cotidiana en sus explicaciones; diseñaba sus lecciones de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo más remoto.
- ✓ Actividad: Para Confucio, no tendría sentido enseñar algo sin el ánimo de que sus estudiantes lo pusieran en práctica, ya que, como hemos visto, los hombres se parecen en su naturaleza pero se diferencian en la práctica ( 习 ), en sus hábitos adquiridos (Analectas, 17.2). Asimismo, anima constantemente a sus discípulos a preguntar; si entre sus discípulos no hay debate, la enseñanza se puede considerar un fracaso: Hui no me está ayudando, siempre acepta todo lo que le digo (Analectas, 11:3). Una de las cosas que más le preocupaban era aprender sin transmitir. (Analectas, 7.23). Para entablar conversaciones, apela Confucio a la imaginación de los discípulos mediante preguntas hipotéticas: qué harías si...? (Analectas, 11.25), casi siempre referidas a acciones éticas, dando muestra de una enseñanza humanística ausente de dogmatismo.

- ✓ Enseñanza individualizada: Confucio reconocía las diferencias individuales y ajustaba su enseñanza a las necesidades, condiciones y capacidades de sus discípulos. De ahí que existan tantas respuestas distintas a las mismas preguntas acerca de la benevolencia, el gobierno, la persona de noble carácter, la piedad filial, etc. Planteadas por muchos de sus seguidores.
- ✓ Motivación: La condición esencial de la efectividad de su enseñanza no es otra que la motivación entre sus discípulos. Sin entusiasmo por aprender, no puede haber enseñanza; sin estar ansioso por expresar pensamientos, no puede haber iluminación, (Analectas, 7.8). Confucio se preocupó en despertar la motivación en sus estudiantes: Eleva a los buenos y enseña a los incapaces y habrá estímulo (Analectas, 2.20).

No es Confucio el primero en dar importancia al pensamiento independiente y crítico. En el Li Ji o Libro de los Ritos, uno de los cinco clásicos que Confucio compilaría y utilizaría para sus enseñanzas, se asocia el ser buen profesor con la guía a los estudiantes para que piensen por sí mismos. En su enseñanza, el hombre superior guía a sus estudiantes, no les empuja; les estimula a avanzar, no los anula; abre el camino, no les introduce en el lugar. Guiar sin empujar hace ameno el proceso de aprendizaje, estimular sin anular lo hace fácil; abrir el camino sin dirigir directamente a los estudiantes hace que estos piensen por si mismos. Entonces, si el proceso de aprendizaje es ameno y fácil, y los estudiantes están motivados para pensar por sí mismos, podemos llamar al hombre un buen profesor ( Lin, 1938: 247).

#### *9.4 Mencio (372-289 a.C.)*

Muchos de los discípulos de Confucio difundieron su saber a través de escuelas, dando lugar a una clase social nueva diferenciada de los demás: los profesores públicos, que también eran posibles candidatos a puestos administrativos. Desde el principio eran conscientes de la labor social que debían emprender, y muy pronto fueron adquiriendo cargos de funcionarios. Tras la muerte de Confucio, durante el caótico contexto del Período de los Reinos Combatientes, surgieron numerosos pensadores que abogaban por la individualidad, desvirtuando las ideas de este insigne maestro, en un uso interesado. A pesar de la coexistencia de diferentes corrientes religiosas y de pensamiento tan opuestas en el taoísmo y el legismo, los principios confucionistas serían requeridos tarde o temprano a lo largo de los años. Su continuador más ortodoxo, Mencio, las restauró y las desarrolló, y de alguna forma las institucionalizó, haciendo hincapié en la relación entre el gobierno burocrático y la educación.

Según Mencio, para que hubiese armonía social, el gobierno debía actuar con benevolencia, pero para ello era necesario proporcionar una buena educación por la que se pudiera ganar el corazón del pueblo. Prestó mucha atención a las condiciones básicas de bienestar, luchando contra el hambre, el frío y la severidad de las penas judiciales. Solo en estas condiciones mínimas podría hablarse de una educación sólida.

Para lograr sus propósitos, reforzó la tradición de piedad filial, instando a enseñar a los hijos sus deberes de obediencia y respeto hacia sus padres, y a los hijos menores sus deberes hacia sus hermanos mayores. De esta forma, si los gobernantes comprendían estas relaciones humanas convencionales y mantenían el sentido del decoro, la gente común manifestaría su

simpatía hacia ellos. Mencio reforzó el sentido político de la educación y fomentó la jerarquía de las clases sociales desde un punto de vista idealista: Creía en la bondad innata del ser humano; fundamentó la educación en la preservación y desarrollo de las buenas inclinaciones de las personas, ayudando a restaurarlas a quienes las habían perdido. Para este propósito, creía firmemente en la introspección, la búsqueda interior, el autoaprendizaje: “Si trato a alguien con amor y este se mantiene distante, debo preguntarme si estoy siendo suficientemente generoso; si alguien está bajo mi autoridad pero no me obedece, debo cuestionarme si estoy actuando sabiamente; si muestro consideración a alguien y este no me corresponde, debo plantearme si soy lo bastante respetuoso” (Ge Zhengming, 2000).

De igual manera, conviene recordar que fue Mencio quien adoptó los principios metodológicos de enseñanza de Confucio, resaltando la atención individualizada al estudiante; el uso de los clásicos con el que ejemplifica su doctrina y la utilización de sucesos cotidianos y acciones de personajes de la época, servían de material sometido a crítica para ofrecer consejos morales. Asimismo, dedicó especial atención al aprendizaje individual, incitando a sus discípulos a la propia iniciativa según un criterio moral estricto: “Cuando la benevolencia es la morada del corazón, y la rectitud el camino de la vida, el trabajo de la persona noble está completo”. (Libro de Mencio, 7ª. XXXIII). A su vez, siguiendo el consejo del estudio personal, afirma que la forma de avanzar en el aprendizaje debe hacerse con seriedad y según el curso adecuado, interiorizando lo aprendido. De esta forma, se puede permanecer en el estudio firme y calmadamente, lo que otorga seguridad. Con seguridad, en todas partes se puede aplicar el aprendizaje, como una fuente de la que manan todas las cosas. En este sentido, la persona de carácter noble desea interiorizar lo que estudia. (Libro de Mencio,

4B.XIV). Aprender extensamente y debatir minuciosamente lo que se aprende; el objetivo de la persona noble es que puede volver y resumir lo esencial.

### ***9.5 Confucionismo y educación oficial***

El poder de influencia de los conocedores de la filosofía confucionista en el gobierno de los distintos reinos iba creciendo a lo largo de los años. Los gobernantes confiaban en estos consejeros que, gracias a su saber clásico, eran buenos administradores y sabían interpretar conflictos de su tiempo, remitiéndose a sucesos similares de la historia, tal y como Confucio había enseñado. Consciente del poder que ejercían estos profesores-consejeros, el nombrado así mismo primer emperador Qin Shi Huang (260-210 a.C.), que unificó China conquistando los reinos próximos a Qin, mandó enterrar vivos a miles de estudiantes y quemar todos los libros confucionistas que se encontrasen. Esta calamidad tuvo lugar durante la corta dinastía Qin, a la que sucedería la dinastía Han en 202 a.C. Durante los primeros decenios de la misma, los emperadores se dieron cuenta de la importancia y la necesidad de los intelectuales confucionistas en las tareas administrativas, hasta que en el año 140 a.C., el emperador Wu declaró el confucionismo doctrina política nacional.

#### ***9.5.1 Los exámenes oficiales***

Si la finalidad pragmática de la educación, esto es, la ocupación de puestos administrativos, estaba señalada desde Confucio y Mencio, al modo en que Platón consideraba el saber filosófico en los gobernantes, no fue hasta aproximadamente el 606 d.C. cuando educación y política se dieron la mano definitivamente con el establecimiento de los exámenes oficiales, cuya práctica se prolongó hasta 1905, es decir, duró casi 1300 años. Se evaluaba el conocimiento de los candidatos sobre los nueve textos clásicos confucianos: los Cuatro Libros

(Analectas, La Doctrina del Justo Medio, El Gran Aprendizaje y el Libro de Mencio) y los Cinco Clásicos.

A través de los exámenes, el emperador indentificaba a quiénes podían servir como ministros, secretarios imperiales, gobernadores provinciales, magistrados, alcaldes y otras posiciones del gobierno: La idea era construir una sociedad meritocrática. La obtención de estas plazas iba acompañada de importantes emolumentos, fama, poder e incluso beneficios hereditarios (Suen, 2005). Al principio no existía un límite de extensión en los exámenes escritos y había exámenes orales, entrevistas, períodos de observación por los que el examinador podía juzgar las capacidades del candidato. A partir de la dinastía Song (960-1279) se abrieron los exámenes al público y la numerosa afluencia obligó a tomar medidas restrictivas, suprimiendo la práctica oral y limitando las composiciones escritas según unas normas formales muy rigurosas, sobre todo a partir de la dinastía Ming (1368).

Los exámenes consistían en composiciones sobre temas confucianos; una parte del mismo exigía la realización de un ensayo político acerca de algún tema actual que presentaba un conflicto, de manera que el estudiante debía aplicar los principios confucionistas para resolverlo. Siguiendo la idea confuciana por la que la poesía es una herramienta esencial a través de la cual se demuestra conocimiento, inteligencia y habilidad (Analectas, 17.9), se incorporó la composición poética como otra parte importante del examen.

Si bien en un principio había una intención idealista, esto es, conseguir el entusiasmo por el aprendizaje cuya puesta en práctica fuera ejecutar una administración justa, equitativa y beneficiosa para el país, también es cierto que constituyó el fundamento y el mantenimiento de



una casta privilegiada, formada por unos pocos. Sólo entre 1% y un 2% de los candidatos aprobaban los exámenes, que se celebraban cada tres años. Muchos eran los que dedicaban toda su vida a estudiar para presentarse a los mismos, trabajando en lo que podían durante los intervalos, sin que sus estudios fueran útiles para llevar a cabo oficios que, en su mayoría, se desarrollaban en el medio agrícola. El sistema educativo más generalizado no contemplaba ninguna otra salida laboral que no tuviera relación con aprobar el examen. El número de frustrados y suicidados era elevado, y formaban parte de la vida social. Por otro lado, el saber moral confuciano, sometido a una serie de conocimientos objetivos cuestionablemente evaluables, quedó irremediabilmente desvirtuado. El aprendizaje ético dejó de tener interés por sí mismo, y la sociedad se fue modelando con los valores que estos exámenes promulgaban en detrimento de otros más difíciles de ser evaluados en una serie de pruebas escritas. A partir de la dinastía Song surgió una fiebre de estudio (Suen, 2005) mediatizada por las atractivas recompensas al aprobar los exámenes. El resultado no era aprender a ser virtuoso, sino reproducir lo que Confucio había escrito acerca de ser virtuoso o letrado. El objetivo principal del estudio era, pues, hacer bien los exámenes, y para ello los estudiantes daban mucha importancia a la memorización, la imitación y la repetición constante. Asimismo, se prestaba especial atención a las preguntas modelo de examen y a contenidos muy específicos, así como a todo tipo de trucos para salir airoso en las preguntas. Durante la dinastía Ming (1368-1644) se publicaron los mejores exámenes realizados, convirtiéndose en libros de texto utilizados por los candidatos, actividades, en suma, contrarias al principio unificador confuciano, o a la interiorización de Mencio.

Apunta H. Suen (2005:10) que el efecto de los exámenes es similar al de la batuta del director de orquesta. Cuando la batuta señala un instrumento musical, da importancia a la parte que se

ocupa de ese instrumento y se le quita al resto. El efecto batuta no sólo tuvo lugar en el sistema de exámenes, sino que se expandió al resto de la sociedad, o más importantes, no eran materia común de examen. Ser letrado (Mandarin) era el estatus por excelencia. Incluso, a los cambios curriculares que existieron se correspondió una modificación de interés general en la sociedad. Por ejemplo, en la poesía es conocida la calidad y cantidad de obras poéticas que tuvieron lugar durante las dinastías Tang y Song, acorde a la importancia de la poesía en los exámenes, uno de los cuales consistía en una composición poética. Sin embargo, la producción se paró de repente tras el cambio de Dinastía, la mongol Yuan (1279-1368), que suprimió los exámenes temporalmente; con su restauración, en la dinastía Ming (1368-1644), se eliminó la composición poética de los exámenes, dejando de ser tan popular como antaño. La dinastía Qing la recuperó, pero estaba tan sometida a reglas formales que, lejos de servir a su propósito original, mostraba sobre todo la habilidad del estudiante en encontrar rimas, ritmos y tonos; a este respecto sucedía lo mismo con las redacciones.

Los filósofos chinos posteriores a Confucio, desde el establecimiento de los exámenes oficiales, fueron conscientes de estas desviaciones, y no por ello dejaron de defender el sentido correcto del pensamiento confucionista. Los neoconfucionistas de la dinastía Song (960-1279) revitalizaron el significado intrínseco de la educación, y abrieron academias para contrarrestar la forma de enseñanza de las escuelas estatales, cuyo propósito era preparar a estudiantes para una recompensa extrínseca (el éxito en los exámenes oficiales). Así, el literato Su Shi (1037-1101) criticó duramente el sistema de aprendizaje basado en los exámenes: éste se llevaba a cabo, según afirmaba, en detrimento de la individualidad y la creatividad, y no debía considerarse como verdadero aprendizaje, ya que no estimulaba la creación de juicios independientes y respuestas creativas.

El filósofo neoconfucionista Zhu Xi (1130-1200) estudió y comentó los clásicos anteriores y posteriores a Confucio. Gracias a su labor, un siglo después de su muerte, se estableció definitivamente el currículo académico de las escuelas y el material de los exámenes oficiales, manteniéndose prácticamente inalterados durante seis siglos. Los estudiantes, además de los clásicos, estudiaban también los comentarios de Zhu Xi . El filósofo había observado que los sabios y personalidades de la antigüedad enseñaban a la gente con solo una intención, que era dar a entender el significado de los principios morales a través del debate, de manera que pudieran cultivarse como personas y entender este saber entre la gente. Los sabios y personas de virtud no deseaban que los discípulos se empeñasen en memorizar textos o componer poesías y ensayos como medio para ganar fama o encontrar un empleo. Los estudiantes de hoy en día actúan obviamente al contrario. Todos los métodos que se empleaban en la enseñanza se encontraban en los clásicos que los intelectuales debían leer frecuentemente, reflexionar sobre ellos en profundidad y después cuestionarlos y distinguirlos con precisión (Gardner, 1990:31).

Zhu Xi no sólo defendía las ideas de Confucio sino que elaboraba sus propias teorías acerca del aprendizaje; él aseguraba que para aprender tenemos que leer por nuestra cuenta, de manera que la comprensión a la que lleguemos sea significativa personalmente. Hoy día, sin embargo, las personas leen simplemente para el uso de los exámenes oficiales. Al leer, debemos familiarizarnos íntimamente con el texto de tal forma que nuestras palabras parezcan salir de nuestras propias bocas. Deberíamos continuar después con la reflexión de manera que las ideas parezcan proceder de nuestras propias mentes; sólo entonces puede haber verdadera comprensión. Es más, después de leer, reflexionar y llegar a un claro entendimiento, debemos

continuar preguntándonos. Entonces habrá un progreso adicional. Si dejamos de cuestionarnos, al final no habrá progreso (Gardner, 1990: 135).

Memorización y entendimiento mediante una reflexión profunda se relacionan entre si en el aprendizaje ético, interiorizado, culminante en acciones que lo ponen en práctica. La memorización, en cuanto se ocupa de un texto profundo y significativo, favorece y facilita la reflexión sobre el mismo y, por tanto, su cabal comprensión. El recitado que ejercita la memorización debe hacerse, según el filósofo, tanto antes como después de la reflexión: “Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria” (Gardner, 1990: 138).

### ***9.5.2. Esquema general de aprendizaje***

Zhu Xi recogió los cinco principios del mencionado capítulo de la Doctrina del Justo Medio, y estableció un método, formado por cinco pasos consecutivos, para el correcto aprendizaje de un texto significativo: estudiarlo extensamente, hacerse preguntas precisas sobre su significado, reflexionar con total concentración, discriminar con claridad, practicar con entusiasmo. Este modelo confucionista de estudio/aprendizaje se asoció al esfuerzo continuo que, según Zhu Xi, el estudiante debía realizar en lograr su independencia de pensamiento, atreviéndose a dudar de las opiniones ajenas e incluso de las ideas preconcebidas. Durante siglos influyó en la tradición confucionista hasta el punto de que, según Cortazzi y Jin (2006),

constituye la clave central en la combinación de todos los elementos que caracterizan el aprendizaje de herencia confucionista:

“Mientras que la visión común es la de una aburrida memorización y recitación de textos en un modelo de aprendizaje de pura transmisión, se han ignorado los poderosos elementos tradicionales formados por el propio esfuerzo del estudiante, la necesidad de un pensamiento reflexivo y una interpretación independiente para la interiorización de la comprensión y la puesta en práctica de lo aprendido. Es la combinación de estos elementos lo que caracteriza el aprendizaje del estudiante en la herencia confucionista” (Cortazzi y Jin, 2006:12).

### ***9.5.3 Aspectos culturales y contextuales del aprendizaje de los estudiantes chinos***

Algunos autores, entre ellos Scarcella (1990) sostienen que muchas culturas asiáticas ven al libro como fuente de todo el conocimiento y la sabiduría. El énfasis en el aprendizaje de los textos clásicos ha sido una característica de la civilización china a lo largo de su historia. Es frecuente encontrar en la bibliografía que los estudiantes chinos son pasivos receptores del conocimiento y que prefieren clases centradas en el docente, y esto hace que el aprendizaje comunicativo de lenguas extranjeras presente dificultades prácticas (Kirkbride y Tang, 1991)

Algunas investigaciones parecen corroborar esta hipótesis: Kember (2001) realizó 53 entrevistas a estudiantes de Hong Kong. La mayoría de estos estudiantes piensa que el rol del profesor es transmitir un cuerpo de conocimientos y su rol como estudiantes es absorber el conocimiento validado por el texto o por el profesor. El resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje será juzgado de acuerdo a si los estudiantes son o no capaces de reproducir ese cuerpo de conocimientos para el examen. Para autores como Nelson (1995) es justamente la obsesión por los exámenes, especialmente el examen de ingreso a la universidad, la que genera

que los estudiantes consideren que solamente lo que pueda aparecer en el exámen tiene valor, esperen respuestas inequívocas, sientan que cualquier debate es una pérdida de tiempo y piensen que el profesor debe limitarse a seguir los contenidos del currículo. Elton y Laurillard (1979, 23).

#### ***9.5.4 El silencio en el aula***

A diferencia del supuesto generalizado en occidente de que hablar promueve el pensamiento y el aprendizaje, los estudiantes asiáticos suelen ser silenciosos en clase y no desean hablar en público (Li, 2012). De hecho, creen que hablar interfiere con el pensamiento y no comparten la idea de que la competencia oral se equipare con la inteligencia. En occidente, la valorización del habla es un legado de la Grecia antigua y los juicios que requerían una argumentación verbal. Desde muy pequeños se nos enseña a verbalizar los pensamientos y sentimientos. Ocurre, según Li (2012), que ninguna de las tres tradiciones espirituales influyentes en China (taoísmo, budismo y confucianismo) enfatizó el papel del habla. El taoísmo valora la armonía como sabiduría infinita: sin la necesidad de hablar, como se expresa en la frase de Lao Tze: “aquellos que comprenden no hablan, los que hablan no comprenden”. El budismo promueve la meditación como medio de tranquilizar la mente y liberarse de los deseos para alcanzar la iluminación personal. Además, para Hwang (1999), en la sociedad agrícola tradicional china, si bien es cierto que una persona tenía oportunidad de interactuar con extraños en vínculos instrumentales, era casi imposible involucrarse en grupos sociales por fuera del clan familiar. Como consecuencia, las relaciones que rodeaban al sujeto estaban caracterizadas por la intimidad pero bajo una estructura jerárquica. De hecho, los chinos son reticentes a hablar con extraños y rara vez inician una conversación con alguien que no conocen (de ahí se deriva la importancia de los intermediarios en cualquier negociación con

chinos). Esta es la razón por la que no es demasiado importante en China desarrollar habilidades sociales, necesarias para hablar con extraños. La tradición occidental de hablar directamente, debatir y estar en desacuerdo no tiene lugar en un sistema interpersonal jerárquico de esta naturaleza (Li, 2012).

Un estudio de Littlewood (2000) desde una visión contraria a la determinación cultural, argumenta que las características asociadas a los estudiantes chinos, como la baja participación en clase, son consecuencia de los modelos educativos a los que están acostumbrados más que al propio deseo de los docentes. En este estudio se encontró que la mayoría de los estudiantes de todos los países asiáticos (incluidos los chinos) desearía poder participar activamente y tiene una inclinación positiva hacia el trabajo interactivo y significativo dentro de sus procesos de aprendizaje.

#### ***9.5.5 Continuidad de la educación tradicional china***

Durante innumerables generaciones la tradición confucionista dio forma a un arquetipo ideológico que, apoyado por el valor universalista y moralista de la autoridad estatal, estableció un modo de pensamiento monolítico que excluía cualquier otro tipo de enseñanza; esto dio lugar a una visión del mundo según la cual China era el centro del mundo civilizado, estando el mismo rodeado de pueblos bárbaros. Este culturocentrismo (H, 1984:22) se traducía políticamente en el llamado orden mundial sinocéntrico, en el cual el emperador chino, guiado por el hijo del cielo, representaba la forma más elevada de configuración política y al que todas las entidades políticas debían lealtad y sumisión. Señala Hu que en este culturocentrismo que tenía en su base una fé ciega en la validéz moral del confucionismo, había una poderosa resistencia al cambio. Los chinos instruidos, como custodios de la herencia confuciana,

tendían a ser escépticos e incluso rechazar las ideas y creencias extranjeras; si bien reconocían la existencia de otros modos de pensamiento, la actitud que se impuso desde la dinastía Zhou, incluso como doctrina que más adelante actuaría en otros contextos, fue la de yi xia bian yi (以夏变祗), es decir, cambiar a los bárbaros según la forma china y nunca al revés cambiar a los chinos según las formas bárbaras.

El respeto y la alta estima que siempre ha tenido el pueblo chino por su cultura provocaron que no se abandonasen completamente las formas ancestrales de concebir el mundo. Los chinos, afirma Clevery (1985), no han descartado nunca los patrones de pensamiento y acción de su rico pasado histórico, cuyos valores han impregnado los nuevos preceptos marxistas. Desde comienzos de la era comunista surgieron numerosos debates acerca de la relación y las influencias del confucionismo en la aplicación de la ideología marxista en China. La idea de Confucio que promulgaba la ausencia de distinción de clases en la enseñanza, y su puesta en práctica, se vio claramente identificada con la idea marxista de una sociedad igualitaria y con la lucha de estratos sociales. Muchos educadores chinos, desde 1949, han definido que el pensamiento educativo de Confucio no tenía más remedio que ser heredado, ya que tiene muchos atributos que no sólo son compatibles con el marxismo, sino que incluso lo complementan.

El establecimiento de la República en 1911 no significó un cambio absoluto en la actitud de la sociedad china hacia la educación. Se habla de una continuidad esencial de los valores tradicionales desde la dinastía Qing y de un fracaso generalizado del intento nacionalista por implementar unos esquemas ajenos al sistema educativo chino (Curran, 2005). Si el corazón de la cultura china es la educación, no nos debiera extrañar que la sustitución de sus contenidos y métodos no fuera una tarea realizable en un corto período de tiempo. En la



década de los treinta, los comunistas publicaban sus propias ideas acerca de la mejor forma de educar. Movidos por el ideal igualitario y el desprecio al autoritarismo, criticaron duramente una metodología de enseñanza tradicional que se dio en llamar *tian ya shi*; esta daba a entender el papel de receptor pasivo del estudiante, que se limitaba a memorizar, recitar y escuchar las explicaciones del profesor, tan prolijas que no había lugar a posibles ambigüedades ni, por tanto, a ulteriores preguntas de los aprendices. Un comunicado de la provincia de Jiangxi, en 1934, decía: Hay que provocar el interés de los niños en estudiar, estimular su curiosidad y preservar su vivacidad natural. Debemos adoptar el método *qi fa* y eliminar la enseñanza doctrinal (Chinese education, 1973:43; tomado de Schoenhals, 1994). *Qi fa* significa aclarar, eliminar y su aplicación educativa relacionada con la motivación, procede de Confucio, Analectas 7.8: Sin entusiasmo por aprender no puede haber iluminación; sin necesidad de expresar, no puede haber guía (不愤不启, 不悱不发) *bufen, buqi, bufei, bufa* . Es decir, incluso los comunistas, que representaban la vanguardia ideológica de los años 30 y se oponían al sistema educativo tradicional confucionista, dirigen su atención a un principio confuciano para describir su nueva forma de enseñar.

La simbiosis de tradición y modernidad nos permite descubrir, por un lado, un hilo de continuidad de valores y concepciones en los patrones chinos de enseñanza y aprendizaje, y por otro lado, el filtrado especial que sufren las teorías y prácticas educativas extranjeras cuando se aplican en las aulas chinas. La educación clásica, como otros aspectos de la vida china, demostró su afán por perdurar en el tiempo. No hay que olvidar que las escuelas privadas y públicas enfocadas en el sistema de exámenes formaban parte de los ideales que durante siglos inspiraron a los millones de chinos que buscaban ascender socialmente; leer libros (*du shu*), examinarse (*yǐng shi*) y ser mandarín (*tso kuan*). Desde los trece años de edad,

los estudiantes actuales sufren la presión de la competencia con un exámen de acceso a un instituto más o menos prestigioso según su calificación; lo mismo ocurre con el acceso universitario, de cuyos exámenes depende en gran medida el éxito profesional futuro. No se trata ahora de ser mandarines, sino de entrar en la empresa de renombre x, cuyos indudables beneficios materiales superen con creces el poder adquisitivo medio de la población china. Esta situación es, quizá, la que mejor y más obviamente representa una continuidad de hechos relacionados con el sistema educativo en China, no adoptada intencional o conscientemente por Occidente, pero de indudable semejanza en lo que respecta a la enseñanza universitaria.

La educación moral sigue siendo importante en la actualidad, como lo muestran, por ejemplo, las declaraciones del Consejo de Estado de 1999, según las cuales implementar una educación de calidad es cultivar a los constructores y sucesores del socialismo con ideales, dogmas morales, cultura, conocimientos y disciplina, de manera que se obtenga un completo desarrollo en moral, inteligencia, formación física y estética. Estos principios no quedan en un ámbito abstracto de la educación general, sino que forman parte de los programas de enseñanza, incluso en los de lenguas extranjeras. Así, según el Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de la Especialidad de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas, de 1998 (reeditado idéntico en 2003), uno de los principios a seguir consiste en: “Concertar la educación de la carrera y la de la ideología. Los departamentos de español de los colegios superiores se dedican a formar para la construcción de la modernidad de nuestro país gente especializada en la lengua española, poseedora de amplios conocimientos científicos y culturales, y desarrollada integralmente en la moral, mente y complejidad”. (Traducido por Chang Fuliang, 2004:2).

El programa correspondiente para cursos superiores, del año 2000, indica la pauta principal que precede a los objetivos generales:

“Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista, formar personal especializado en la lengua española para la empresa de la construcción moderna del socialismo de nuestro país; dar importancia así a la educación moral como a la de la especialidad, en los cursos superiores sobre todo, reforzarles a los alumnos la inculcación en el patriotismo y colectivismo, fortificarles la conciencia política y disciplinaria y hacerles saber asimilar críticamente las esencias culturales del mundo y dar mayor esplendor a la civilización china”. (Traducido por Chang Fuliang, 2004:3).

Es interesante comprobar como se repite la dualidad del esquema educativo jiao shu yu ren. Paralelamente, los objetivos que dicta el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekin se resumen, precisamente, en estos dos:

- ✓ Conocer las tesis esenciales del marxismo, de los pensamientos de Mao Zedong y de las teorías de Deng Xiaoping y Jian Zemin; saber la legislación, la orientación y políticas del país; estar al corriente de la actualidad y rumbo de desarrollo de la política, economía, cultura, ciencia y tecnologías universales.
- ✓ Contar con buena formación de la lengua española y bastante habilidad en la comprensión auditiva, leer, redactar, traducir oralmente o por escrito en esta lengua, o mejor dicho, alcanzar el grado de la licenciatura. Además de aprobar el exámen del nivel de inglés CET4. (Chang Fuliang, 2004:1).

Durante prácticamente los inicios históricos de la educación en China, los profesores han gozado de una alta consideración social debido al papel originario de educadores morales. La

tradición los ha situado en modelos de buena conducta, según queda reflejado en numerosos dichos populares que ponen de relieve el valor ejemplar antes que el preceptivo, por ejemplo: 为人师表, literalmente profesor/ejemplo/modelo, dando a entender que los profesores son prototipos de virtudes a los que debemos imitar. La influencia de esta consideración tradicional en la enseñanza actual es visible en numerosos aspectos. Cabe destacar el importante papel que la ayuda del profesor juega en la atribución que los estudiantes establecen en el logro de sus metas. Asimismo, en cuanto a la función modélica, y dentro del aula de lenguas extranjeras, es interesante comprobar la tendencia espontánea a la imitación de las intervenciones lingüísticas del profesor.

En cuanto a la transmisión de conocimientos a través de los libros clásicos, los profesores inculcaron en sus discípulos un alto respeto a los mismos; si bien cabría hablar en este sentido de la influencia de los exámenes, ya que esos libros constituían el material fundamental de estudio. La lengua coloquial ofrece reflejos de esta valoración tradicional a través de sus dichos: el valor de todos los propósitos es pequeño, sólo el estudio de los libros es superior a ellos. Prueba de la veneración tradicional al texto escrito es la memorización, que, independientemente del uso en la prueba de los exámenes, se fomentaba como forma de aprendizaje desde la edad infantil. Si los libros eran contenedores de las virtudes morales confucionistas, memorizar y recitar sus máximas constituyó la estrategia fundamental de aprendizaje de conocimientos, al tiempo que la reflexión y la puesta en práctica constituía la estrategia fundamental de aprendizaje ético-moral. Confucio proponía estrategias de aprendizaje basadas en la reflexión, en el repaso constante, en el esfuerzo y en la práctica. La combinación de estas con los ejercicios de memorización, repetición y recitación supone la tendencia de enseñanza/aprendizaje ideal que se ha perseguido a lo largo de los siglos.

## ***10. Cultura china de aprendizaje: El aprendiz chino***

El esquema chino de educación y sus manifestaciones formarían parte de lo que se ha llamado cultura china de aprendizaje. La caracterización típica y, hasta cierto punto, estereotípica del aprendiz chino, por parte de profesores y observadores occidentales, no ha sido generalmente positiva, como se desprende de las siguientes impresiones, recogidas y cuestionadas por L. Shi (2006), Biggs (1996), Salili (1996), G. Hu (2002) y Clark y Gieve (2006):

De L. Shi (2006);

- ✓ Los estudiantes chinos son pasivos, respetuosos al profesor y a los libros de texto y poco dispuestos a hacer preguntas o a expresar sus opiniones públicamente. Aprenden imitando a otros, no gracias al pensamiento independiente. Su aprendizaje es, pues, reproductivo, no analítico o especulativo (Ballard y Clanchy, 1991).
- ✓ Su forma de aprender descansa considerablemente en la memorización mecánica (Carson, 1992; Connor, 1996).
- ✓ Los estudiantes chinos no piensan críticamente, ya que ciertos valores (confucionistas) subrayan la noción de que el pensamiento crítico es incompatible con sus creencias culturales (Atkinson, 1997; Fox, 1994).
- ✓ Evitan criticar a sus semejantes o responder a la autoridad, pues tratan de mantener la armonía del grupo antes que ser críticos: Son los objetivos colectivos los que determinan la naturaleza de las interacciones entre los miembros chinos, mientras que entre los miembros de los grupos estadounidenses rigen objetivos individuales (Carson y Nelson, 1996).

De Biggs (1996):

- ✓ El conocimiento no está abierto al debate. El profesor decide qué se debe enseñar, y los estudiantes lo aceptan y lo aprenden. El profesor es la autoridad, y el contenedor de conocimiento que dirige al estudiante mismo; un venerable anciano transmitiendo conocimientos a un discípulo subordinado (Ginsberg, 1992).
- ✓ La aceptación al conocimiento del profesor se puede explicar en términos de una extensión o transferencia de la ética confucionista de piedad filial. Relacionado con ella, está el énfasis dado a la severidad de la disciplina y el comportamiento apropiado, antes que la expresión de opinión, independencia, creatividad. (Murphy, 1987).

De Salili (1996):

- ✓ El éxito académico de los niños es una importante fuente de orgullo para toda la familia, mientras que el fracaso académico es un estigma (Stigler y Smith, 1985).
- ✓ La orientación de los logros alcanzados se basa firmemente en valores colectivistas antes que en valores individuales. Esto puede tener un efecto altamente motivador en los estudiantes chinos, porque el éxito y el fracaso en una cultura colectivista afecta no sólo a uno mismo, sino a toda la familia o grupo (Spence, 1985).
- ✓ Hay una fuerte creencia en el trabajo y en el esfuerzo. El esfuerzo tiene un transfondo y una interpretación diferente entre un chino y un occidental. En aquel, el esfuerzo está al servicio del deber filial y tiene un valor moral, pues es importante en si mismo como medio para construir el carácter personal (Spence, 1985).

De G. Hu (2002):

- ✓ El modelo de enseñanza tradicional chino es esencialmente mimético o epistémico, es decir, caracterizado por la transmisión de conocimiento principalmente a través de un proceso imitativo y repetitivo (Paine, 1992; Tang y Absalon, 1998).
- ✓ Los aprendices deben dominar los conocimientos básicos primero, ya que sólo después se encuentran en condiciones de usar lo que han dominado de una forma creativa (Brick, 1991).

De Clark y Gieve (2006):

- ✓ Quizá las características más notables de la psicología social del pueblo chino recogida en las investigaciones es la influencia confucionista, con su énfasis en la familia, piedad filial y respeto a los mayores. Para Confucio, el profesor es equivalente al padre en términos de lealtad y deferencia, que es lo que se espera mostrar.

En resumen, el estudiante chino se ha caracterizado por su pasividad, obediencia y ausencia de pensamiento crítico. No se le incita a valorar el individualismo, sino los objetivos perseguidos colectivamente. Su forma de aprender tiende a la imitación, repetición y memorización mecánica, y atribuye los logros académicos al esfuerzo. En contraste y también de forma demasiado generalizada, el estudiante occidental se ha caracterizado por ser más activo en el aula, valorando el individualismo y el pensamiento crítico. La repetición y la memorización, sin embargo, no gozan de una buena consideración pedagógica en las culturas occidentales, al tiempo que los logros académicos dependen más de la capacidad que del esfuerzo.

Durante muchos años se ha creído que la forma de aprendizaje de los estudiantes de culturas de herencia confucionista era la memorización mecánica, sin comprensión mediadora. Ello se debía en parte a una visión estereotipada occidental de la tradición educativa china, sobre todo por la forma de interpretar el estudio de los exámenes oficiales. En realidad, la apariencia se ha ajustado al estereotipo, y todavía hoy se podía asociar al mismo si contemplamos el desarrollo de, por ejemplo, una clase de lengua extranjera en nivel inicial. Sin embargo, hay hechos que contradicen la consecución de un aprendizaje llevado a cabo sólo como memorización mecánica. Estudiantes chinos, japoneses y coreanos adquieren altas calificaciones, incluso mejores que las de sus homólogos estadounidenses, en asignaturas como matemáticas, física y química, algo que no podría seguirse de un aprendizaje superficial basado en la memorización por repetición mecánica: Este es un aspecto de la llamada paradoja del aprendiz chino (Biggs, 1992). Las soluciones que han surgido a la misma suelen involucrar a la comprensión en la actividad memorística, de manera que la repetición y la memorización consecuente es en realidad una estrategia de aprendizaje en profundidad.

Las comparaciones educativas a través de las cuales se han realizado la mayoría de las investigaciones sobre el aprendiente chino, se han llevado a cabo entre grupos de estudiantes chinos y grupos de estudiantes británicos (Cortazzi y Jin, 2002), australianos (Volet y Renshaw, 1996; Hui, 2005), estadounidenses (Carson y Nelson, 1996) y canadienses (Kirby, Woodhouse y Ma, 1996). Queda por saber si, en el ámbito hispano, los resultados conducirían a unas mismas conclusiones. Si las culturas de aprendizaje china y española manifiestan una mayor o menor divergencia respecto a la china y norteamericana.



## ***11. Breve historia de la educación moderna en China***

### ***11.1 Educación en el siglo XIX***

La historia moderna de China comienza a mediados del siglo XIX, cuando la dinastía Qing toma conciencia de la atrasada situación que tiene el imperio en el mundo, prácticamente aislado durante milenios, tras las humillaciones sufridas en las derrotas de las Guerras del Opio (1834-1843, 1856-1860), en la guerra contra Japón (1894) y, más tarde, en la Rebelión de los Boxers (1901). La victoria inglesa en las guerras del opio fue entendida por los intelectuales chinos como resultado del desarrollo científico y tecnológico. De la necesidad de modernizar el país, de abrirse al mundo, tuvo lugar el Movimiento de Occidentalización. Yangwu, Yundong ( 洋务, 运动 ), que promulgaba la modernización científica, pero sin olvidar la tradición cultural, comenzó a formarse una idea que llegara a nuestro días, y que representa las relaciones de China con el exterior de forma sucinta, pero aplicable a numerosos campos, como el político y el educativo. Durante el siglo XIX, hasta la década de los 60, existían dos sistemas de educación; por un lado estaban las instituciones estatales, que no eran escuelas propiamente dichas, sino centros cuya función principal era administrar el complejo sistema de exámenes y supervisar el progreso de los candidatos que se presentaban al nivel más bajo. En tales centros se levantaban tablas de piedra donde se inscribían exhortaciones morales para que los posibles oficiales del imperio no olvidasen su lealtad al soberano y la importancia de la piedad filial, según el uso político que venía haciéndose del confucionismo desde siglos atrás. Estos preceptos estaban constituidos por reglas de conducta y obligaciones morales que, en forma de edictos imperiales, regían no sólo el comportamiento del estudiante sino los principios cardinales de la educación. También se les avisaba de las funestas consecuencias que conllevaría el desvío de tales conductas; los candidatos debían recitar

públicamente tales mandamientos durante los solemnes eventos que organizaban los centros, que aseguraban el control de los estudiantes a través de un complejísimo sistema de castigos y recompensas (Hu, 1984).

Los estudiantes ya habían recibido una educación formal en las escuelas privadas, el otro sistema de educación que, a su vez, se dividía en dos: aquel formado por escuelas cuyo propósito era la instrucción de los examinados y el constituido por academias que buscaban la difusión de la tradición en su sentido más auténtico. Se puede decir que estas academias fueron las instituciones educativas más importantes de la dinastía Qing, por cuanto constituían los centros que impartían una enseñanza desinteresada de la tradición moral, filosófica e histórica de China. El sistema tradicional que obligaba el uso del chino clásico y solo pretendía educar a una pequeña minoría de letrados para el funcionamiento del país, había impedido el surgimiento de una población preparada, a la altura de los conocimientos que se desarrollaban en occidente durante la Revolución Industrial. La necesidad de actualizarse abarcó todos los ámbitos, no sólo el científico y el tecnológico, sino el político y el económico. Para llevar a cabo la modernización, la atención de reformistas e intelectuales de finales del siglo XIX no podía dejar de dirigirse al dominio de la educación; se abogaba por una educación especializada, de carácter práctico, así como la apertura de escuelas estatales y la supresión del sistema tradicional, ambiciones que se produjeron durante el primer cuarto del siguiente siglo. En 1862 se abrió en Pekín la primera escuela estatal de idiomas de China, donde se impartía inglés, francés, alemán y japonés, siendo su finalidad el desarrollo en la traducción e interpretación de estas lenguas al chino. En 1863 se abrió otra escuela de idiomas en Shanghai, y un año después en Cantón. Sin embargo, el papel más importante en el campo de lenguas extranjeras lo tuvo el instituto de Traducción del Arsenal de Jiangnan en 1867; su

labor se especializó en la traducción técnica y científica, tanto en el área de las ciencias naturales como en la sociopolítica, normalizando términos que no existían en el idioma chino y que hoy día siguen vigentes. El trabajo se realizaba en una estrecha colaboración con extranjeros y las escuelas de enseñanza de idiomas no sólo contribuían a difundir conocimientos sobre culturas extranjeras, sino que estrechaban lazos entre las mismas y la cultura china (Tai, 2003).

### ***11.2 Educación en China en de los años 1905-1949***

Los primeros años del siglo XX marcan un hito en la educación china, pues se suprimen los exámenes imperiales (1905) y se empieza a crear una red de escuelas estatales con un currículum inaudito hasta entonces. Por primera vez en dos milenios, los clásicos confucianos dejan de ser la única fuente de conocimiento, dando paso a las modernas teorías sociales, económicas y científicas que tenían lugar en occidente. Durante los inicios de la nueva enseñanza en China se buscaba el asesoramiento de misioneros cristianos ingleses que en su mayoría habían empezado a abrir escuelas privadas desde mediados del siglo XIX y se les pedía consejo acerca del diseño curricular, la forma de impartir las clases, etc.; llegando a tener desavenencias, ya que una parte insistía en la exclusión de ciertas prácticas, bien cristianas o bien confucionistas, dentro de la rutina escolar. Los centros estatales trataron de imitar el currículum de estas escuelas de misiones, dando mayor importancia a la alfabetización, la enseñanza moral, la educación física y la ciencia, con una evaluación centrada en la recompensa por los mejores resultados ( Buck, 1975). La enseñanza de lenguas extranjeras cobraba mayor importancia a partir de 1905. Es en este año que comienza a crecer el número de matrículas en las escuelas de misioneros, donde se impartía inglés, ciencias sociales, matemáticas, química, etc. (Yang, 2000). Debido a la enseñanza de la lengua inglesa,

estas escuelas ofrecían a los estudiantes una oportunidad para entrar en el mundo de los negocios internacionales, sobre todo en la zona costera de China ( Shanghai, Fuzhou, Guangzhou, Beijing y Suzhou), donde estaba matriculado el 40% de los estudiantes de lo que podemos llamar educación secundaria ( Ross, 1993).

La educación moderna en China nunca ha sido considerada simplemente como un proyecto individual de obtención de conocimientos. En los primeros años de la República (1911), los oficiales chinos, inspirados en los ejemplos de Inglaterra, Alemania y Japón, remarcaron la importancia de un sistema educativo general que produjera una población patriota, trabajadora y unida, que motivara la identidad y el fortalecimiento nacionales. Por tanto, la educación se fomentó con el inequívoco propósito de rejuvenecer la nación, desde la higiene pública a los valores democráticos. En 1912, durante la primera Conferencia sobre Educación Nacional, se declaró que el desarrollo y la reforma de la educación eran la condición previa para la renovación nacional y el primer paso hacia la creación de una nueva ciudadanía. Cai Yuan Pei, ministro de educación, señaló los cuatro fundamentos de la educación que se mantendrían hasta nuestros días: el moral, el epistemológico, el físico y el estético ( 德 de, 智 zhi, 体 ti, 美 mei) ( Chan, 2006). Una frase repetida a los pupilos en las escuelas de la actualidad es: “Cultivar completamente la moral, el conocimiento, la educación física y la estética”.

Sun Yat Sen consideraba la educación como un medio para mejorar el bienestar de la población y, por tanto, lograr la reivindicación nacional; sus tres principios del pueblo estaban también involucrados en el nuevo sistema educativo (Cleverley, 1985), así, el nacionalismo debía fomentarse junto con la enseñanza de Historia y Geografía, se relacionaba con el

desarrollo agrícola e industrial del pueblo, y por tanto con la enseñanza de estas materias en las universidades. El movimiento cultural y político *Cuatro de Mayo* (1915-1920) marca un momento sin precedentes en la apertura ideológica a Occidente (Chow, 1960). Se caracterizó por los intensos cambios en la educación, acerca de la influencia occidental y de la situación del confucianismo en el siglo XX. China debía ponerse a la altura de los países industrializados si no quería verse convertida en una gran colonia extranjera. Para ello, la educación debía entenderse y realizarse en un sentido práctico, ajustando el trabajo dentro del aula a las demandas de la vida real. Se impulsa por primera vez la alfabetización de la lengua vernácula, estableciéndose en 1919 un sistema de símbolos fonéticos para unificar la lengua oral y facilitar su estudio. También tiene lugar en este periodo la primera simplificación de la lengua escrita, que pasa de tener 40,000 caracteres a unos 5,000. A partir de 1915 se publican numerosos periódicos y revistas en bai hua o lengua común, siendo obligatoria para los libros de texto de educación primaria desde 1920 (Wu, 1930). La visita de John Dewey, profesor americano de educación, defensor de una filosofía pragmatista, generó una notable influencia en los círculos intelectuales de los años veinte. Uno de los principales artífices del movimiento es el pensador chino Luxun, que revolucionó el panorama literario e impulsó nuevas ideas, desmitificando antiguas costumbres y defendiendo posturas hasta entonces impensables, como el derecho de la mujer a casarse por segunda vez y a recibir una educación igual a la de los hombres. El debate político, por otra parte, no podía estar más convulsionado debido en buena parte a la inspiración de la revolución bolchevique de 1917. Un año después se traducirían los textos de Marx y, en 1921, se crearía el Partido Comunista de China. Este daría a conocer, una década más tarde, sus propias ideas acerca de la mejor forma de enseñar, criticando la metodología tradicional de memorización, recitado y explicación dogmática.

En 1922, se establece el nuevo sistema de educación, basado en el norteamericano, de seis años de educación primaria, seis de secundaria y cuatro de educación superior, con un sistema de créditos. Los nuevos objetivos se oponen a la antigua costumbre de impartir un corpus fijo de conocimientos que sólo sirvieran para una pequeñísima parte de educandos. Se fomentó una educación más pragmática, reduciendo el número de clásicos chinos e incorporando nuevas asignaturas (Yang, 2000). El inglés fue adquiriendo cada vez más importancia en el entorno urbano de la costa, convirtiéndose en la lengua de los negocios, las finanzas y el conocimiento cultural de Occidente. Sin embargo, con el éxito del Kuomintang en 1928 y la expansión del nacionalismo a lo largo del país, las lenguas extranjeras fueron consideradas un motivo de desunión y se redujeron las horas de enseñanza de inglés. Esto no fue óbice para que continuaran las inversiones en el estudio del inglés por parte de los estudiantes urbanos, ya que saber esta lengua seguía beneficiando el comercio con el exterior. (Ross, 1993). Con la subida al poder del Kuomintang en 1928, educación y nacionalismo estrecharon definitivamente sus vínculos. Chiang Kai Shek, no tan cultivado en ideas occidentales como su predecesor, pensaba que los valores morales eran el fundamento de la sociedad y que sólo la ética podría hacer posible la democracia. La divulgación de los objetivos educativos se impregnó de mensajes nacionalistas, en los que se defendía el poder, la unidad, la cultura y la soberanía nacional; la educación estaba, ahora, al servicio de la independencia nacional y la prosperidad económica.

La guerra contra Japón (1931-1943) tuvo, sobre todo a partir del bombardeo de Nanjing en 1938, un efecto devastador en la educación, ya que el 50% de los centros de enseñanza se localizaban en las zonas de ocupación japonesa. Más de la mitad de los mismos se trasladaron a provincias del interior y se evacuaron a millares de estudiantes. En las escuelas que quedaron

bajo dominio japonés se obligó el estudio de la lengua y la política japonesas, bajo las terribles condiciones de amenaza y violencia que los nipones ejercieron sobre la población china (Cleverley, 1985). La segunda Guerra Mundial y, más tarde, la Guerra Civil que enfrentó a nacionalistas y a comunistas, condujo a una situación inestable pese a la cual, el número de estudiantes continuaba creciendo: en el curso de 1946-47 había 155,000 estudiantes (más del triple que en 1930), un millón y medio de secundaria y 23 millones de primaria.

### ***11.3 Educación en China en los años 1949-1976***

La fundación de la República Popular China en 1949 supuso un cambio radical en la política, la sociedad y la economía del país. El nuevo líder, Mao Zedong, se convirtió en la figura más venerada por la población china, veneración que llega a nuestros días. Con la adopción de la ideología comunista, se estableció un nuevo sistema educativo que se convirtió en la herramienta más importante de propaganda política. Además del papel transversal, la política comunista se incluyó como asignatura obligatoria en todos los niveles de enseñanza, desde escuelas de primaria a universidades. Hasta 1958 se imitó el modelo soviético de educación, centrado en las relaciones entre enseñanza y producción laboral; se crearon universidades modelo, como la Universidad Renmin de Pekín, que instruía a obreros y campesinos. El principio rector era que la enseñanza debía combinarse con las condiciones chinas (He, 1998; citado por Li, 2001:2). Se usaron los mismos libros de texto que en las universidades soviéticas y se impuso la enseñanza de ruso como lengua extranjera; se acuñaron los calificativos “rojo” y “experto” como objetivos educativos de la población, dando a entender la necesaria lealtad al partido y la profesionalidad en la construcción socialista. Si bien el modelo soviético fomentó el espíritu colectivista y patriota, e impulsó el crecimiento de

matrículas universitarias, no afrontó el mayor problema educativo: el alto índice de analfabetismo que en 1956 era mayor del 50 % en niños de edad escolar (primaria y secundaria) (Surowski, 2000). Este hecho, junto con el debilitamiento de las relaciones políticas con la Unión Soviética y los problemas de ajuste de un sistema extranjero no equiparable a las condiciones chinas, trajo consigo la ruptura de este modelo de educación. En 1957 tuvo lugar el Movimiento de las Cien Flores, en el que se instaba a intelectuales a realizar una crítica constructiva del gobierno de la nación. Sin embargo, ante las abundantes críticas negativas recibidas, hubo una fuerte represión del poder a quienes mantenían ideas que se salían de los presupuestos comunistas. Durante los siguientes años se llevó a cabo el *Gran Paso Adelante*, una serie de medidas económicas que fracasaron estrepitosamente, y que restó autoridad a Mao Zedong; sin embargo, gracias al apoyo de algunos dirigentes y al éxito popular, que se mantenían intacto, Mao logró retomar el poder con el lanzamiento de la Revolución Cultural (1966-1976), la campaña masiva de reafirmación ideológica en la que se alentó a combatir a quienes se opusieran al régimen comunista ortodoxo. Para imponer el ideal de la Nueva China, el ejército y los guardias rojos pretendieron destruir la cultura, ideología, costumbres y tradiciones. Se criticó duramente la tradición confucionista, la literatura clásica, la opera; se paralizó la labor de intelectuales y profesores de humanidades, tildados de burgueses. Para muchos, se trató más bien de una revolución anticultural, cuya valoración no llegaría hasta principios de los ochenta, cuando fue declarada por el gobierno como década catastrófica.

Durante la Revolución Cultural en China la educación jugó el papel protagonista de adoctrinamiento político, siempre al servicio del partido comunista. El maoísmo tildó las aulas y los libros de texto de lemas políticos, doctrinas ideológicas y descripciones negativas de las



sociedades capitalistas. La política cubrió todos los aspectos curriculares, desde objetivos a contenidos, incluyendo los ejemplos de las explicaciones y ejercicios en todos los niveles educativos; siguiendo las instrucciones de Mao Zedong por las que los pupilos debían recibir una educación moral, intelectual y física para llegar a ser trabajadores con conciencia y cultura socialistas, se les inculcaba la idea de que, para llegar a ser ciudadanos chinos, todos tenían que participar en labores productivas. La lucha de clases y el ideal de igualdad social se trasladó al terreno educativo mediante el trabajo obligatorio de los escolares en fábricas y en el campo, al tiempo que los trabajadores ofrecían conferencias en las aulas. Todos los centros educativos redujeron horas lectivas; se eliminaron los exámenes de acceso y el sistema de méritos, por lo que, independientemente de los resultados obtenidos en las calificaciones, los bachilleres irían a las universidades asignadas por la administración (Wan, 2001). Si bien esta situación podía resultar desmotivadora para los bachilleres, también es cierto que ser elegido para estudiar en una universidad, independientemente del interés del estudiante en la carrera asignada, suponía un motivo de orgullo. Así lo manifiesta el profesor Ding, que fue elegido en 1971 para estudiar español en la Universidad Beida (北大). Según afirma este autor, en aquella época... “Yo estudié español, nosotros no podíamos elegir lo que queríamos estudiar: las autoridades universitarias tenían la última palabra y decidían nuestros destinos. Por eso, cuando me mandaron a estudiar español, no tenía ni idea de lo que era aquella lengua. Pero como el gobierno nos había ofrecido esta valiosa oportunidad de recibir una educación superior, todos aceptamos sin ninguna queja y lo estudiamos con gran entusiasmo. Así, poco a poco, terminamos enamorados de esta lengua. Porque en aquella época de la Revolución Cultural, lo primero en lo que pensaba una persona era en contribuir al desarrollo del país y en servir al pueblo, aunque fuera a cambio de sacrificar sus propios intereses. Fue en la época del

romanticismo revolucionario y el concepto del mundo que teníamos era muy diferente al que tiene la gente hoy en día (Ding, 2006).

#### ***11.4 La educación en China desde el año 1976 hasta la actualidad***

Tras la muerte de Mao Zedong (1976) y la llegada al poder de Deng Xiaoping (1978) comienza la época aperturista de China, el inicio del periodo de puertas abiertas de carácter mucho más pragmático que ideológico, si bien este perdurará hasta nuestros días, la defensa nacional y la ciencia y tecnología, debían mantenerse los cuatro principios cardinales: el camino socialista, la dictadura democrática del pueblo, el liderazgo del Partido Comunista de China y el pensamiento marxista-leninista-maoísta. La política educativa retomó el camino iniciado a principios de los 60, recuperando las horas y cursos recortados durante la Revolución Cultural, así como los exámenes de ingreso (Surowski, 2000).

Durante las últimas dos décadas, la educación en China se ha ido equiparando a la del mundo occidental, a través de reformas y modificaciones curriculares. La reforma educativa que serviría de guía para años posteriores tuvo lugar en 1985. En ella se consideraron cinco áreas: la implantación del sistema de educación obligatoria de nueve años; la introducción de centros de formación profesional a niveles de educación secundaria; la mayor autonomía de las universidades en sus políticas de acceso; la reforma de la asignación de puestos de trabajo en relación a una mayor compatibilidad entre preferencias personales y un mercado laboral más abierto; y los cambios curriculares y de práctica pedagógica, diseñados para estimular el pensamiento individual de los estudiantes y una mayor responsabilidad de los mismos en sus estudios ( Lewin y Hui, 1989). Las reformas de 1993, 1998, 2001 y 2004 han constituido

importantes iniciativas de apertura y progreso en la enseñanza de lenguas extranjeras en China.

Pese a que hoy por hoy podemos hablar de una diferencia enorme entre los sistemas educativos chino y occidental, lo cierto es que hay varias cuestiones que difieren de la educación que se lleva a cabo en los países occidentales. La primera consiste en que, en el paso de la educación secundaria-junior a la educación secundaria-senior, existen exámenes de acceso, tras los cuales, y dependiendo de las calificaciones, los estudiantes irán a institutos con mayor o menor prestigio; comienzan antes que nosotros a saber de la competitividad y la presión que no sólo se vive en las escuelas, sino también en las familias. Cabe mencionar a este respecto que China, junto con Japón, ocupa un lugar, estadísticamente alto, en cuanto al número de jóvenes que se suicidan por no aprobar estos exámenes. Por tanto, la mayor preocupación de los niños de 14 y 15 años es sacar una buena nota en ese examen. Con el mismo criterio otro examen de ingreso se realiza para ir a la universidad, con lo cual los estudiantes chinos viven con la competencia como una parte del proceso escolar; una preparación continuada, tal vez demasiado exigente, al mundo laboral de la China actual. Otras cuestiones son relativas a las actividades y asignaturas: Durante el primer mes de ingreso en la educación superior, los estudiantes, que viven en el campus, realizan un entrenamiento militar. Por otra parte, durante prácticamente todo el proceso educativo, desde primaria hasta la finalización de la superior, existen asignaturas obligatorias relacionadas con la moral, el patriotismo y la política. En la educación primaria y secundaria, las asignaturas en las que más se trabajan son la de civismo y valores morales, mientras que durante la educación superior, independientemente de la naturaleza de la carrera elegida, los estudiantes deben estudiar obligatoriamente la política marxista y el pensamiento maoísta, en distintos niveles de

profundidad según el curso. La competitividad en exámenes de acceso y, sobre todo, la enseñanza político-moral, son aspectos de una continuidad cultural general en la educación china actual. A pesar de los recientes cambios políticos y económicos del país, los elementos culturales relativos a la educación han persistido y siguen influyendo.

## ***12. Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China: métodos y contenidos***

La enseñanza formal de lenguas extranjeras en China se iniciaba en el siglo XIX, considerando el año 1862 como símbolo de inicio debido a la apertura de la escuela de idiomas JINGSHI TONGWENGUAN en Pekín, cuyos objetivos iban dirigidos a fomentar la traducción. Sin embargo, antes de esta fecha ya existían escuelas privadas de misioneros (inglesas y americanas) donde se impartía inglés para otros fines más generales, sirviendo también como lengua de comunicación en la enseñanza de otras asignaturas. En estas escuelas se daba especial importancia a la expresión oral y a la composición; los libros utilizados eran foráneos y la metodología, en general, si bien no disponía de una categorización establecida, era bien distinta a la que se utilizaba en las escuelas estatales. En estas se empleaba el método que más adelante se asoció al de gramática-traducción, que a su vez se parecía a los métodos empleados para enseñar el chino clásico. Compartían sobre todo, el detallado análisis de los textos a estudiar.

Aunque fue desarrollado por estudiosos alemanes y estuvo vigente en Europa y América desde 1840 a 1940 (Richards y Rodgers, 1986), el origen del método de gramática-traducción se remonta a la forma en que se estudiaba latín, cuya finalidad prioritaria descansaba en la traducción de textos. Cuando se empezaron a estudiar las lenguas modernas de Europa, en el siglo XVIII, se aplicó el mismo procedimiento que se empleaba para la enseñanza del latín:

explicaciones gramaticales, memorización de listas de vocabulario y traducciones. En China encajó muy bien este método para el estudio de las lenguas extranjeras, ya que el fin que se perseguía en un principio no era otro que la traducción. De hecho, este siguió siendo el objetivo principal durante buena parte del siglo XX. En realidad, el método tradicional ha persistido en las aulas de China y aun hoy existe una gran influencia del mismo. Otra razón de su perseverancia, la más importante quizá, reside en la configuración del sistema de diplomas, bien expedidos por universidades chinas o bien por instituciones extranjeras. En todos ellos se da una mayor importancia a las destrezas escritas y al conocimiento de vocabulario, dejando en un segundo plano las destrezas orales y lo que hoy entendemos como competencia comunicativa, requisitos que se ajustan a la perfección a las características de una metodología tradicional como es la de Gramática-Traducción. El efecto batuta que veíamos en la descripción de los exámenes oficiales sigue predominando en la actualidad, haciendo que los profesores no se interesen por otros aspectos no menos importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los rasgos que definen el método de gramática-traducción han caracterizado la forma de enseñar y aprender lenguas extranjeras en China, desde su aparición hasta la actualidad. Aunque hubo un intento, entre 1960 y 1966, de ponerse al día con los métodos empleados en Occidente (el audio lingual sobre todo), con la Revolución Cultural y su desdén a los sistemas políticos capitalistas, se abandonó también la evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras y se volvió a las formas que distinguían el método de gramática-traducción. Con el período de puertas abiertas se volvió a las formas anteriores a la Revolución Cultural sin prescindir completamente del método tradicional, dando lugar a una combinación que, junto con las tímidas incursiones del enfoque comunicativo, dibujan el panorama actual de la

enseñanza de lenguas extranjeras en China. En los siguientes capítulos describiremos con más detalle la caracterización de estos métodos, así como la especial aplicación de los mismos en las aulas.

Durante la etapa republicana dominó el inglés como lengua extranjera; fue un periodo relativamente liberal, en el que los objetivos del nuevo sistema educativo se dirigían a fomentar los intereses de los estudiantes. La enseñanza de inglés no se limitaba a un solo método ni a un solo tipo de institución, sino que contaba con escuelas privadas que promovían el uso oral de la lengua antes que la traducción, la conversación antes que la memorización.

Durante los primeros años de la República Popular de China ya no sería el inglés, sino el ruso, la lengua extranjera obligatoria en los centros educativos. No cambió demasiado la metodología, pero los contenidos y los objetivos educativos supusieron un giro notable respecto a tiempos pasados. La política marxista y el adoctrinamiento popular impregnaron desde entonces, y hasta el final del maoísmo, el currículo de lengua extranjera. En la primera serie de manuales de inglés para la educación secundaria, publicada por el ministerio de educación en 1957, se recoge, en un texto dirigido a los estudiantes, el enfoque pedagógico que se pretendía seguir, mismo que citamos a continuación:

*Our English lessons*

We have a new text every week. Our teacher reads the text and we read after her. Then she explains the text. We listen carefully because there are many new words in it. If we do not understand, we put up our hands, and she explains again. Our teacher asks us questions. When we answer her questions, we must try to speak clearly. We do a lot of exercises in class. We

make sentences. We have spelling and dictation. Sometimes we write on the blackboard. Sometimes we write in our notebooks. We learn to write clearly and neatly. I like our English lessons. I think we are making good progress (Junior English book 2, serie 1, lección 15. People's Education Press, 1957. Citado por Adamson y Morris, 1997:9)".

Como podemos encontrar, el texto tiene todo el protagonismo y los estudiantes esperan las explicaciones en chino del profesor y desarrollan, sobre todo, las destrezas de lectura y escritura; los pasajes tratan desde historias y anécdotas cotidianas a cuestiones claramente políticas, muchas de las cuales fomentaban un fuerte sentido de identidad nacional. Así, en el mismo libro de texto citado anteriormente, la lección 8 (On National Day) describe a unos estudiantes ovacionando a Mao Zedong; y la lección 31 (China) finaliza: "The Chinese people work hard and love peace. They are building Socialism. Now there are more schools, more factories and more hospitals in China than before. How happy the Chinese people are! " (citado por Adamson y Morris, 1997:9).

El objetivo propagandístico de aquella época era muy claro. La misma autora de libros de texto y programas de inglés desde principios de los sesenta hasta los ochenta, Tang Jun, critica la calidad del currículo: *"El inglés de los libros de texto no era el inglés de cualquiera de los países de habla inglesa. Los libros de texto no estaban diseñados según una teoría lingüística ni se ceñían a metodología de enseñanza alguna, sino mas bien las instrucciones de las autoridades de entonces. Empezaban con larga vida y otros lemas. No había ni un solo texto que tratase un tema extranjero o la misma cultura extranjera"*. (Adamson y Morris, 1997: 10-11).

La lengua extranjera fue asignatura obligatoria para el acceso a la universidad desde 1962; dos años después se asignó el inglés como primera lengua extranjera del país. La enseñanza del español, que había comenzado su andadura a finales de la década de los cincuenta, sin un manual sistemático, recibe un primer impulso importante en los sesenta, con la publicación del libro de texto 西班牙语 (Español), del instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín, departamento de español (1962). Entre 1960 y 1966, la enseñanza de lenguas en China se abrió a las aportaciones de la lingüística aplicada que tenían lugar en Estados Unidos, con la aparición del método audio lingual, que consideraba la ejercitación oral como medida conductista adecuada para el aprendizaje correcto de la lengua extranjera. El método surgió como una combinación de la teoría lingüística estructuralista (Americana), el análisis contrastivo, los procedimientos de escucha y práctica intensiva y la psicología conductista (Richards y Rodgers, 1986: 47). La idea principal es que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de formación de hábitos mecánicos, por tanto, la mejor forma de aprender es memorizar y repetir modelos estructurales. Un ejercicio típico que aún persiste es el de sustitución mecánica, que consiste en producir frases a partir de un modelo, cambiando uno o dos elementos paradigmáticos variables que no modifican la estructura sintáctica; se le da bastante importancia a la pronunciación, hay más diálogos y un mayor énfasis en la práctica oral a través de la lectura y la repetición, pero no por ellos han desaparecido todos los elementos del método de gramática-traducción: ejercicios de traducción directa e inversa, de memorización explícita, atención a la oración como unidad predominante, lectura intensiva.

Durante los primeros años de la Revolución Cultural (1966-1976). La enseñanza de idiomas se paralizó por completo, y no volvería a retomarse hasta los años setenta, si bien con unas



características distintas. Hubo, en general, un retroceso en la metodología que supuso abandonar el desarrollo y las investigaciones surgidas a partir del conocimiento y puesta en práctica del método audio lingual, predominando el componente de gramática-traducción. La vuelta al método tradicional supuso una paradoja, ya que uno de los objetivos de la Revolución Cultural era acabar con el papel tradicional de los profesores. Adamson y Morris (1997:16) dan tres posibles razones de esta elección: primera, el desprecio a los países capitalistas, y por extensión, a todo lo procedente de los mismos, cual el método audio lingual, segunda, la inexperiencia de los responsables en el diseño curricular y su falta de familiaridad con otros enfoques didácticos, que podría haber limitado su elección a la única metodología conocida en el aprendizaje de inglés y la lengua materna. Por último, tal método tiende a utilizarse cuando faltan recursos alternativos, donde los profesores no tienen experiencia en enfoques más interactivos y donde el propósito principal de la enseñanza es predicar el dogma político.

Algo interesante es que en este periodo todo lo extranjero era sospechoso, acusado de capitalista de ir contra el régimen. La censura llegó a la literatura, la prensa, las películas occidentales (Fu, 1986). Al reiniciarse la enseñanza del inglés, los profesores temían que se les escapase alguna idea occidental contemporánea, prohibida por el régimen: El objetivo era conocer la lengua extranjera, pero manteniéndose al margen de las ideas extranjeras (Price, 1970:180). Es más, los temas de los textos y los contenidos de los ejemplos eran mensajes políticos, con el claro propósito de inculcar el deber de servir al Partido Comunista y a la Revolución. Así, por ejemplo, en el libro de texto Middle School English Book I, de 1974, los títulos de las lecciones rezan: Long Live Chairman Mao ; Workers and Peasants Work for the Revolution, Our Party, We Are Chairman Mao's Red Guards...( Lehmann, 1975, pp.78-79),

citado por Yang,2000. Del mismo período es la publicación del manual Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghai (1973), que sigue, en líneas generales, el mismo esquema que el manual de 1962 publicado en Pekín, con textos narrativos y diálogos, si bien tiene muchos menos ejercicios y carece de la parte que se centraba en la pronunciación y en la ejercitación sistemática, acorde al método audio lingual. También hay listas bilingües de vocabulario, presentaciones gramaticales y una extensa ejemplificación del uso de los verbos que aparecen en los textos, cuyo contenido está más politizado que anteriormente. Veamos un ejemplo, la lectura de la lección 8, p. 47:

#### *El Maestro Chang*

*“El maestro Chang es miembro del Partido Comunista, tiene 40 años, trabaja en la fábrica de Relojes de Shanghai. Lo conozco porque es compañero de trabajo de mi padre; es un obrero veterano. Además, estudia con aplicación la teoría revolucionaria. Todos los días va a la fábrica muy temprano y vuelve a casa muy tarde. Fuera de su trabajo, da clase de educación política en la escuela secundaria No. 54. Es un maestro amable, enseña muy bien la historia del Partido Comunista de China a los alumnos. Además, es exigente con ellos. Cuando tienen defectos los critica con camaradería. Todos los alumnos lo quieren mucho”.*

Además del contenido político y de su indudable valor histórico, fiel a la realidad social y educativa de aquel entonces, advertimos que el texto es una traducción del chino, o un texto original de una persona china, por el uso forzado de “cuando tienen defectos”, “los critica con camaradería”. Culturalmente, un dato interesante es el valor de exigencia del profesor, que confirma la calidad de enseñanza. En efecto, en China existe el dicho según el cual un aprendiz destacado procede de un profesor exigente, que a su vez corresponde con la preferencia y mayor valoración que los estudiantes muestran hacia los profesores que exigen

más. A diferencia de la época anterior y la inmediatamente posterior, no aparecen textos que hagan referencia a la metodología de enseñanza empleada en el aula, una práctica que tuvo lugar con la introducción del método audio lingual. En cambio, hay muchas más referencias a la misión educativa de la Revolución Cultural, siendo el tema principal de la mayoría de diálogos y lecturas: la propaganda del Partido Comunista y el amor a Mao Zedong.

La apertura política que tuvo lugar desde 1978 trajo consigo una apertura educativa en todos los niveles curriculares: metodológico, de contenidos y de objetivos. Paulatinamente, los contenidos de los manuales de lenguas extranjeras abandonaban los temas políticos; los objetivos se empezaban a abrir a la comunicación intercultural y los procedimientos didácticos retomaban características del método audio lingual. Al dogma socialista se le añadió el deber de modernización del país, por tanto la educación también reflejar este proceso, que fue muy lento. Eugene Gillion (1978:394) narra la experiencia de una visita a una clase de inglés de secundaria en Xi'an, en la que el profesor leía en voz alta una serie de frases en inglés, escritas en la pizarra. Los estudiantes las repetían al unísono, con un volumen mayor al del profesor:

We are pupils of New China.

We study politics, Chinese, mathematics, physics and other subjects.

We have a school farm and a school factory.

We mainly study science and technology for the revolution.

We love our great leader Chairman Hua.

We love the Communist Party of China.

Las lecturas en coro seguirán formulando una parte importante de la metodología empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta hoy día. Durante los años 80 no se produjo ninguna evolución significativa en la forma de enseñar y de aprender lenguas extranjeras, aunque tuvieron lugar los primeros intentos de una enseñanza comunicativa. El contenido de los textos cambió, pero la combinación de audiolinguismo y gramática-traducción se hacía más sólida, como si los enfoques cognitivos que se desarrollaban en Occidente tuvieran que esperar a que el asentamiento conductista estuviese plenamente desarrollado. En cualquier caso, la aceptación generalizada de esta metodología es un hecho evidente y su estatismo parece justificarse por el alto grado de compatibilidad con el sistema de evaluación de exámenes, que al fin y al cabo es lo que importa a la hora de tener acceso al mundo laboral de traductores, intérpretes o profesores. Aunque no existe una modificación metodológica sustancial entre los manuales de español publicados en los años sesenta y los que ahora mismo se estudian en las universidades, se que se han incorporado en ellos más elementos de interacción comunicativa de preguntas y respuestas. De todas formas, estos se encuentran enmarcados dentro del mismo método. Una prueba de su aceptación didáctica es la insistencia en explicar, dentro de los mismos textos de lectura, la forma en que debe desarrollarse una clase.

La conclusión general que podemos extraer es este amplio marco histórico cultural es que el sistema educativo Chino, y en especial el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras, está marcado por la continuidad de un esquema cultural donde convergen elementos del confucionismo y elementos de una tradición pragmatista que da especial importancia al sistema de exámenes y a la traducción. Hemos identificado el origen de ciertos rasgos culturales manifestados en las actitudes, expectativas, creencias y valores tanto de profesores como de estudiantes, estudio que nos lleva a distinguir entre una filosofía originaria

confuciana y una larga tradición de enseñanza que, en buena medida, desvirtuó aquella filosofía. Ello nos permite arrojar luz sobre la idea estereotipada del aprendiente chino, y asimismo, a situar con más precisión el conjunto de circunstancias históricas y culturales influyentes en el modo de percibir y experimentar la enseñanza y el aprendizaje en China. Del pensamiento de Confucio, Mencio y Zhu Xi, se desprenden interesantes valores para tener en cuenta en la didáctica y el aprendizaje del español, como son la importancia de la reflexión crítica, la expresión del pensamiento, la práctica significativa, los elementos motivadores, la atención individualizada al alumno, la interiorización gradual de lo aprendido, la seguridad y el esfuerzo individual y en común. Aunque eclipsados y desvirtuados por una tradición educativa pragmatista, la consideración de estos elementos, aplicados al contexto actual, integrados en un proceso y secuenciación adecuados, puede facilitar la exploración de un cambio de paradigma en la enseñanza del español en China. Pero, para ello, es necesario conocer mejor que elementos y condiciones están vigentes en la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje del español como idioma de interés para la sociedad china.

### ***13. La enseñanza del español en China***

En el capítulo anterior del presente trabajo se abordó parte de la historia de la metodología empleada para la enseñanza del español en China, desde su aparición en 1952 hasta mediados de los años ochenta. En el presente capítulo dibujamos el marco situacional de la enseñanza del español: resumimos las condiciones generales de su aprendizaje y las características y pautas del programa oficial para la enseñanza de español en las universidades en este país asiático. La mayor atención estará centrada en la descripción del manual principal que se

emplea actualmente para la asignatura con más peso dentro del programa de estudios universitarios: xijing (西精, español en profundidad, o intensivo). Asimismo, se recogen unas muestras de aplicación del manual que sirven también como una colección importante de datos para la descripción y análisis de la actuación del profesor y los estudiantes en el aula.

La lengua española se estudia en China en varios tipos de centros educativos: en escuelas secundarias, universidades y en institutos asociados a las mismas. En la enseñanza secundaria, el número de estudiantes de español es muy escaso, unos 300, debido principalmente a que la asignatura de español no está reconocida en las pruebas chinas de acceso a la universidad. El número de estudiantes que se matricula en las universidades aumenta cada año. En la actualidad, se estima en 4,000; entre estos, el número de estudiantes matriculados en cursos regulares de lengua española como primera opción se eleva aproximadamente a 2,000 por año, en el total de los centros, y a más de mil en segunda opción. El número de profesores en departamentos es aproximadamente de 200, agrupando tanto a catedráticos y profesores titulares como a jóvenes ayudantes todavía en proceso de formación, muchos de los cuales se encuentran en el extranjero para completar su especialización (Ministerio de España, 2007).

La situación del español en China, desde un punto de vista académico, se ha mantenido sin fisuras desde su paulatino asentamiento en las universidades. Si bien en los años 1998 y 2000 aparecieron los primeros diseños curriculares, sus directrices no aportan nada nuevo a la práctica que ya se venía llevando a cabo anteriormente. Estas directrices están recogidas en dos libros. “Programas de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas” (1998), y “Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas” (2000),

a cargo de la sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de las Universidades, coordinada por el profesor Lu Jingsheng, actual decano de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai.

El cuerpo principal de los volúmenes (85%) consiste en un glosario que recoge los vocablos que se estiman necesarios conocer para alcanzar los niveles correspondientes en el aprendizaje de español en las universidades chinas. Tras una breve introducción, hay un breve capítulo dedicado a los principios generales (objetivos, metodología y programación), seguido de un listado que sintetiza los contenidos fonéticos, gramaticales y funcionales. Este último, algo más extenso que los anteriores, consiste en una serie de oraciones que ejemplifican unas cuarenta funciones comunicativas por volumen. Todo ello da cuerpo al currículo oficial para los cursos de Lengua Española en la educación superior china.

Al comparar el Programa oficial chino con el Marco de Referencia Europeo para las lenguas o el diseño curricular del Instituto Cervantes, sobresale la ausencia general de consideraciones pedagógicas, metodológicas sobre todo. Si bien reconoce la finalidad comunicativa del aprendizaje, omite las conclusiones que, tras más de treinta años de investigación, se han ido llevando a cabo en el terreno de la didáctica de lenguas extranjeras, sobre todo en la enseñanza comunicativa. Nociones procedentes de Occidente, pero no por ello menos universales en la realidad del aprendizaje de lenguas, como las de competencia comunicativa, estrategias de aprendizaje, sociolingüística, pragmática, son completamente ignoradas tanto en el programa como en las aulas. Las creencias teóricas que subyacen a la práctica educativa, acerca de lo que se entiende por lengua, y lo que se entiende por aprendizaje de lenguas, parecen estar absolutamente estancadas. El valor otorgado a la experiencia del profesor en China y la

inexistencia de lo que en Occidente se entiende por reciclaje de conocimientos, favorecen el estancamiento de creencias, actitudes, procedimientos, metodología, en definitiva, de la enseñanza de lenguas extranjeras. En las universidades, los estudios de lengua española están programados según un plan rígido, ajeno a la reflexión didáctica. El grado de simplicidad y complejidad de las nociones gramaticales es suficiente criterio para ordenar un corpus, materializado en libros de texto como *ESPAÑOL MODERNO*, que analizaremos a continuación. Las funciones comunicativas se introducen ocasionalmente, según su gramática se haya dado o no, se encuentran, pues, al servicio de la secuenciación gramatical. No hay ninguna indicación acerca de la inclusión gradual de las mismas, pues se asume que su aprendizaje resultaría como consecuencia natural del estudio e interiorización de las reglas gramaticales, que a su vez sólo es posible como resultado de la formación de hábitos lingüísticos. Tampoco existe mención alguna a los contenidos culturales que los distintos programas universitarios podrían incluir, ni al papel de los profesores nativos que, en la mayoría de los centros, se suelen ocupar no solo de la asignatura *CONVERSACIÓN* sino de audiovisual y de panorama cultural.

En las universidades, las materias de estudio para la carrera de Filología Hispánica no se limitan a la lengua española, sino que abarcan otras, comunes para todos los estudiantes de lenguas extranjeras, como lingüística general, lengua china moderna, economía política, derechos y relaciones internacionales e inglés. Todos los estudiantes ya tienen conocimientos de la lengua inglesa antes de matricularse en la facultad de español, por lo tanto se trata de un conocimiento previo que sin duda influye en su aprendizaje de español, no sólo en un nivel formal sino en cuanto a la forma de organizar su estudio y haber aprendido los patrones



comunicativos dentro del aula. Generalmente un estudiante principiante ya sabe que tipo de enseñanza se va a encontrar en las aulas universitarias. Las asignaturas propias del español ocupan dos tercios del horario total y se pueden dividir en dos periodos: dos años de iniciación, para que los estudiantes adquieran las destrezas básicas del español, y otros dos de especialización para que los estudiantes profundicen tanto en el español como en la cultura hispánica. Las asignaturas también se pueden dividir en prácticas y teóricas. Las prácticas compenden Español intensivo, Conversación, Audiovisual, Lectura, Redacción, Traducción e Interpretación. Las asignaturas teóricas abarcan Fonética y Fonología, Gramática, Panorama cultural español e hispanoamericano, Literatura española e hispanoamericana y Relaciones Internacionales de los países hispanohablantes.

La distribución de asignaturas para una semana de estudios varía de curso a curso. Tomando el programa de estudios específico de la Universidad de Linyi, Facultad de Lenguas Extranjeras, se ha diseñado el siguiente cuadro, según los horarios para el segundo semestre de cada curso.

Asignaturas	Horas semanales por curso			
	1°. (22.5)	2°. (22.5)	3°. (21)	4°. (7.5)
Español intensivo	7.5	6	4.5	--
Fonética	1.5	--	--	--
Lectura extensiva	1.5	1.5	1.5	--
Inglés intensivo	3	3	3	--
Inglés ( listening)	1.5	1.5	1.5	--
Lengua moderna china	1.5	--	--	--

Historia China	1.5	--	--	--
Política Maoísta	1.5	--	--	--
Educación física	3	3	--	--
Gramática	--	1.5	--	--
Audiovisual	--	1.5	--	--
Conversación	--	1.5	1.5	--
Filosofía China	--	1.5	--	--
Poesía antigua China	--	1.5	--	--
Panorama cultural	--	1.5	--	--
Historia de la literatura	--	--	1.5	--
Redacción	--	--	1.5	1.5
Ofimática	--	--	4.5	--
Traducción	--	--	1.5	1.5
Radio y TV Extranjeras	--	--	--	1.5
Prensa extranjera	--	--	--	1.5
Relaciones sino-hispanas	--	--	--	1.5

Tabla II.1. Asignaturas y horarios de la especialidad Lengua Española, Linyi University.

Como podemos apreciar, el mayor peso en los estudios de español recae en la asignatura de Español Intensivo, cuyo manual analizaremos seguidamente. Es de destacar la importancia otorgada al inglés y a la ofimática, materias comunes obligatorias que imprimen el carácter pragmático al marco de los estudios hispánicos. Estos, pues, forman parte de una proyección

utilitarista donde se busca la especialización de los estudiantes para desempeñar oficios relacionados con las relaciones internacionales. Obviamente, los conocimientos de inglés y ofimática son hoy día necesarios para estas labores, que a su vez aparecen bien definidas a lo largo de los cursos en las lecciones de los libros de texto. Las asignaturas sobre materias propiamente chinas, también obligatorias (poesía antigua, filosofía, política maoísta), son otro ejemplo del carácter nacional impuesto en la educación china.

#### ***14. Descripción del español moderno***

En el presente apartado, analizaremos el libro de texto más utilizado en las aulas universitarias: Español Moderno. Las razones principales de esta atención son tres:

- a. Es un manual prototípico, que comparte las características metodológicas de la mayoría de manuales empleados en los contextos de enseñanza normativa, en todas las lenguas extranjeras.
- b. La importancia otorgada al libro de texto, como tal, no permite que las actuaciones del profesor y los estudiantes se desvíen demasiado de las indicaciones del manual. Esta característica, asociada a la cultura china de aprendizaje, nos permite valorar el papel de los textos y los ejercicios como elementos primordiales en la enseñanza y el aprendizaje.
- c. Es el manual utilizado en la asignatura principal de la carrera de Filología Hispánica, en la mayoría de las 17 Universidades chinas donde se imparte.

Su análisis nos puede servir como medida del desarrollo de las competencias que los estudiantes alcanzarán con su estudio. La colección Español Moderno es, con algunas variantes, una réplica del manual citado al final del capítulo I del mismo autor, Yan Sheng (1985). De aquel libro extraíamos un texto que resumía el papel del profesor y de los estudiantes en clase, la importancia de la pronunciación para los primeros niveles y un apunte interesante para el estudio de la gramática y el vocabulario. Respecto a la gramática, el estudiante avanzado no les recomendaba a los principiantes que solo aprendiesen las reglas de memoria, sino que las supieran aplicar en la conversación, para lo que hacía falta practicar mucho. Respecto al vocabulario, el personaje de nivel superior reconocía que aprenderse una lista de palabras sueltas es inútil si no se construyen oraciones bien hechas con ellas, lo que apuntaba otra vez a la importancia de la gramática. Por último, una indicación acerca del uso de diccionario, donde no se recomienda el empleo excesivo, concluye con subrayar la importancia del contexto para conocer el verdadero significado de una palabra. Si en un principio esta descripción se podría ajustar al tipo de enfoques orientados al uso de la lengua, en cuanto se reconoce el valor del contexto y la práctica en la conversación, a lo largo de las lecciones del manual Xi banyayu no aparecen actividades orientadas a la comunicación, donde se consideran los aspectos básicos de adecuación, uso real, estrategias comunicativas y significados pragmáticos.

La propia descripción apunta a una práctica de la lengua en cuanto sistema estructurado, centrado en la oración bien hecha, y donde la representación contextual solo está al servicio del significado verdadero de las palabras, dejando a un lado el papel del discurso y sus elementos de coherencia y cohesión, ligados a los procesos de inferencia. Por otra parte, aunque es muy interesante que estas indicaciones se hagan dentro de un texto, el autor,

probablemente por desconocimiento, no ofrece mayores explicaciones sobre cómo realizar aquellas prácticas y cómo aplicar las reglas gramaticales en la conversación.

Se da por hecho que el estudiante debe saber hacerlo, sin que ello suponga ahondar en las estrategias de aprendizaje de forma explícita mediante actividades desarrolladas para tal fin. El libro de texto por tanto, cubre las necesidades de un conocimiento fonético, gramatical y léxico, con una amplia serie de ejercitaciones basadas en la repetición, pero no aborda las necesidades comunicativas a las que el sistema sirve, es decir, las necesidades que precisamente activan la competencia gramatical como recurso para la comunicación efectiva.

Podríamos pensar que, al margen, los profesores diseñan actividades comunicativas, pero la realidad es bien distinta. Además de la importancia otorgada a los textos que gozan de un protagonismo casi exclusivo, el papel del profesor en la asignatura principal es la de extender el conocimiento gramatical y léxico mediante explicaciones complementarias al manual, así como la de supervisar la ejercitación en la práctica repetitiva de las estructuras sintácticas que van apareciendo en el libro.

Una función recurrente consiste en saturar de información al estudiante para que a posteriori, este pueda hacer uso correcto y completo de sus conocimientos lingüísticos para comunicarse adecuadamente. Español moderno consta de cinco volúmenes: En el primero de ellos sus autores (Yan Sheng y Liu Jian) realizan una breve introducción de los 4 primeros volúmenes, los más utilizados, en chino (p.1), sin mencionar en qué tipo de método se han basado, que presupuestos teóricos han tenido en consideración o como abordar las distintas lecciones desde un punto de vista didáctico. Sigue la misma estructura que el manual Xi banyayu (de la misma

editorial), pero su contenido ha sido actualizado para adaptarse a las necesidades de la sociedad contemporánea. Considerando que la capacidad actual de los estudiantes ha mejorado notablemente respecto a tiempos pasados, en este libro se ha aumentado el vocabulario y se ha intensificado la gramática. Para facilitar a los estudiantes la comprensión y el dominio de la lengua, se ha ajustado también la traducción de los términos gramaticales a las formas usadas en la enseñanza del chino y del inglés en China. Los contenidos de cada libro (24 lecciones) están programados para un periodo de 18 semanas. En el primer volumen, las primeras doce lecciones se centran en la pronunciación, a dos lecciones por semana; las doce restantes, a lección por semana, se centran más en el estudio de la gramática y el vocabulario, sin ignorar las prácticas de pronunciación. Los tres primeros volúmenes cubren la mayor parte de la gramática usada normalmente.

Consideremos en detalle el primer volumen del libro de texto: Es de interés centrarse en la descripción de este primer volumen por razones didácticas y de presentación, ya que desprenderán, de manera significativa, las características de la metodología empleada, las expectativas y el papel del aprendiente frente al libro, y las teorías o creencias subyacentes que no sólo los autores, sino el conjunto del profesorado, comparten generalmente acerca del aprendizaje o, más concretamente, acerca del estudio de una segunda lengua, y más específicamente, frente al uso del libro de texto como mediador fundamental de tal estudio. La portada muestra la silueta de un torero y un toro, en un pase natural, y las siluetas de unas sevillanas en un segundo plano. El interior del libro, en blanco y negro, no ofrece fotografías, ni textos auténticos. Los escasos dibujos que acompañan a los textos tienen un carácter decorativo en su mayor parte, sólo en dos ocasiones sirven como base para la realización de

ejercicios de tipo descriptivo. El material sonoro se limita a la lectura del texto inicial de las lecciones y las listas de vocabulario adjuntas.

Cada lección está encabezada por un escueto sumario, copia o extracto de la información correspondiente que aparece en el índice de contenidos. Salvo en las primeras 9 lecciones del primer volumen, cuyos sumarios recogen los temas de fonética, gramática y estructuras léxicas, los demás resúmenes, para todos los volúmenes, se limitan a presentar el contenido gramatical, en chino en los libros I y II, y en español en el resto. No aparece ninguna referencia a las funciones comunicativas, sección generalmente introducida en todos los manuales occidentales actuales; cada lección se puede dividir en cuatro partes: el texto y las listas de vocabulario adjuntas, la fonética o el léxico, la gramática y los ejercicios; consideremos en primer lugar el texto y las listas de vocabulario.

#### ***14.1 Texto y Vocabulario***

Los textos que dan inicio a las lecciones aparecen en dos secciones: I y II. La sección I comprende uno o varios textos narrativos, mientras que la sección II, más dirigida a la oralidad, está formada por diálogos cuya temática suele estar relacionada con el texto de la sección anterior; ambos tienen una extensión y complejidad creciente, a medida que se suceden las lecciones. Así, el texto de la primera lección está formado por oraciones simples, sin ninguna conexión entre sí, y la sección II de las ocho primeras lecciones la constituyen exclusivamente pares de preguntas y respuestas que pretenden poner en práctica el correlato oral de la narración previa. Los títulos de los textos resumen su contenido, pero en ningún caso hacen referencia a función comunicativa alguna, ni siquiera señalada en el sumario ni en el índice de contenidos. Al texto no le sigue una tanda de preguntas de comprensión, o una serie de actividades en las que se deba buscar algo en el mismo, tanto en sentido gramatical ni,

mucho menos, en sentido comunicativo. Lo único que parece importar, tras la lectura o audición (coral o individual), es la lista de las palabras aparecidas en el texto con su correspondiente traducción al chino.

Si en lecciones posteriores aparecen estas mismas palabras en los textos, no estarán en la lista que les siga. Esto nos hace pensar que el vocabulario no es una simple referencia para la comprensión de los textos, en cuyo caso bastaría el listado general de las últimas páginas de cada volumen, sino una parte fundamental del aprendizaje llevado a cabo gradualmente y según estrategias que, a falta de consideraciones explícitas, suponemos basada exclusivamente en la memorización. Tras la lista de vocabulario puede venir una lista bastante menor de palabras adicionales, que no están en el texto pero que sirven como adelanto para introducir el vocabulario de lecciones posteriores.

El empleo de la lista de vocabulario en las aulas de lenguas extranjeras en China está más que extendido y su importancia es tal que la mayoría de los cursos se presenta y se aprenden primero las palabras nuevas, para luego leer el texto que las contiene. Otro dato que confirma esta importancia es que los elementos sonoros, el contenido de los CD's adjuntos a los libros, está formado por estas palabras aisladas, además del texto precedente. El audio no forma parte de los ejercicios. Aunque no se indica expresamente, el uso del material sonoro por parte de los estudiantes está muy claro: repetir palabra por palabra, frase por frase, su contenido, tras una breve pausa durante su escucha. Es común, y se ha recogido en numerosas descripciones, ver a los estudiantes pasear por el campus llevando un aparato reproductor de CD's y unos auriculares con micrófono, repitiendo una y otra vez las frases del texto y la lista de vocabulario.



Esta plenamente asumido que la memorización de estas listas es un ejercicio imprescindible para todos los estudiantes. También en este manual existen ejercicios que piden expresamente que se memorice la primera parte del texto, sin ninguna explicación que lo justifique ni indicación de qué hacer después de la memorización, como si el esfuerzo retentivo fuese un fin en si mismo o un medio ineludible e indiscriminado para la completa adquisición del vocabulario. Es decir, no hay en el manual señal que indique la importancia de la memorización, ni de su finalidad ni de la forma en que se deba hacer; el mensaje parece ser que, mientras se memorice algo, siempre va a ser bueno, y por tanto estará sobradamente justificado un ejercicio como “Aprende de memoria la primera parte del texto” (lecciones 1-12).

El extracto 1, páginas 4-7 de la lección 1 (fig. 2-1), es un ejemplo significativo de la forma de presentación de los primeros contenidos para un curso de español en China. Como vemos, prevalece el carácter bilingüe de los enunciados y títulos de los apartados, algo que se repite en todos los libros de texto de segundas lenguas hasta cursos avanzados: 第一课 (lección uno), 课文 (texto, 词汇表 ( lista de vocabulario), 补充词汇 (vocabulario adicional), 语音 ( yuyin). La traducción directa de enunciados y vocabulario es un tema controvertido, pues por un lado inhibe la búsqueda individual de información que puede formar parte de las estrategias de aprendizaje necesarias para la negociación de significado. Pero, por otro lado, es un hecho que la mayoría de los estudiantes, ante los vocablos nuevos que van encontrando en un texto, tienden a anotar las palabras equivalentes a su lengua materna justo al lado, encima o debajo de aquellos, de manera que, además de aspecto sucio resultante del texto, se consigue un efecto contraproducente desde el punto de vista pedagógico, y que es, al tener al lado la

traducción directa, el estudiante no realiza ningún esfuerzo de imaginación ni de memoria, lo que constituyen estrategias de aprendizaje esenciales para la adquisición de segundas lenguas. En este sentido, una lista de vocabulario separada del texto es mejor que un texto lleno de glosas imágenes en los márgenes y entre las líneas. Lo ideal es que los estudiantes hagan sus propios glosarios en un cuaderno, y que realicen el esfuerzo de imaginar un determinado significado según el contexto, o de recordar el que ya habían anotado, dejando el texto original limpio. Una lista abierta permitiría, dado un espacio mayor, la incorporación de ejemplos significativos que sólo los estudiantes descubrirían, según sus necesidades de aprendizaje.

El contenido de los textos está claramente al servicio de las estructuras gramaticales que posteriormente se presentan en detalle. Siguiendo el ejemplo de la lección 1, el objetivo didáctico que se persigue con semejantes oraciones es el aprendizaje del género y el número, el uso de los signos de interrogación y de las mayúsculas. El uso de estas oraciones, como puede ser la presentación de terceras personas, o para identificar a personas en una fotografía, por ejemplo, no viene señalado en ningún lugar de la lección, ni siquiera en las explicaciones gramaticales, si bien los dibujos adjuntos puedan ayudar a imaginar una situación esquemática. El título del texto, ¿Quién es él?, podría hacernos esperar, desde una perspectiva funcional de la lengua, que de alguna manera se tratará un tema relacionado con la identificación de personas y las preguntas necesarias para saber algo sobre las mismas. Sin embargo, no hay ninguna indicación ni, mucho menos, una serie de ejercicios diseñados para tal fin.

Además del tipo de textos que nos encontramos en éste y en la mayoría de manuales para las primeras lecciones, y de la lista de vocabulario, vemos las típicas explicaciones fonéticas (página 7) que durante las primeras 9 lecciones se irán sucediendo, a una media de 5 páginas

por lección. Se trata de explicaciones prolijas de cada uno de los fonemas, con un dibujo que muestra el modo de articulación. Junto a la grafía en minúscula y mayúscula, está el nombre de la letra y su representación fonética; ya aparece con anterioridad a esta primera lección en las primeras páginas del libro, y como algo repetido en cada manual de español en China, una tabla del alfabeto con estos tres elementos (pág. 1). Después de esta tabla viene un listado de abreviaturas y un diagrama del punto de articulación, importante para comprender las explicaciones fonéticas posteriores. Es de señalar que, pese a las mismas, no existe lo que se considera fundamental en la enseñanza/aprendizaje de la fonética que es la posibilidad de escuchar los elementos discretos que se están tratando y los ejemplos. En efecto, las cintas de audio no recogen nada de esto, así como tampoco ningún ejercicio de fonética.

En el texto de la lección 26, se daba bastante importancia a la forma de aprender una lengua extranjera; como había que prestar especial atención al contexto, y no aprender las reglas gramaticales y el vocabulario aisladamente, sino sobre todo a través de la práctica. De todas formas, estas ideas permanecían aisladas, enmarcadas en el texto de una lección: un diálogo entre un estudiante avanzado y unos estudiantes principiantes que preguntaban sobre un método de estudio, que en ningún caso se aplicaba a la realización de los ejercicios, o a la presentación de los contenidos gramaticales; estos siguen el mismo esquema tradicional que predomina en Español Moderno.

### ***14.2 Fonética***

Los apartados de Fonética están presentados a lo largo de las lecciones de mayor a menor prolijidad en las explicaciones, comenzando con fonemas aislados y finalizando con la pronunciación de grupos consonánticos. Al final del extracto 1 aparecía la primera

presentación, siempre en chino: una breve exposición acerca del alfabeto e inmediatamente las explicaciones de las vocales y de algunas consonantes. La explicación de cada fonema viene acompañada de un dibujo sobre el modo de articulación; el nombre de la letra en cuestión, su representación fonética y numerosos ejemplos de sílabas y palabras. Si bien indica la discriminación de sonidos pertenecientes a fonemas con un mismo punto de articulación, increíblemente no existe la reproducción sonora de tales muestras en las cintas de audio. Este es el ejemplo más notorio de la falta de adecuación pedagógica en cuanto material didáctico, un prototipo extremo de enfoque orientado al conocimiento, pero al conocimiento más abstracto y conceptual.

Con anterioridad a la lección 1, en las primeras páginas del manual, junto a las abreviaturas, aparece una tabla con el alfabeto cuyo formato y presentación se ha repetido en todos los manuales de español. Tras ella, un esquema que muestra los nombres de los puntos de articulación, elementos fundamentales para entender las posteriores explicaciones fonéticas.

La ausencia de una presentación auditiva incluida en el manual sugiere que el *input* de pronunciación viene exclusivamente de la mano del profesor. Los estudiantes disponen únicamente de las horas de clase para repetir estos sonidos, siendo las descripciones abstractas la única referencia para la práctica fuera del aula.

En el manual principal prevalece la lectura como destreza protagonista que supuestamente debe gobernar a las demás. Si a la importancia de índole cultural del texto impreso sumamos la aceptación generalizada de presentar la gramática por escrito, por razones evidentes de mayor fijación y facilidad de acceso en cuanto referencia, nos encontramos con una sobrevaloración de la comprensión y expresión escrita como base, fundamento a partir del cual es posible desarrollar las destrezas orales que, por situarse en esta posición secundaria, quedan

totalmente al margen no sólo del manual, sino de la metodología, el currículo y la evaluación de los primeros cursos de español. En las cintas de audio sólo vienen recogidas las grabaciones de los textos y las listas de vocabulario. No existe absolutamente ninguna actividad en la que el estudiante deba escuchar algo para activar la comprensión oral, y esto no solo en los primeros volúmenes del manual sino en todos ellos. La audición es una mera reproducción sonora del texto y del vocabulario, un refuerzo de su importancia en cuantos modelos para imitar. Si alguna explicación debiera encontrarse, ésta sería la de ofrecer un modelo de pronunciación que, como hemos visto, queda absolutamente mermado ante la ausencia de ejemplos sonoros de la sección fonética. Ni siquiera es posible aceptar que las grabaciones sean una muestra oral de los contenidos presentados en los textos, ya que se trata de una reproducción exacta, sin atención a los registros coloquiales que semejantes textos podrían adaptar.

### ***14.3 Gramática***

Aunque no es la más extensa, la sección de gramática es sin duda la más relevante en todas las lecciones. Es el centro gravitatorio al que se dirigen los textos y la base principal para el diseño de ejercitaciones. Lejos de presentarse como una referencia de ayuda para la comprensión de los textos, su posición central en la lección, y la de sus contenidos en la secuenciación general del programa, denota su importancia como foco de estudio y, en contraste, el carácter de ejemplo del texto precedente. La aparición, pues, de los verbos aprender, tener, leer, poder y ver, no responde a una selección en función del tema como el hecho de que en esta lección se da el presente de indicativo de los verbos de segunda conjugación. Asimismo, el hecho de que la lección 8 esté programada para que se estudien los complementos del verbo (objeto directo) y los pronombres acusativos es la razón por la que

casi todas las oraciones del texto tienen un objeto directo. El motivo principal de los pares de preguntas de la parte 2 no obedece tanto a la práctica oral de significados relevantes comunicativamente como a la práctica repetitiva de los pronombres acusativos. Ahora se explica porque en la primera parte se incluía un párrafo aparentemente ajeno al tema en cuestión.

Las explicaciones gramaticales, siempre en chino, van acompañadas de oraciones-ejemplos, necesarias para mostrar el ítem inserto en una estructura sintáctica, pero insuficientes para dibujar una situación, un contexto de uso real. A la descontextualización de los ejemplos se suma la escasa frecuencia de uso real de los mismos.

#### ***14.4 Ejercicios***

Continuando con la descripción de Español Moderno, consideremos la última sección, ejercicios, más ligada al tema metodológico, y de capital importancia en el manual; su notable extensión sugiere el importante papel de la práctica por parte de los estudiantes, lo que, aparentemente, puede contrastar con el carácter abstracto de las secciones anteriores. Un análisis detenido de los ejercicios nos ofrecerá información con la que describir la relación entre la teoría anterior y el tipo de práctica sugerida.

Comienza la serie con un ejercicio que consiste en deletrear, tal y como aparece en las doce primeras lecciones, según los fonemas presentados anteriormente; estos eran grupos consonánticos y se encontraban bajo el epígrafe de Fonología. Deletrear consiste en realizar lo que propone el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua en su primera acepción: Pronunciar separadamente las letras de cada sílaba, las sílabas de cada palabra y

luego la palabra entera. El ejercicio no requiere mayor operación creativa: deletrear la lista de 35 sílabas y 72 palabras que contienen los grupos consonánticos presentados. Al no existir un documento sonoro que sirva como modelo y autoevaluación, el resultado del ejercicio depende exclusivamente de la presencia del profesor, que deberá juzgar y corregir. La ausencia de material auditivo condiciona que no haya tampoco verdaderos ejercicios de distinción fonética, tan útiles en China, donde se produce la irremediable confusión entre sordas (p,t,k) y sonoras ( b,d,g),asi como entre la L y la R. Por otro lado, el elevado número de ítems por deletrear convierte esta ejercitación en un ejemplo perfecto de producción de tedio; lo único que persigue es, sin duda, la formación de hábitos lingüísticos a fuerza de repetir interminablemente los elementos discretos de la lengua, entendida esta como un sistema divisible.

Con el ejercicio 2 comienza la serie de conjugaciones, que continuará en cada una de las lecciones posteriores y en el resto de volúmenes del manual. En la lección 8 solo aparecen unos pocos verbos para conjugar en varias personas, pero más adelante la cifra de verbos se extenderá a 70 u 80, y no solo para un tiempo verbal sino para tres o más, en todas las personas. Este rosario interminable, realizado oralmente la mayor parte de las veces, sigue el mismo objetivo que el ejercicio anterior: la memorización o la formación de hábitos a fuerza de repetición, sin ningún ingrediente que lo haga más ameno ni, por descontado, una función comunicativa, que le dé soporte significativo. El sistema verbal español es posiblemente la parte de la gramática más difícil de asimilar por los estudiantes chinos. La lengua china tiene una sola forma verbal para todos los tiempos y personas, por lo que la primera impresión por parte de los aprendices chinos puede ser de verdadera desmoralización.

La propuesta de actividades que ofrece el manual para la interiorización de las formas verbales se centra casi en recitados interminables de conjugaciones; no contempla ninguna otra opción válida. El estudiante no dispone de ninguna oportunidad para inducir formas verbales según un modelo de uso, mediante actividades comunicativas o juegos de interacción con sus compañeros. Posiblemente, ninguna de estas últimas opciones sea suficiente y siempre sea necesario acudir tarde o temprano al recitado individual para una apropiada interiorización, pero no hay que olvidar que las conjugaciones tienen unas reglas que el aprendiente puede inducir, que existen distintos tipos de irregularidad y que no es aconsejable aprender un tiempo verbal por lección, sin apenas haber presentado la necesidad lingüística de utilizar tal tiempo, o la oportunidad para ponerlo en práctica en un contexto cuanto menos realista.

La motivación necesaria para la adquisición del sistema verbal no se convierta en un rosario tedioso, consiste precisamente en la creación (tanto del profesor como de los alumnos) de situaciones de uso, contextos e intenciones, que hagan descubrir a los estudiantes la auténtica riqueza de aquella complejidad; mientras no suceda, los tiempos verbales constituirán un motivo de desmotivación, una complicación innecesaria cuyo único fin será repetir, esta vez en un examen, la cantinela mil veces recitada.

La lección 8 ofrece uno de los dos ejercicios del libro basados en documentación gráfica, consiste en responder a preguntas y a la vez sustituyendo con los pronombres personales acusativos las partes correspondientes. Comunicativamente hablando, todas las preguntas se responden con sí, o con solo una palabra, por lo que ya de antemano podemos decir que no tienen ningún valor didáctico- funcional. El verdadero motivo del ejercicio consiste en la ejercitación de los pronombres acusativos, algo que se puede llevar a cabo sin los dibujos que los acompañan. De hecho, la información que ofrecen los dibujos es bastante irrelevante,



limitándose, en todo caso, a sugerir una respuesta corta que, además, no es el objetivo del ejercicio. Este consiste, pues, en rehacer la pregunta en forma de afirmación, y sustituir sustantivos por pronombres. Los dibujos, que resaltan en el libro tras páginas de ejercicios sin gráficos, son en realidad un mero adorno que, apenas vistos, se olvidan como los títulos de los textos.

El control del ejercicio es extensible al número 4, responder a una serie de preguntas según un modelo y usando la perífrasis tener que + infinitivo. Es un claro ejemplo de ejercicio de repetición o drill, cuya consabida finalidad consiste en favorecer la formación de hábitos lingüísticos. La negación absoluta de la creatividad, no solo por el tipo de pregunta ( de si o no) y su descontextualización, sino, sobre todo, por el imperativo de imitar un modelo estructural completo para las mismas, hacen que la ejercitación se limite a una mecánica de repetición de estructuras sintácticas, a rellenar con significados que, al azar, como si el estudiante fuera un mero artífice de ejemplos, quedan igualmente descontextualizados y al margen de cualquier atisbo de intención comunicativa por parte del estudiante. De la misma forma, el ejercicio 5 pide una serie de respuestas que, lejos de adaptarse a un requerimiento comunicativo, presupone la práctica artificial de repetir todo el contenido de las preguntas, esta vez rápidamente. Una propuesta de fluidez que, sin embargo, está lejos de ajustarse a la naturaleza comunicativa de la necesidad que existe precisamente para esa fluidez. Teniendo en cuenta que las preguntas se responderían con un si o un no, toda repetición o añadido que se haga es irrelevante desde el punto de vista del significado. Los ejercicios y, en general, todo el libro, dirigen la atención exclusivamente a la forma lingüística; así, el ejercicio 4, empleado hoy en día en manuales occidentales de estilo comunicativo, para el estudio de las formas verbales en contextos más extensos que los recogidos en una sola oración.

El siguiente ejercicio repetido en todas las lecciones de todos los volúmenes y con una extensión paulatinamente mayor, da cuenta de la importancia otorgada a la traducción chino-español, no sólo por parte del manual, sino por todo el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en China. Las oraciones a traducir emplean básicamente las estructuras lingüísticas que se han tratado en el apartado de Gramática, con un vocabulario que puede variar considerablemente, pero casi siempre escogiendo vocablos que ya han aparecido en lecciones anteriores. Como todos los ejercicios, carece de un marco de referencia que incorpore un motivo para su realización que vaya más allá de la traducción en sí, de la práctica formal. La copia, pero sobre todo, la memorización de los textos es una práctica habitual que, aunque no parezca como propuesta de ejercicio en un manual, los profesores fomentan y piden expresamente a sus alumnos; para estos, no supone ninguna sorpresa que, sin un propósito definido o enmarcado en una actividad para realizar algo más, el profesor les mande que aprendan de memoria un determinado texto para recitarlo en clases posteriores. Es un artículo reciente, Yan ren ding (2007) recoge algunas impresiones de estudiantes chinos de inglés que han conseguido algún premio a su competencia en esta lengua extranjera. Todos ellos habían realizado una práctica continuada de memorización en la enseñanza secundaria, según las demandas de los profesores, y admiten que se trataba del principal método de estudio: “Los profesores les pedían que, mientras memorizaban el texto, escuchasen la lectura realizada por un hablante nativo, grabada en CD o casete, imitándola y aprendiendo a recitar el texto con la misma entonación que la de la voz grabada en la cinta. Tenían que memorizar dos pasajes cortos todos los días, debiendo escuchar cada unidad de 30 a 50 veces. Después de las clases, la profesora comprobaría las tareas de casa asignadas el día anterior, pidiéndoles a algunos alumnos ir a su oficina para recitar las lecciones frente a ella.

Los estudiantes tenían que recitar el texto de memoria y según los mismos patrones de entonación que habían escuchado en la cinta. La profesora les criticaría si fallaban, pudiendo llamar a los padres para decirles que obligasen a sus hijos a estudiar más. Como resultado, aquellos sentían que estaban bajo una gran presión” (Ding, 2007:4). Lo curioso es que todos los estudiantes admiten que estas prácticas habían constituido, a la larga, la mejor manera de aprender inglés, sobre todo en cuanto a colocaciones y frases hechas se refiere. Como ya hemos visto anteriormente, la memorización es un tema clave en la caracterización del aprendiente chino. La característica especial de esta práctica consiste en una forma particular de repetición mental en la que la comprensión o cognición, lejos de mantenerse en una suspensión a favor del mero mecanismo de reiteración se mantiene activa: sobre este tema volveremos más adelante, con el fin de esclarecer en qué medida se produce esta actividad y como sería posible, desde su comprensión, aportar nuevos puntos de vista para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

El planteamiento del manual para el desarrollo de la escritura contempla, pues, dos fases: una imitación y reproducción exacta de un texto dado (lecciones 1-12), y otra de redacción más o menos libre sobre unos temas propuestos; la primera como un requisito necesario para que tenga lugar la segunda, a modo de evolución. Lo mismo puede aplicarse al desarrollo de la expresión oral. Si en las primeras lecciones se insiste en la repetición de fonemas mediante el deletreo, de una manera paulatina irán apareciendo ejercicios que indican la intervención oral de los estudiantes en conversaciones, si bien no existe ninguna dirección para las mismas.

Como hemos podido comprobar, el libro no está diseñado para fomentar la competencia comunicativa del estudiante, de hecho, a lo largo de las lecciones un apunte o ejercicio

dirigido a la interacción significativa, donde el alumno exprese libremente significados no controlados gramaticalmente. Esto, además de dibujar nítidamente el perfil del manual y, por extensión, del método didáctico empleado, deja en entredicho la calidad pedagógica del mismo. Comparar este material con uno cualquiera utilizado en México sería casi lo mismo que señalarlo como una antítesis ejemplar, pues supone precisamente un prototipo contra el que, desde la crisis del método audio lingual, se han venido proponiendo los enfoques comunicativos. Ante esta carencia, un profesor nativo no puede menos que manifestar su perplejidad, calificando automáticamente el manual de anticuado, en total discordancia con las asunciones didácticas que desde hace más de treinta años dirige, al menos, la forma de presentar los contenidos de los libros de texto de segundas lenguas.

### ***15. La actuación del profesor y los alumnos en el aula***

Las interacciones entre el profesor y los estudiantes responden al clásico esquema de iniciación por parte del profesor, *Respuesta del alumno y Evaluación del profesor*. El modelo IRE (Mehan, 1979; Sinclair, 1975) permite a los profesores mantener el control sobre la estructura comunicativa de la clase (Johnson, 1995). Los alumnos conocen muy bien este patrón de comunicación, ya que es el más empleado, si no el único, en las aulas chinas. Es de destacar unos aspectos comunes en las prácticas de los estudiantes de español en la Universidad de Linyi:

La preparación de la lección que se va a explicar. Los estudiantes suelen leer, con antelación a la clase, los textos y el vocabulario del manual, conocen como yuxi (Los estudiantes la conocen como yuxi ( 预习 ), preparar la lección antes de la clase, opuesta a fuxi ( 复习 , repasar la lección), entrando ambas en las expectativas de estudio de todos los estudiantes. Las

descripciones del programa oficial de español, del libro de texto más utilizado (Español Moderno) y de las actuaciones del profesor y los alumnos en el aula, proporcionan datos básicos para sacar unas conclusiones previas que resumen la didáctica actual del español en China. De los contenidos del diseño curricular y de los manuales se comprueba la preponderancia del carácter formal de la enseñanza y del aprendizaje. La importancia de la explicación gramatical viene acompañada de un extenso corpus léxico y de una no menos extensa serie de ejercitaciones orientadas a la traducción y a la formación de hábitos lingüísticos. El protagonismo de la competencia gramatical sitúa las competencias comunicativas en un segundo plano, bajo la asunción de que, una vez dominada la lengua con una buena dosis de reglas gramaticales interiorizadas y de léxico, la capacidad de comunicar en español viene por sí misma, debiéndose desarrollar sólo después del aprendizaje del sistema lingüístico. La forma de este desarrollo de la competencia comunicativa se concibe como la ejercitación de las cuatro destrezas; la atención prioritaria a las mismas en las distintas asignaturas universitarias (audiovisual, conversación, redacción y lectura extensiva) no supone, pese a lo que pudiera parecer, que existe un fundamento funcional y comunicativo en el diseño de tales asignaturas. Si exceptuamos las clases de conversación llevadas a cabo por los profesores nativos, las demás asignaturas siguen el mismo enfoque metodológico que la asignatura principal, que se supone combina el desarrollo de las cuatro destrezas junto con el contenido gramatical. La comunicación está subordinada completamente al conocimiento gramatical y léxico de la lengua. Se ignora la adecuación sociolingüística (situaciones de uso, normas sociales, etc) y los procesos pragmáticos del proceso comunicativo. La actuación didáctica se limita, pues, a fomentar la precisión para facilitar, únicamente, los procesos de codificación y descodificación en el acto comunicativo.

En el aula, tras la exposición o reproducción oral de un texto previamente estudiado (generalmente de memoria) no tiene lugar una interacción entre los estudiantes. Sin embargo, esta podría llevarse a cabo, incluso formalmente, mediante unas instrucciones previas del profesor al conjunto de alumnos oyentes, a través de las cuales estos pudieran plantear distintas cuestiones al compañero expositor: preguntas de comprensión, expresión de opiniones contrarias, etc. La explotación didáctica de estas intervenciones orales se limita a un breve comentario por parte del profesor. Aun en estos casos, el patrón de comunicación en el aula tiende a ser el mismo que predomina en el conjunto de clases de lenguas en China.

Muchos investigadores de adquisición de segundas lenguas convienen en caracterizar las condiciones mas óptimas para el desarrollo de la adquisición de una lengua extranjera en aspectos que implican el uso significativo y contextualizado de la lengua meta. Así, Fillmore (1982) sugiere que el input lingüístico da forma a la adquisición de la lengua sólo cuando está situado en contextos concretos y significativos donde los aprendientes pueden entender todos los componentes lingüísticos que lo forman. Según Johnson (1995:14) si el uso de la lengua en contextos significativos ayuda a la comprensión y es esencial para el proceso de adquisición, entonces los patrones de comunicación que existen en las aulas influirán necesariamente en la cantidad y calidad de exposición de la lengua extranjera. En China, la ausencia de espontaneidad, que permitiría una interacción más cercana a los casos reales de uso lingüístico, y la ausencia de variabilidad de los patrones de comunicación, donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de controlar la interacción, dibuja un rígido sistema de comunicación en el aula que obstaculiza el desarrollo de las condiciones mas óptimas para la adquisición de la lengua.

A este modelo de comunicación se suman otros dos aspectos: la atención exclusiva a la corrección de las formas lingüísticas en la generación de ejemplos de uso de las formas gramaticales estudiadas, y la poca importancia otorgada al aprendizaje significativo, donde el estudiante, como persona, se pueda implicar en el proceso de enseñanza teniendo en cuenta de forma explícita su propia experiencia vital. La falta de atención al significado, a lo que un aprendiente puede querer decir según sus impresiones, su experiencia o su conocimiento del mundo, contribuye a la dificultad de crear el mejor ambiente en el aula que permita un óptimo desarrollo de la competencia comunicativa.

China no es hoy en día, un país que, a falta de recursos, de posibilidades de acceso al conocimiento, no tenga más remedio que seguir anclada en antiguos métodos. En más, existen directrices del Ministerio de Educación Chino que, desde 1998, apoyan el sentido comunicativo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. La primera edición de Español Moderno, de 1999, podría haber tenido en cuenta estas consideraciones, pero sin embargo se limita a copiar una edición anterior, de 1985, que a su vez se basa, a grandes rasgos en otra anterior, de los años sesenta. Las razones por las que se prefiere continuar esta metodología, evitando la innovación en la didáctica de lenguas en China, son de varios tipos. Su conveniencia está muy relacionada con la evaluación, batuta poderosa que dirige casi absolutamente todo el proceso de enseñanza, pero no hay que descartar aspectos de la cultura china de aprendizaje, como la importancia tradicional de los exámenes, la función de los procesos de memorización, la valoración de los textos escritos y la relación alumno-profesor, que implica considerar las expectativas y de uno y otro (receptor y transmisor de conocimientos, fundamentalmente).

Señala Widdowson (1990:129) que el diseño de un currículo y su implementación a través de una metodología nunca puede ser simplemente un asunto pedagógico, todas las propuestas pedagógicas tienen que referirse siempre a factores socioculturales en contextos educativos determinados. La aceptación de manuales del estilo de Español Moderno no es un detalle puntual, ya que viene amparada por el diseño curricular que gobierna las pautas de la enseñanza universitaria de español en China. La metodología empleada ha sido justificada una y otra vez desde distintas perspectivas: la idiosincrasia cultural, las creencias pedagógicas y de aprendizaje; el valor de la experiencia docente del pasado, la influencia del aprendizaje chino. Por tanto, no parece viable la consideración de una propuesta pedagógica alternativa en las universidades chinas si no se tienen en cuenta los valores, creencias, actitudes e intereses que dominan en la enseñanza actual de lenguas extranjeras.

### ***16. Competencia comunicativa. Enseñanza del español en China***

El concepto de competencia comunicativa se ha mantenido, desde su acuñación en 1972 por Dell Hymes hasta nuestros días, como fundamento teórico primordial de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y como objetivo prioritario de su aprendizaje. Investigadores en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas como Michael Canale, Merrill Swain, Sandra Savignon, Henry Widdowson, Bachman por citar a los más conocidos, lo han tratado en profundidad, ampliándolo en mayor o menor medida. En el presente apartado recordaremos los orígenes de la competencia comunicativa. El objetivo es intentar arrojar algo de luz al contexto chino de enseñanza. Posiblemente, el autor que más y mejor ha contribuido en la investigación de la enseñanza de lenguas extranjeras es Henry G. Widdowson.



### ***16.1 Orígenes. Referentes lingüísticos de la dicotomía entre sistema y uso***

Un tema común de la lingüística y de la enseñanza de lenguas ha sido el referente a la dicotomía entre el conocimiento de la lengua como sistema y el uso que de tal sistema hacemos para comunicarnos. Desde el punto de vista lingüístico, se ha discutido mucho desde que Saussure propusiera la dualidad *langue/parole* para dar cuenta de la realidad lingüística en un grado más amplio que el concebido hasta entonces por la gramática normativa. Noam Chomsky, desde unos presupuestos parecidos a la teoría de Saussure, pero distintos según la naturaleza de aplicación de esta distinción, propuso la dualidad competencia/actuación. Si la competencia es la representación mental de las reglas lingüísticas que constituyen la gramática interiorizada del hablante-oyente, la actuación consiste en la comprensión y producción de lengua. La competencia estaría relacionada con el conocimiento tácito, inconsciente, de las estructuras lingüísticas, mientras que la actuación remitiría al uso de la lengua en situaciones concretas.

Sin embargo, tanto el estructuralismo de Saussure como la lingüística generativa de Chomsky centran su atención en el sistema y no ofrecen un modelo de habla o actuación que de cuenta de las implicaciones del uso real de la lengua para comunicarnos. Si para Saussure, una lingüística de la *parole* sería muy difícil de describir, dado que las particularidades individuales son muy variadas y heterogéneas, para Chomsky, *la performance* es una categoría residual secundaria, incidental y periférica. El factor comunicativo formaría parte, en todo caso, de las individualidades de actuación, siempre sujetas a múltiples circunstancias que desvirtuarían la competencia laboral, la estructura gramatical universal que cada hablante tiene en forma latente.

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son sus limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real (Chomsky, 1965:3).

Lo que es central en la representación del lenguaje de Chomsky es una serie de principios que definen la facultad innata del lenguaje del ser humano y que determinan los parámetros de la Gramática Universal. Desde este punto de vista, no interesan las funciones comunicativas cuyas formas tienen lugar en contextos reales de uso. En realidad, para Chomsky, la lingüística no trataría sobre la lengua, entendida ampliamente como fenómeno sociocultural, sino sobre la gramática, y especialmente sobre la sintaxis (Widdowson, 1996:27).

Con todo, la lingüística generativo-transformacional de Chomsky suponía una respuesta de gran valor teórico a los presupuestos conductistas que concebían la adquisición de la lengua como una serie de hábitos, formados en función de estímulos y respuestas en el entorno del niño. A la formación mecánica de hábitos lingüísticos (posición de la psicología conductista de Skinner y del estructuralismo norteamericano de Bloomfield), Chomsky opuso un modelo ideal que daba espacio a la creatividad del ser humano en el uso del lenguaje: como a partir de un número limitado de reglas, podemos crear un número ilimitado de oraciones.

El terreno donde se iba a cuestionar la competencia lingüística, tal y como Chomsky la entendía, ya estaba suficientemente abonado; influido por Román Jakobson, fundador de la

escuela de Praga, que ya había publicado su teoría de las funciones comunicativas, Dell Hymes (1972), partiendo de un punto de vista sociocultural, acuñó el concepto de competencia comunicativa, el cual describe tanto el conocimiento lingüístico como la habilidad de uso que cada hablante posee. Hymes hace una crítica de la competencia de Chomsky, subrayando la necesidad de situar la teoría lingüística dentro de una teoría sociocultural más amplia, ya que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles. 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. Dentro de este marco se añadiría la factibilidad y el hecho de que un acto de lengua se de en la realidad.

El estudio de las situaciones comunicativas prototípicas de una determinada cultura dibujará la competencia comunicativa de sus hablantes, en cuanto se refiere a las condicionantes y convenciones sociales que enmarcan la comunicación. Hymes (1974) describe los ocho componentes que constituyen un acontecimiento comunicativo, presentados en el acróstico SPEAKING:

- ✓ Situation (situación), espacial y temporal; escena psico-social.
- ✓ Participants (participantes), sus características culturales y sus relaciones entre si.
- ✓ Ends (finalidades).
- ✓ Act (secuencias de actos), estructuras y temas de la interacción.
- ✓ Key (clave), grado de formalidad o informalidad de la interacción.
- ✓ Instrumentalities (instrumentos), canal, variedades de habla, lenguaje no verbal.
- ✓ Norms (normas), de interacción e interpretación.
- ✓ Genre (genero), tipo de interacción y secuencias discursivas.

La atención al contexto comunicativo, su estudio sistemático desde la recogida de datos y la interpretación de los distintos rasgos culturales transmitidos por el lenguaje, favorecerá el desarrollo de la sociolingüística. Michael Halliday, en su obra *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, de 1978, presenta dos perspectivas desde las que investigar el lenguaje, el punto de vista del inter-organismo, y el punto de vista del intra-organismo (1978: 10-15). La habilidad de hablar y entender surge, y tiene sentido, sólo porque hay otras personas alrededor, y en este sentido se puede hablar de un fenómeno social que, por tanto, será estudiado desde un punto de vista inter-orgánico, social o de comportamiento. Pero también es posible investigar el lenguaje desde el punto de vista de la estructura interna de tales organismos, considerando, pues, los procesos cerebrales que tienen lugar en la comprensión y la producción de la lengua, así como en su aprendizaje. En este caso la perspectiva adoptada es intra-orgánica, psicológica y se centra en la investigación del lenguaje como conocimiento. El contraste aludido no sería social versus individual, sino más bien social (de comportamiento) versus psicológico. Con esta distinción, Halliday hace referencia a los movimientos de investigación lingüística que tuvieron lugar durante la segunda mitad del siglo XX, por un lado las teorías nativistas, de las que Chomsky es el mayor exponente, y por otro las que muestran una mayor preocupación por el aspecto social de la lengua, que vienen a equilibrar la balanza de los estudios lingüísticos. Lo importante de su exposición no es tanto dejar constancia de una realidad como de defender la complementariedad de estas perspectivas, superando la posición intra-orgánica que negaba el factor social del entorno del ser humano. Como Hymes (1972), Halliday sostiene la existencia de un conocimiento acerca del uso de la lengua en contextos determinados por tanto el comportamiento lingüístico es una forma de conocimiento.

La interrelación de gramática y pragmática en el proceso comunicativo nos permite considerar la competencia no solo como un conocimiento en abstracto (competencia lingüística o gramatical), sino también como la habilidad para aplicar ese conocimiento según las convenciones sociales, esto es, según el contexto real donde tienen lugar los actos comunicativos (competencia comunicativa). Por su parte, la actuación consistiría en los casos particulares de comportamiento que resultan del ejercicio de aquella habilidad y no como un mero reflejo del conocimiento (Widdowson, 1996: 28).

Hallyday partía de que el hablante ya sabe cómo comportarse en su propia lengua, en situaciones comunicativas concretas. Su punto de vista se dirigía al estudio de la lengua en su aspecto social, y en este sentido es lógico que las nociones psicosociolingüísticas estuviesen fuera de su campo de interés. En cambio, la didáctica de lenguas siguió aplicando aquella perspectiva intra-orgánica, subjetiva, que considera el lenguaje como facultad y conocimiento, a la competencia de uso, es decir, a algo que pertenece a un ámbito distinto: la interacción lingüística en contextos comunicativos reales, objetivos. Esto produjo una visión simplificadora en la pedagogía de segundas lenguas, como veremos más adelante, al establecer como suficientes ciertas reglas funcionales para lograr el objetivo de la competencia comunicativa. Lo cierto es que ésta, y las condiciones más óptimas para que tenga lugar su desarrollo en contextos de enseñanza, son mucho más complejas de lo que en un principio se pensaba. No basta con una exposición indiscriminada de input, por muy comprensible que esta sea, sino que importa la cantidad y calidad de las interacciones del estudiante con el profesor y con el resto de estudiantes o hablantes nativos. Para un desarrollo eficaz de la competencia comunicativa es precisa una disposición para comunicarse (*willingness to communicate*, Mc

Croskey y Richmond, 1987), donde entran factores afectivos, motivacionales y culturales de gran importancia en el aprendizaje. En el contexto Chino de enseñanza, la disposición para comunicarse de los estudiantes tiene unas características determinadas que deben comprenderse por los profesores nativos si se pretende lograr el objetivo de que sus alumnos desarrollen la competencia comunicativa en la L2.

### ***16.2 Modelos de competencia comunicativa***

El debate sobre la competencia comunicativa, lejos de ser algo superado o falta de interés por mantenerse desde hace más de treinta años, no puede dejar de estar entre las preocupaciones de los profesores. En un mundo que tiende a la globalización, si se pretende que el aspecto positivo de la misma salga a flote, debemos hacer más por la comprensión intercultural, por la comunicación entre culturas muy distintas.

La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas es sólo un eslabón, quizás muy pequeño, pero importantísimo, en esta cadena del entendimiento cultural. Ya no podemos ver la competencia comunicativa como una moda que pasó, estando rodeada de otros movimientos que sí fueron moda, porque pasaron. Debe resaltarse su importancia en todos los contextos donde se imparte una enseñanza de idiomas, pero tal vez sea un contexto como el chino el que merezca la atención especial de un análisis de este concepto. La comunicación en China, está más determinada por las relaciones sociales de los interlocutores que por el deseo personal de expresarse. La expresión abierta está restringida a registros informales, en contextos donde existe bastante confianza.

### ***16.3 Widdowson***

Widdowson (1989: 84-85) parte de la diferencia de la concepción de competencia entre Chomsky y Hymes, apuntando que para Chomsky, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible y, como Chomsky insiste en señalar, conocimiento real es sólo un tipo de evidencia y no un criterio para la existencia del conocimiento (Chomsky, 1980: 54). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo, para usar la lengua; para él, el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es por tanto una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa.

Hymes amplía el concepto chomskiano de competencia en dos sentidos. Incluye el conocimiento de aspectos del lenguaje distintos de la gramática –de lo que es posible, factible, apropiado, realmente realizado. Hay, por tanto ocho elementos para el modelo donde Chomsky tenía solamente dos. Mientras que para Chomsky la competencia pragmática es sólo un tipo de habilidad (no de conocimiento), Hymes amplía, pues, el rango del conocimiento al sistema sociolingüístico de uso. El problema, por tanto, es que para los cuatro componentes de la competencia comunicativa (según Hymes) habría que separar los elementos de conocimiento y los de uso y establecer qué relaciones existen, por un lado, entre el conocimiento y la habilidad para usarlo en cada componente, y por otro, entre los componentes mismos. Hymes no ofrece ulteriores explicaciones para este modelo, y Widdowson, lejos de abordar un análisis de las relaciones de cada uno de estos componentes,

se centra en la relación general entre conocimiento y habilidad. El autor cuestiona el concepto de competencia comunicativa como constituido por un conocimiento de reglas de uso, equiparado a la forma en que conocemos las reglas de la lengua, en cuanto sistema. Así, sostiene que en la producción y comprensión de enunciados, el hablante recurre no a un conocimiento lingüístico sistemático proyectado en el uso, sino a unos esquemas conceptuales más sencillos que median entre el conocimiento formal del sistema y el comportamiento comunicativo real. En este sentido, la competencia comunicativa es un nivel de organización, desarrollado desde las actuaciones habituales, que representa un estado de preparación de uso (Widdowson, 1984: 110). Widdowson llama a las categorías utilizadas en el conocimiento sistemático de la lengua, *símbolos*, mientras que aquellas que usamos en el uso real de lengua son *índices*. Si la oración y el texto son unidades simbólicas que representan el conocimiento del sistema lingüístico, el enunciado y el discurso representan índices, referencias a un significado extralingüístico que dirigen la atención del usuario a esquemas determinados.

Los índices son esencialmente referenciales, apuntan a la dirección donde debe encontrarse el significado extralingüístico o pragmático. Éste está basado en el significado semántico o gramatical, pero su interpretación requiere la invocación de un conocimiento contextual o esquemático. Frente a un programa basado fundamentalmente en las formas lingüísticas ordenadas de menor a mayor complejidad, vestidas o no de nociones-funciones, Widdowson propone un curso centrado en resolución de problemas donde la comunicación fuera el factor principal, y donde el estudio del sistema lingüístico fuera un recurso esencial pero secundario, al servicio del problema en cuestión. Un programa basado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas con fines específicos, o un programa de inmersión donde la lengua no fuera un fin sino un medio para aprender otras materias, deja a un lado los cursos generales de lenguas, si bien apunta el autor que, para ser estrictos, éstos deberían ser parecidos a los específicos; lo



importante es destacar el papel del discurso como unidad central en el aprendizaje de segundas lenguas. Widdowson lo define como el "proceso de negociar el significado mediante la interacción", de manera que la competencia comunicativa significa " la habilidad de llevar a cabo discursos y de esta forma explotar un conocimiento de reglas (de sistema y de uso) para llegar a un acuerdo negociado". Por tanto, se trata esencialmente de " la capacidad de solucionar problemas, no de un mecanismo facilitador de producción de enunciados preestablecidos" (Ibíd.: 212). Widdowson (1989) y Skehan (1995, 1998) retomarían estas cuestiones para su aplicación a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Widdowson (1989: 90) concluye que, de adoptarse un concepto de competencia comunicativa que contemplase estos hechos, uno podría proporcionar patrones de concurrencia léxica para que las reglas operasen sobre ellas de modo que fueran ajustadas de manera conveniente para el propósito comunicativo requerido por el contexto. Estos patrones pueden inicialmente ser simplemente grupos léxicos cuyo significado fuese evidente, asociados a un contexto, sin la necesidad de ningún ajuste gramatical. Entonces, cuando la asociación de léxico y contexto llegue a ser insuficiente para establecer el significado, podrá recurrirse a la ayuda de las reglas gramaticales, para adaptar y ajustar el léxico con cualquier ajuste sintáctico que fuese necesario. Tal enfoque podrá, pienso, ser un valioso enfoque comunicativo para la pedagogía. Desde este punto de vista, la gramática sirve como reguladora del uso comunicativo de la lengua, ya que opera como complemento al contexto con el fin de alcanzar el significado pragmático en las interacciones. La dimensión de la competencia comunicativa no se circunscribe, pues, al descubrimiento de las reglas de uso, sino al descubrimiento de las reglas gramaticales como ayuda, recurso al servicio de la comunicación.

## ***17. Adquisición de segundas lenguas. Implicaciones en el contexto chino de enseñanza***

### ***17.1. Krashen: aprendizaje y adquisición***

Según la teoría del monitor de Krashen, no existe ninguna relación entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito de la lengua; aquel no se puede convertir en conocimiento implícito y, por tanto, no sería necesario enseñar la gramática. Esta hipótesis modela la postura de la no interfaz o ausencia de relación entre ambos tipos de conocimiento, que implican mecanismos distintos de adquisición (Hulstijn, 2002; Krashen, 1981), están almacenados en distintas partes del cerebro (Paradis, 1994) y su acceso para la actuación se lleva a cabo mediante distintos procesos. Para Krashen, la exposición a un input comprensible en contextos comunicativos, centrados en los significados, es suficiente para que se desarrolle el conocimiento implícito de la lengua (lo que él llama adquisición). El conocimiento explícito tiene el único cometido de supervisar la producción de los aprendientes y solo puede dar lugar a lo que el autor denomina aprendizaje, para lo cual se requiere que estos estén concentrados en la forma lingüística (en oposición al significado), que conozcan la estructura en cuestión y que dispongan de tiempo para llevar a cabo este control, ya que el conocimiento de las reglas sólo sirve como suplemento a lo adquirido, el papel de la enseñanza debería centrarse en crear condiciones de "adquisición" más que de "aprendizaje".

La hipótesis del input trata de explicar estas condiciones, argumentando que la adquisición tiene lugar cuando se procesa un input comprensible cuyos elementos lingüísticos se encuentran en un nivel inmediatamente superior a la competencia del aprendiente. El nuevo input ( $i+1$ ) será comprensible gracias al conocimiento lingüístico previo, la ayuda contextual,

el conocimiento del mundo y multitud de mecanismos como las inferencias producidas por las funciones comunicativas que soportan, la gestualización, el empleo de imágenes, etc. Krashen también destaca el papel afectivo del aprendiente en la adquisición.

La hipótesis del filtro afectivo señala la motivación, la autoconfianza y la ansiedad como factores que determinan la adquisición de segundas lenguas, de manera que una mala disposición ("filtro alto", entendido como poca motivación, baja autoestima y ansiedad por producir o entender) impedirá que el input comprensible alcance el dispositivo de adquisición lingüística, y por tanto que se desarrolle el sistema de la interlengua. En cambio, un "filtro bajo" propiciará la entrada del input, constituyendo un requisito necesario para la adquisición. Si bien las reflexiones sobre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito se pueden encuadrar en un punto de vista cognitivo, en realidad Krashen está apoyando los procesos innatistas, vinculados a la capacidad de adquisición del lenguaje como un aspecto cognitivo distinto y diferenciado de todos los procesos cognitivos comunes.

Las hipótesis de Krashen gozaron de gran popularidad durante la década de los 80, ya que sirvieron como fundamento teórico para un tipo de enseñanza orientada más a la comunicación y menos a las reglas gramaticales y la corrección de errores, donde se pudiera crear un ambiente afectivo positivo y no se focalizase la lengua como objeto, sino como instrumento al servicio de la comunicación. Si bien la teoría del monitor "fue uno de los primeros intentos claros de poner al alcance de los profesores de lenguas los descubrimientos de la investigación en ASL" (Pastor, 2004: 118), las teorías de Krashen han sido ampliamente debatidas y criticadas hasta la fecha. Por poner un ejemplo de la crítica acerca de la distinción entre aprendizaje y adquisición, y teniendo en cuenta las condiciones que Krashen estableció

para "monitorizar" los conocimientos adquiridos (centrarse en la forma y tener tiempo para ello), única función del *aprendizaje* (en oposición a la *adquisición*), podemos citar una reflexión de Widdowson que plantea serias dudas a la coherencia de la teoría del monitor:

¿Qué se entiende por "atención a la forma"? ¿No es posible centrarse en la forma porque quieres aclarar tu significado, porque quieres ser más eficaz comunicativamente?

¿Por qué no podría ser la atención a la forma consistente con la atención al mensaje o al significado, que se supone imposibilita el uso del monitor? El rígido dualismo que se propone, donde la adquisición y el aprendizaje son dos procesos completamente distintos, parecería forzar la conclusión de que si piensas con cuidado, eliges tus palabras, te tomas tu tiempo antes de realizar tu contribución conversacional, no puedes comunicar, o en todo caso no de forma muy efectiva, ya que estás interfiriendo en la función natural del sistema adquirido. Y como la adquisición depende de la comunicación, tu contribución deliberada impedirá asimismo tu progreso en el

Aprendizaje de la lengua (Widdowson, 1990: 21).

Otras críticas inciden en la ausencia de planteamientos teóricos que den cuenta de lo que Krashen entiende por comunicación, cuando en su época ya existían investigaciones que reflejaban la importancia de la negociación del significado, la realización de actos de habla o la competencia discursiva. Morrison y Low (1983) sugieren que el monitor es un factor esencial en la interacción comunicativa, mientras que para Krashen no juega un papel positivo en la comunicación, quedando ésta reducida al "input comprensible". La posibilidad de proporcionar un *input comprensible + 1* se concibe como el "Principio Pedagógico Fundamental" (Krashen, 1982b), sin que parezca importar si los aprendientes están interesados en ese input o se establezcan pautas de acción pedagógica sobre qué hacer con el mismo. "La

teoría requiere únicamente que el aprendiente pueda ser una especie de receptáculo humanoide en un estado máximo de receptividad para que el input pueda entrar a operar en su misteriosa forma . Sin embargo, se ha demostrado (Long, 1983a; Swain, 1985) que los aprendientes manipulan activamente el input para que sea comprensible, atendiendo a la forma según las necesidades de la comunicación en curso. En las interacciones entre hablantes nativos y no nativos se llevan a cabo estrategias de negociación que hacen posible tanto la comprensión como la producción. Habrá, en todo caso, que partir de esas estrategias para caracterizar el papel del input comprensible en la ASL, una tarea que reconocería, entre otros, el papel del output comprensible (Swain, 1985) y el output modificado.

Frente a la posición de *no-interfaz* entre conocimiento explícito (aprendido) y conocimiento implícito (adquirido), que defiende una enseñanza de "gramática cero", destacan los modelos teóricos que han "devuelto" la importancia de la gramática y de la atención a la forma en la enseñanza, sin olvidar su base comunicativa. Así, está plenamente aceptado que entre aprendizaje y adquisición no hay una barrera infranqueable, sino que se trata de un continuum de modos de conocimiento. La relación entre ambos tipos, como veremos a continuación, se ha propuesto desde distintos ángulos, que se pueden resumir en práctica (comunicativa y formal) y en concienciación de las reglas formales, esto es, atención a las formas concretas que activan una comparación esencial entre el input y el output propio del aprendiente, desvelando aquello que aún falta por conocer para realizar las intenciones comunicativas y, en definitiva, para avanzar en el desarrollo de la adquisición.

### ***17.2 Bialystok: de la interfaz a la continuidad***

Bialystok (1979) coincide con Krashen en señalar que el conocimiento implícito se alcanza a través de la exposición del uso comunicativo de la lengua (práctica funcional), mientras que el explícito tiene lugar cuando los aprendientes centran su atención en el código (práctica formal), tanto para el estudio consciente del sistema lingüístico como para automatizar el conocimiento explícito ya existente. Sin embargo, la autora ofrece una posibilidad de relación o interface entre ambos tipos de conocimiento: la práctica formal también puede servir para convertir el explícito, mediante su automatización, en implícito. Si en un principio la posición de interfaz mantiene viva esta dicotomía, con la rigidez que conlleva caracterizar el conocimiento bien como explícito (aprendido) o bien como implícito (adquirido), unos años después Bialystok (1982) ofrece un modelo que Ellis no clasifica según una distinción de interfaz/ no interfaz, sino en una posición de variabilidad, en la que entra en juego otra dimensión cognitiva del conocimiento, según sea declarativo (saber algo) o procedimental (saber hacer algo). Esta dimensión se asociará a la variable de conocimiento + automático, mientras que la anterior distinción explícito/implícito hará referencia a la variable del conocimiento analizado. Mientras que el factor de análisis se refiere a la representación del conocimiento lingüístico, la automaticidad hace referencia a la "relativa facilidad de acceso que el aprendiente tiene al conocimiento, sin tener en cuenta el grado de análisis " (1982: 183). Según esta teoría, una determinada regla o ítem puede localizarse en la intersección de ambas variables, entendidas como continuos.

Este modelo refuerza la relación entre uso y adquisición: el tipo de uso lingüístico que el aprendiente lleva a cabo, determina el tipo de conocimiento que adquiere. Así, distintas tareas requieren distintos tipos de conocimiento. La competencia de un aprendiente inicial se puede

situar claramente en la posición D, mientras que la de un aprendiente avanzado se situaría en C. Este modelo no es incompatible con las sugerencias pedagógicas señaladas anteriormente: la práctica formal y funcional de los conocimientos explícitos puede favorecer el desarrollo de la interlengua, dando lugar a una habilidad más o menos controlada según las tareas a realizar. La naturaleza de las prácticas está estrechamente ligada a los procesos cognitivos que se ponen en marcha para su realización. Estos procesos se materializan en las estrategias de aprendizaje, que podemos definir de forma simplificada como las formas de estudiar que el aprendiz lleva a cabo, y que vendrán —en principio— determinadas por el tipo de actividad a realizar. Un desarrollo de su aplicación en el terreno didáctico supone darlas a conocer, o ayudar a su reconocimiento y control por parte de los aprendices.

### ***17.3 Rod Ellis: Modelo de competencia variable***

Ellis (1984) propone el modelo de Competencia Variable, para dar cuenta, por una parte, de la variabilidad de la interlengua, y por otro, de los procesos internos y externos responsables de la Adquisición de segundas lenguas (ASL). Ellis, basándose en los parámetros de Bialystok, distingue dos tipos de usos lingüísticos en relación a una mayor o menor preparación: discursos planificados (preparados) y no planificados (espontáneos). Por otra parte, el conocimiento lingüístico se activa para su uso comunicativo a través de procesos cognitivos, los cuales serán primarios para discursos no planificados y secundarios para los que requieren una preparación. El modelo aglutina una teoría del uso del lenguaje y una teoría de ASL, ya que, del mismo modo que un hablante nativo activa procesos primarios para discursos espontáneos, y procesos secundarios, para discursos preparados, los aprendientes suelen recurrir, por ejemplo, a la simplificación semántica (conocimiento no analizado y automático) como proceso primario para los discursos no planificados, y a la supervisión (*monitoring*)

como proceso secundario para discursos más preparados. Así pues, el desarrollo de la interlengua tiene lugar cuando los aprendientes logran aprender a activar reglas e ítems lingüísticos, disponibles inicialmente como discursos planificados, en discursos no planificados. Asimismo, la participación en discursos de varios tipos permite que se saquen a colación nuevas reglas que no estaban representadas declarativamente, infiriéndolas del conocimiento procedimental cuando las necesidades comunicativas o de aprendizaje así lo requieren. Algo similar ocurre en la comunicación entre hablantes nativos: cuando existe un fallo en la comunicación, o un malentendido, se suele recurrir al conocimiento explícito, declarativo, para aclarar el significado que se pretendía transmitir. Sin embargo, es el conocimiento procedimental el que dispara la voluntad de encontrar un sentido: su aplicación origina la explicitud o las nuevas reglas.

Frente a este modelo descriptivo, y siguiendo a Schmidt (1990), Ellis (1993) señala una relación positiva entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito: aquel puede favorecer el desarrollo de la interlengua en la medida en que la atención consciente a las reglas y estructuras gramaticales puede poner de manifiesto la diferencia entre lo que ya se sabe y lo que falta por saber, comparando el input apercibido con la propia producción (*noticing the gap*, Schmidt y Frota, 1986). La captación o atención consciente es importante porque da cuenta de aquellos aspectos del input en los que hay que fijarse para que se conviertan en intake (la información almacenada en la memoria temporal que puede o no acomodarse subsiguientemente al sistema de la interlengua) (Ellis, 1994: 361).



#### ***17.4 Skehan: análisis, acceso y habilidad de uso***

Estos continuos de automaticidad y análisis, procesos y planificaciones, nos llevan a la necesidad, apunta Skehan (1995: 95) de distinguir entre un modelo de analista, un modelo de usuario y otro de aprendiente. El primero, relacionado con la estructura lingüística, se centra en el poder de las reglas abstractas para generar y dar cuenta de los hechos lingüísticos, de la precisión en formar oraciones correctamente. El modelo de usuario se relaciona con la forma en que las personas se comunican en contexto y en tiempo real. Estos modelos reflejan otra distinción que Widdowson (1989) establece entre los conceptos de analizabilidad y accesibilidad: el primero, relacionado con la competencia lingüística chomskiana, hace referencia al sistema de conocimiento diferenciado y organizado, basado en las reglas interiorizadas del hablante. La accesibilidad, en cambio, tiene que ver con la forma en que se usa la lengua en tiempo real, donde la facilidad está determinada por la velocidad de acceso. Asimismo, estaría en relación a dos formas de performance que el mismo autor ha establecido: el *usage*, la habilidad para representar la lengua como sistema y *use*, o uso real de la lengua como medio de comunicación.

El modelo del aprendiente, pues, combinaría estas dos, ya es posible "cambiar" (*'shift down'*) a un modo de procesamiento más basado en reglas, más cercano, que el proceso de aprendizaje implica que se atiendan factores de análisis y factores de acceso: los aprendientes necesitan desarrollar los sistemas lingüísticos subyacentes y también hacer frente a la comunicación inmediata en curso. (Skehan, 1995: 95). La relación, pues, entre *usage* y *use*, análisis y acceso, remitiría, para un aprendiente de lengua extranjera, a procesos paralelos de la competencia gramatical y la competencia pragmática, materializados en la actuación misma. Señala Skehan (1995: 97) que la accesibilidad tiene una mayor prioridad, pero dado que tal sistema, no

centrado inherentemente en reglas, puede conllevar problemas, pues, al modelo de analista, cuando es necesario. Para que la adquisición de la L2 fuera similar a la adquisición de la L1, y así, el cambio de modo de procesamiento se adaptase a las circunstancias contextuales de la comunicación, se tendría que producir un movimiento semejante entre las tres etapas.

Skehan propone un sistema cíclico de enseñanza/aprendizaje fundamentado en procesos de análisis y síntesis. Por un lado, la enseñanza dirigiría al estudiante a analizar los ejemplares léxicos, de modo que su acceso fuera posible desde el sistema de reglas. Por otro lado, tendría lugar un proceso complementario de síntesis de la lengua analizada, de manera que estuviera disponible en el sistema "ejemplar" basado en la memoria, preparada para que el estudiante accediese también desde el sistema léxico. Lo que se necesita en la enseñanza de lenguas es, pues, un tipo de programa equilibrado y gradual que facilite la alternancia de estos procesos: el análisis es necesario para que el estudiante pueda hacer generalizaciones y lograr cierta flexibilidad; la síntesis es necesaria para lograr fluidez y control . Este programa estará reflejado en una enseñanza basada en tareas, una variedad del enfoque comunicativo cuya flexibilidad permite coordinar los dos tipos de procesos cognitivos.

Las implicaciones que se derivan para el contexto chino de enseñanza son evidentes: es necesaria una mayor atención a los procesos de síntesis del sistema basado en reglas, analítico, con el que los estudiantes están plenamente familiarizados. Hay que tener en cuenta que el progreso de este sistema cíclico no es absolutamente lineal, es decir, puede ser que los estudiantes hayan lexicalizado por medio de la síntesis ciertas áreas de la lengua, mientras que para otras permanezcan aún en la fase de sintetización. Lo que importa es hacer que el acceso se ponga en marcha, y para ello es necesario diseñar un plan de acción pedagógica que puede manifestarse mediante tareas o actividades didácticas. Por ejemplo, ofrecer oportunidades para

acceder a un mismo elemento lingüístico desde distintos contextos, con distintas peculiaridades circunstanciales que requerirían una mayor atención a la precisión (análisis) o a la fluidez (síntesis). Para ello se requiere que el material lingüístico sea el mismo, un prerrequisito que no tiene lugar en el contexto universitario de enseñanza de español en China (distintos libros de texto y distintos enfoques metodológicos para los mismos alumnos).

### ***17.5 La interacción***

La enseñanza comunicativa de la lengua no puede pasar por alto la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje: La competencia comunicativa de los aprendientes se manifiesta precisamente en el intercambio lingüístico de información, experiencia que puede y debe iniciarse en las aulas desde los primeros niveles de aprendizaje. Si el conocimiento abstracto de la lengua extranjera tiene como objetivo último la posibilidad de comunicarse en la misma, no hay razones evidentes para pensar que esta finalidad pueda estar reñida con el aprendizaje a través de la comunicación, posición que enmarca el valor de la interacción en el desarrollo de la habilidad para comunicarse. Habiendo demostrado el hecho de que la acumulación de conocimiento explícito/declarativo, junto con la ejercitación más o menos mecánica de las estructuras lingüísticas, no se convierte en el tipo de conocimiento (implícito/procedimental) necesario para la comunicación, la atención a los procesos marcará el centro de interés de las investigaciones que, desde mediados de los años 80, se han venido realizando en una progresión que ha revelado la importancia de la interacción en el aula en términos cuantitativos y cualitativos. La ausencia de una tradición de la experiencia interactiva en las aulas chinas, y, con ella, la ausencia de una serie de expectativas comunes que cuenten con la importancia de la interacción y la subsiguiente responsabilidad que implica su empleo, es la mayor dificultad con la que tanto alumnos como profesores se encuentran para tratarla

abiertamente en las clases de lenguas extranjeras. Esta dificultad, aun pudiendo ser idéntica a la encontrada en las primeras experiencias interactivas de las aulas occidentales, está matizada por el filtro cultural, sustratos de hondas raíces que marcan la tendencia a no interesarse abiertamente, sino más bien de forma secundaria, por el uso interactivo de la lengua en las aulas.

La enseñanza y la investigación en China tiene la ventaja del tiempo presente sobre el pasado: poder aprender de esa historia particular, sacando conclusiones que permitan avanzar en la teoría, práctica y actitud sobre la interacción sin que aquellos problemas, asunciones e hipótesis, aun estando presentes, obliguen a una solución indeterminada. Se pueden distinguir, en las investigaciones llevadas a cabo en ASL, dos significados distintos, aunque relacionados, de interacción. En primer lugar, la interacción se puede considerar como el comportamiento social que tiene lugar cuando una persona establece una comunicación con otra, y en este sentido hablaríamos de interacción interpersonal.

Un segundo significado, considerado desde las importantes aportaciones de Vygotsky acerca de la teoría sociocultural, refiere la interacción como "los procesos mentales que interactúan para llegar a comprender un fenómeno dado, o dar una respuesta al mismo" (Ellis, 1999: 1). Se trataría de una interacción interpersonal que, desde el punto de vista de la comunicación lingüística, se correspondería con la interacción de los procesos de codificación/decodificación, el conocimiento lingüístico acumulado (gramatical, léxico y pragmático) y los esquemas culturales que enmarcan el uso de la lengua. Ambos puntos de vista están estrechamente relacionados, pues los procesos mentales implicados en la comunicación son necesarios para que exista la interacción interpersonal, y ésta puede servir

asimismo para activar esos procesos, incluyendo aquellos que tienen que ver con la adquisición de la lengua (Ellis, 1999: 1).

### ***17.6 Negociación en el contexto chino de enseñanza***

Aunque la negociación no implique necesariamente el desarrollo de la competencia lingüística, su valor como activador de los procesos implicados en la comunicación es indiscutible. En un contexto como el chino, donde los aprendientes se comportan de forma pasiva, la negociación de significado en las aulas puede aportar un considerable progreso en la actitud hacia la comunicación. La mayoría de los estudios de ASL no tratan sobre los beneficios paralelos al proceso de adquisición que tienen lugar cuando los aprendientes interactúan, pero no por ello estos deben considerarse como secundarios. Aun tratando sobre la interacción, muestra también cómo considerar la enseñanza comunicativa desde culturas en que ésta no se ha desarrollado tanto como en las culturas occidentales. No se suelen tratar los factores evidentes, como que la producción favorece la fluidez, pero estos factores merecen una observación detenida si los consideramos desde la perspectiva de otras culturas donde no ocurre la producción en el aula de forma tan espontánea (o supuestamente espontánea) como en Occidente.

La cooperación de los aprendientes en la interacción se encuentra condicionada por el factor de la familiaridad de los temas tratados, pero la viabilidad de la negociación también depende del sustrato cultural y del contexto de enseñanza. Como hemos podido comprobar en el capítulo II, los estudiantes no suelen intervenir activamente, ya que su campo de expectativa de interacción, el esquema cultural de su rol de estudiante, está muy definido: escuchar al profesor e intervenir sólo cuando éste lo pide. El respeto al profesor, que controla

absolutamente el orden y la forma de las intervenciones, es un reflejo del respeto a la autoridad en general, lo que indica el valor determinante de las relaciones sociales para expresarse abiertamente. Otra característica común es el miedo a perder la cara, que en el entorno educativo, y especialmente en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras, se refleja en el miedo a no ser correctos en las intervenciones. Este temor viene reforzado por la continua corrección formal de los profesores, que crea un campo de expectativas de negociación muy limitado.

Hay muy pocos estudios sobre el papel de la interacción en las aulas chinas. Xi Liu y G. Zhao (2004) han encontrado sólo dos, lo que demuestra la falta de atención de este importante campo en el contexto chino; su trabajo trata de contribuir a dos cuestiones generales: ¿cuáles son las características de la interacción negociada en las clases chinas de EFL (inglés como lengua extranjera)? y ¿hasta qué punto estas características facilitan o dificultan la participación activa en tales contextos y afectan últimamente a su adquisición de L2? Concretamente, la investigación consiste en analizar la negociación de significado, de forma y de contenido, entre aprendientes universitarios de inglés y el profesorado, en un total de 18 clases (720 minutos), con el objetivo conocer la distribución de estos tipos de negociación, el efecto de las modificaciones conversacionales en el output inmediato de los estudiantes, y el grado en que los estudiantes toman la iniciativa para usar las modificaciones conversacionales en el proceso de negociación. Los autores incluyen la negociación del contenido, perteneciente a las secuencias en que los participantes no están centrados en un problema comunicativo o lingüístico, sino en la extensión de los temas tratados. Así, si una respuesta de un estudiante puede ser "ayer no estudié en casa", el profesor puede iniciar una extensión, o negociar el contenido, preguntando "¿Por qué no?" o haciendo algún comentario que provoque la

respuesta del estudiante. Es interesante la distinción entre los tipos de negociación, por cuanto ofrece una descripción más definida de la interacción y permite analizar la retroalimentación dirigido a la corrección en las aulas chinas. El resultado no muestra un uso abundante de la negociación de la forma, más bien escaso (10%), frente al 72% de secuencias relacionadas con la negociación de significado y un 25% a la negociación de contenido. Sin embargo, en la negociación de significado falla la mayoría de las modificaciones que pretenden provocar la participación de los estudiantes. Los autores Xi Liu y G. Zhao (2004) intentan explicar las razones de la falta de participación:

- ✓ Ansiedad. En entrevistas realizadas a los estudiantes, el 80% de los mismos admiten ser demasiado tímidos para participar activamente en clase, por miedo a cometer errores, aunque el 78% piensa que los profesores deben ofrecerles abundantes oportunidades para practicar.
- ✓ Influencia socio-cultural. Históricamente, la educación escolar en China ha estado centrada en el profesor y los estudiantes tienden a respetar a los profesores como "autoridad". Por tanto, están inclinados a aceptar el conocimiento que imparten los profesores, en lugar de cuestionar el conocimiento y participar activamente en el proceso de aprendizaje (Fang Lan, 1999; Tsui, 1995).
- ✓ Otro factor descansa en que los profesores no saben mucho sobre negociación. Muchas veces se repite monótonamente una revisión de comprensión, fracasando en sacar una respuesta a los estudiantes. Pareciera que existe una necesidad de enseñar a los profesores sobre negociación y animarlos a emplear una serie de modificaciones conversacionales para que los estudiantes participen en la interacción.

### ***17.7 Método de gramática-traducción y método audio lingual: elementos del método ecléctico chino***

El método tradicional o de gramática-traducción describe la forma de enseñanza de las lenguas clásicas, el latín y el griego, desde la única perspectiva posible en que se puede considerar su aprendizaje: la lengua como objeto de conocimiento. Evidentemente, cuando el latín dejó de existir como lengua hablada, su estudio no respondía sino a una finalidad puramente académica o erudita: bien el conocimiento de los textos clásicos, bien el de la lengua clásica en cuanto profundización de los orígenes de las lenguas romances, o bien una mezcla de ambos objetivos. Para tal menester, un método fundamentado en el funcionamiento de las reglas gramaticales y en la traducción a/de la lengua materna es lo más apropiado y está de sobra justificado (nada más extraño que la concepción de un método comunicativo de latín). Una finalidad similar es la que entró en juego en los inicios de la enseñanza de lenguas extranjeras en China: el inglés y el ruso eran enseñados para conocer la ciencia y la tecnología extranjeras, no para desarrollar algún tipo de acción comunicativa. La traducción de los textos de la civilización occidental desarrollada era el objetivo ineludible de la enseñanza de idiomas, que debía servir, ante todo, a la prosperidad del país.

Este hecho se acentuó desde el inicio de la república (1949), continuándose sin demasiados cambios hasta principios de la década de los ochenta. Si en este período ya se incluían elementos metodológicos estructurales y conductistas (método audio lingual), la era aperturista China no favoreció una enseñanza orientada a la comunicación, de forma oficial, hasta 1992, cuando ya se había clamado reiteradamente la necesidad de este tipo de enseñanza y se había cuestionado el viejo modelo tradicional por obsoleto o poco práctico. Sin embargo, este modelo tradicional ha dejado una estela de difícil eliminación en la enseñanza actual: no



es raro comprobar en las aulas la necesidad de traducir al chino absolutamente todo, aún habiéndose comprendido el significado de un término; muchas veces el profesor recurre a dibujos para impulsar el aprendizaje inductivo; pongamos, por ejemplo, que dibuja una casa en la pizarra y declara, esto es una casa. Pues bien, muchos alumnos aún siguen preguntado cómo se dice en chino, o en inglés, casa. Esta necesidad de traducción se explica, en parte, por la naturaleza del sistema evaluativo, centrado en buena medida en la traducción de vocablos y textos.

Como ya hemos apuntado en capítulos precedentes, los exámenes constan de un componente léxico de bastante peso. Dada la importancia actual de los exámenes para entrar en los institutos y las universidades de prestigio, y dada la dilatada tradición educativa que centraba su razón de ser en aprobar alguno de los exámenes imperiales, no es de extrañar que, hoy en día, la enseñanza tradicional ocupe un lugar destacado no sólo en las aulas, sino en la conciencia sociocultural de la población china. Esta misma tradición, continuada en cierto modo en la situación actual ha ido forjando un valor específico a la memorización como actividad cognoscitiva, reforzada por la misma naturaleza del aprendizaje del chino. En este sentido, no extraña que sigan presentes en los manuales las listas de vocabulario, un viejo procedimiento del método de gramática\traducción. Richards y Rodgers (1986: 3) señalan que, según este método, el aprendizaje de la lengua consiste, poco más o menos, que en memorizar reglas y hechos para entender y manipular la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera, una idea que, aún pareciendo ser emitida sin mayor reflexión, coincide con un aspecto de la cultura china de aprendizaje que ya hemos mencionado, que es la estrecha relación entre memorización y comprensión.

Otra razón de la permanencia del método es la limitada preparación de los profesores. La gran mayoría enseña de la misma forma que sus antiguos profesores, repitiendo modelos que funcionan desde el punto de vista del objetivo principal: pasar, y con buena nota, los exámenes. La enseñanza, según este método, no requiere que el profesor se ocupe de actividades de programación, de técnicas de enseñanza o de una buena interacción en el aula. El programa viene dado y su tarea de traductor transmisor colma las expectativas de aprendizaje que tienen los propios alumnos. Por otro lado, el método audio lingual constituye la primera aproximación científica de la enseñanza de lenguas al tratar de aplicarle una teoría lingüística: el estructuralismo. La división de niveles lingüísticos aparecerá entre los objetivos de la enseñanza de forma ineludible, en especial los niveles fonológico, morfológico y sintáctico (Fries, 1945; Lado, 1957, 1964). La gramática, ordenada en función de los principios estructuralistas, sigue siendo el elemento organizador de los programas y de los manuales, pero su modo de presentación deja de centrarse en la explicación normativa: la estructura lingüística se identifica con los patrones oracionales. Éstos serán, pues, los elementos principales que informen sobre la gramática o la estructura que se ha de aprender. El análisis contrastivo trata de examinar las diferencias y semejanzas entre las lenguas e incorpora sus resultados a los contenidos de los programas de enseñanza; bajo la asunción de que una mayor diferencia corresponde a una mayor dificultad de aprendizaje, se intensifica el tratamiento didáctico de los patrones más dispares entre la L1 y la L2.

El procedimiento fundamental, el más identificador del método, se basa en las teorías conductistas que consideran cualquier tipo de aprendizaje como formación de hábitos (Skinner, 1957), consistiendo en la repetición de estructuras o patrones. Por último, cabe señalar la atención a la oralidad como el primer motor de la práctica docente, dentro del marco

de la repetición; el método audio lingual, pues, es una combinación de estructuralismo, análisis contrastivo, procedimientos audio orales y psicología conductista (Richards y Rodgers, 1986: 47). El método audio lingual ha sido duramente criticado desde las perspectivas comunicativas y cognitivas de aprendizaje, especialmente en su fundamentación psicológica, llegando al extremo de que el pensamiento conductista carece de valor teórico o pedagógico. Una posición moderada, revela el propósito comunicativo de una actuación didáctica dirigida a la formación de hábitos lingüísticos. Así lo señala Widdowson (1990: 11,12): El rechazo total a la teoría conductista no es más razonable que su aceptación total. Cuando uno considera el asunto, está claro que deben existir algunos aspectos del aprendizaje de lenguas que tengan que ver con la formación de hábitos. La comunicación efectiva depende del acceso inmediato y automático a las formas lingüísticas, de manera que la mente pueda ocuparse conscientemente de los asuntos más creativos de la negociación de significado. Si esas formas no estuvieran interiorizadas como patrones mentales habituales, independientes de pensamiento, no se podría acceder a ellas fácilmente, y el lenguaje no podría funcionar eficientemente como un medio de pensamiento y de comunicación.

El propósito último del método audio lingual, que, como el comunicativo, también se centra en favorecer el uso comunicativo del aprendiente en la L2. Sin embargo, la tendencia ha sido la de "asumir que si las nociones conductistas no pueden dar cuenta de todos los aspectos de la enseñanza de lenguas, entonces no pueden dar cuenta de ninguno" (Widdowson, 1990: 12).

La enseñanza de lenguas extranjeras en China recoge muchos elementos que constituyen los componentes del audiolingualismo y los suma a los que hemos revisado del método de gramática-traducción. El resultado es un método ecléctico, independiente de uno y otro enfoque, que caracterizamos a continuación en detalle. Para ello, presentamos enfrentados los

elementos identificadores de ambos métodos según el modelo de Sánchez (1997: 136-8; 160-2), tras cuya observación dibujamos los elementos propios del método ecléctico chino. Para realizar una descripción ordenada, consideramos por partes los tres componentes metodológicos principales: componente teórico, contenido y actividades.

En la práctica docente y de aprendizaje en China, este margen es aparentemente estrecho debido a la presencia de las explicaciones gramaticales, pero lo cierto es que el conocimiento gramatical sólo se considera asimilable a través de la práctica repetitiva de elementos concretos, práctica cuya presencia e importancia se remonta mucho más atrás de la aparición del método audio lingual. La repetición (y su consiguiente memorización) como mecanismo de comprensión ha sido uno de los objetos de estudio más debatidos en torno a la cultura china de aprendizaje. La memorización y la comprensión se entienden en las culturas occidentales como mutuamente excluyentes, memorizar sólo es un proceso de almacenamiento que no implica un razonamiento previo. Éste tampoco requiere la memorización de los elementos que se han de comprender. Se asume que quien estudia "de memoria" es un mal estudiante, pues el hecho de no poder reconstruir con sus "propias" palabras aquello que debe conocerse según el objeto de estudio es un síntoma de que no se ha comprendido bien. Numerosas investigaciones demuestran que un aprendizaje profundo da mejores resultados que un aprendizaje superficial (o "de memoria"). Como la práctica de la memorización es bastante extensa entre los estudiantes chinos, se ha asimilado con facilidad que su forma de estudiar responde al enfoque superficial, llegando a plantearse la conocida "paradoja del aprendiente chino": ¿cómo es posible que sus resultados sean tan buenos (en estudios de ciencias, y en contextos occidentales), si sólo aprenden de memoria? (Watkins y Biggs, 1996, 2001; Watkins, 2000; Dahlin y Watkins, 2000, Marton et al., 1996, etc.). La solución de la paradoja reside en no

equiparar *memorización* con *aprender de memoria* (Lee, 1996; T. Wang, 2006). Desde el pensamiento de Confucio, la memorización de los estudiantes chinos nunca se entendió como un fin en sí mismo, sino como el prelude de una comprensión más profunda. Memorización y comprensión no se pueden entender, en China, como procesos separados, sino interconectados.

Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria. (Gardner, 1990: 138). La memorización alcanzada por la práctica repetitiva ya estaba presente en China desde la consolidación de los exámenes imperiales (hace unos 1200 años), por lo cual, el fundamento psicológico-pedagógico del método audio lingual (formación de hábitos y práctica repetitiva) fue asimilado por la cultura china de aprendizaje sin mayores problemas. Otra clave, no menos importante, es la familiaridad del estudiante con la práctica de repetición y memorización necesaria para el aprendizaje de la lengua materna.

Otra característica de la cultura china de aprendizaje es la importancia otorgada a los textos explicativos o interpretativos. De hecho, podemos decir que la construcción del confucianismo es una serie tradicional de comentarios, interpretaciones, anotaciones, escolios y ampliaciones del pensamiento de Confucio y de sus mismos comentadores; el contenido que debía ser memorizado por los candidatos al puesto de Mandarín era de carácter filosófico, ético y político, circunstancia que da sentido a la *reflexión* que defendía Zhu Xi:

*“Al leer, debemos familiarizarnos íntimamente con el texto de tal forma que nuestras palabras parezcan salir de nuestras propias bocas. Debiéramos continuar después con la reflexión, de manera que las ideas parezcan proceder de nuestras propias mentes. Sólo entonces puede haber verdadera comprensión”.* (Gardner, 1990: 135).

Resumiendo, la forma de lograr el aprendizaje que asume el método chino parte de elementos ya presentes en la cultura china de aprendizaje. A la definición y explicación (coincidente con el método de gramática-traducción) siempre ha seguido la práctica, basada en recitar o repetir una y otra vez el contenido de los textos objetos de estudio (proceso coincidente con la fundamentación psicológico-pedagógica del método audio lingual).

El programa oficial de enseñanza de español considera la circunstancia del aprendizaje de la lengua extranjera "en medio del chino", lo cual requiere una organización esmerada de la clase, donde la explicación se lleva a cabo en español y se utilizan ampliamente la grabación, las diapositivas, el vídeo, la televisión, el cine, el ordenador etc., recursos modernos de la enseñanza, con objeto de proveer de situaciones de comunicación lo más aproximadas posible a la realidad para los alumnos. Además, fuera de clase, merece la pena organizar variadas actividades en español, tales como conferencias, conversaciones, cantos, recitaciones, narraciones, discursos, concursos de la caligrafía y sabiduría etc. (Chang, 2004).

Otra prueba de que los componentes teóricos del método empleado en China no son una importación abierta del método audio lingual, sino más bien una continuidad de la cultura china de aprendizaje, la encontramos en los principios que guían la gestión de la enseñanza. Si el método audio lingual señala que el profesor aplica el conocimiento de lingüistas sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, en el método chino no ocurre así.

El profesor chino, en principio, debe atender a las pautas que dicta el programa oficial de enseñanza (en este caso, de lengua española), las cuales carecen de nociones de carácter científico y, en cambio, están colmadas de cuestiones externas al idioma extranjero, como la enseñanza moral y el servicio y la prosperidad de la nación.

### ***18. Cambio en el paradigma de la enseñanza del español en China***

En China, las actividades comunicativas todavía se contemplan como un recurso añadido, marginado del núcleo principal de enseñanza. Al no existir un rechazo del método tradicional, es fácil deducir que la integración de aquellas actividades en la metodología no sea una tarea fácil. Dado que hoy en día disponemos de una tipología bastante amplia, que además cuenta con una guía pedagógica para el profesor, podemos descartar la carencia de procedimientos como causa del problema del cambio de paradigma en China. La razón más obvia reside en la incompatibilidad del método ecléctico chino con el desarrollo de la competencia comunicativa, y la causa inmediata de la persistencia de este método la encontramos en el sistema evaluativo, que mide el conocimiento de la L2 de los estudiantes por su competencia gramatical y su capacidad de traducir, primordialmente. Ya se ha analizado el curso nuclear de la enseñanza del español en las universidades, y vimos cómo la presentación de contenidos y procedimientos se dirigía a favorecer, sobre todo, la realización de los exámenes. Cortazzi y Jin (1996) describen este curso para la enseñanza de inglés (igual que para la enseñanza de español) y llegan a la conclusión de que no es fácil cambiar esta situación, ya que los cursos están íntimamente ligados al sistema nacional de exámenes. Un cambio efectivo es imposible llevarse a cabo a no ser que cambie el sistema de exámenes. Sin embargo, este cambio en sí mismo sería insuficiente, ya que el enfoque de enseñanza se ha institucionalizado como parte

de una cultura china de aprendizaje (Ibidem 1996: 184). Así, un profesor que quiera incorporar una novedad metodológica que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos, en el contexto universitario, tendría que hacerlo de forma limitada, ya que está obligado a ajustar su enseñanza a las necesidades curriculares del estudiante: aprobar los exámenes. Consideramos a continuación el factor administrativo y la cultura china de aprendizaje como dos aspectos generales de la dificultad que encuentra el cambio de paradigma en China. Aunque presentados separadamente, ambos factores están estrechamente unidos en el contexto sociocultural, no sólo históricamente, dado el valor ancestral de la educación desde el prisma confucionista, sino (y también como influencia de esta tradición histórica) por el poder actual que ejercen los órganos del gobierno chino en la materia educativa. Prueba de lo anterior es la alusión constante a la tradición educativa china como elemento integrador de los métodos eclécticos que incorporan lo comunicativo. Ouyang (2000: 402) señala expresamente un enfoque comunicativo "con características chinas", pero, como veremos, esta postura no es arbitraria, no obedece a un sentimiento patriota incondicional sino a la necesidad de considerar el contexto social, cultural y político, dentro y fuera del aula, para que funcione cualquier modelo de implementación del enfoque comunicativo en China. Como ha demostrado la breve historia de este enfoque en China, no tener en cuenta estos factores y pretender exportar idénticos los modelos occidentales puede acarrear más problemas y rechazos de los esperados. Otro factor, más específico de la cultura china de aprendizaje, pero no menos relacionado con cuestiones administrativas históricas, ligadas al confucianismo, es el de la integración de la moralidad y el conocimiento en la enseñanza (esquema *jiao shu yu ren*), que podemos detectar incluso en el programa oficial de la enseñanza de español en las universidades, como ya hemos referido en varias ocasiones.



### ***18.1 La cuestión política***

Podemos pensar, dada la conocida práctica de censura y la limitada libertad de expresión pública en China, que la situación de enseñanza de lenguas extranjeras se corresponde con una política educativa que busca mantener unos valores sociales y un control en la expresión individual. En este sentido, Widdowson señala el factor de la *autoridad* como un aspecto relacionado con el paradigma estructural:

*“Con su atención puesta en la transmisión y la conformidad, fomenta la conservación de los valores sociales establecidos y es consistente con un concepto de educación definido como la forma de mantener las convenciones y de persuadir a la gente de que las acepten. Tal ideología no concuerda con el espíritu de nuestra era, al menos tal y como éste se percibe en algunas partes del mundo. Éste se ha puesto en duda en los terrenos donde se perpetúa la ley del privilegio y se niegan los derechos de autodeterminación y desacuerdo”* (1990 p. 122).

Asimismo, D. Willis (1996 pp. 45-46) caracteriza el procedimiento didáctico PPP (presentación, práctica, producción), típicamente audio lingual, como una ejercitación conductista que busca la *conformidad* a unas formas y significados establecidos de antemano (por el programa y el profesor) en lugar de fomentar la precisión y la fluidez lingüística del aprendiente. La precisión debería describir la relación entre la intención (lo que se pretende comunicar) y lo que se realiza en la comunicación. La práctica controlada en el aula no se preocupa por la precisión en este sentido, sino que se diseña para asegurar que los aprendices produzcan lenguaje según la forma o las formas requeridas por el profesor. La creencia que hay detrás de la secuencia PPP parece ser que si se presenta un ítem a los aprendientes y estos tienen tiempo de practicarlo bajo el control del profesor, entonces seguirán hasta incorporarlo a una etapa de producción que la *conformidad* apunta directamente al dominio.

La mayor atención al contexto sociocultural como factor determinante del tipo de modelo de enseñanza comunicativa aplicable, hace que el factor político sea un tema central del paradigma comunicativo: La enseñanza de la lengua está inextricablemente asociada a la política educativa de la lengua. Desde una perspectiva nacional e internacional, los diversos contextos sociopolíticos acuerdan no sólo una serie diversa de objetivos de enseñanza de lenguas, sino también una serie diversificada de estrategias de enseñanza; el diseño de programas y su implementación dependen de la negociación entre políticos, lingüistas, investigadores y profesores (Savignon, 2002: 20).

Sin duda, la conformidad a unos determinados significados, según el criterio de una política educativa que busca conservar los valores socioculturales propios, al margen del mundo, es un factor a tener en cuenta en el retraso histórico de los intentos "oficiales" chinos de aplicar una metodología comunicativa en las aulas. Hoy en día, no obstante, el carácter aperturista de China y el auge económico favorece las relaciones internacionales y, por tanto, la competencia comunicativa e intercultural es más una necesidad que una elección caprichosa a tener en cuenta por el sistema educativo. Sería difícil sostener que la autoridad, aún estando presente en la dirección de las formas de enseñanza de lenguas extranjeras, se basa en los principios de mantenimiento de convenciones, o de conservación de los propios valores sociales, para limitar un aprendizaje más liberal y centrado en la comunicación. De hecho, las pautas de los programas oficiales de inglés fomentan la enseñanza comunicativa. En 1993, el diseño curricular para la enseñanza de inglés en las escuelas secundarias declaraba abiertamente:

La forma lingüística debe combinarse con su significado y con lo que los estudiantes piensan y quieren decir. Debería prestarse especial atención en convertir las habilidades lingüísticas

adquiridas a través de la práctica en la capacidad de usar la lengua para el propósito de la comunicación. Cuando los estudiantes se den cuenta de que pueden comunicarse en otros idiomas como el inglés o el español, continuarán aprendiendo con más interés y motivación (Ministerio de Educación de la R. P. de China, 1993; tomado de Adamson y Morris, 1997: 22).

La enseñanza universitaria de inglés, ha recibido un notable impulso programático desde que en 2004 el Ministerio de Educación decretara los Requisitos Curriculares de la Enseñanza Universitaria de Inglés (大学英语课程教学要求). Tal decreto propone que el sistema de enseñanza de inglés se debe concentrar en el conocimiento de la lengua, las técnicas de aplicación, las estrategias de aprendizaje y la comunicación intercultural, empleando teorías de enseñanza de lenguas extranjeras y combinando una variedad de modelos y enfoques de enseñanza (Ministerio de Educación de la R. P. de China, 2004). Se hace hincapié en el desarrollo de las destrezas orales para lograr una competencia comunicativa que garantice el uso eficaz del inglés en la actividad laboral futura y en los eventos sociales. Asimismo, el propósito de los cursos es mejorar la capacidad del aprendizaje autónomo, aumentar el conocimiento y habilidad culturales implicados en la adecuación comunicativa, y afrontar las demandas del desarrollo económico y de las comunicaciones internacionales de China (Ibid.).

La reforma de enseñanza del inglés, impulsada sobre todo por la necesidad de comunicación intercultural, motivada a su vez por el impresionante auge económico de China, pone de manifiesto la necesidad del cambio de paradigma de enseñanza de lenguas extranjeras, especificándolo en tres aspectos de la práctica pedagógica (Guo Naizhao y Li Dongfu, 2004: 3,4).

- Revisar el currículo de enseñanza de inglés, desde la atención a la instrucción basada en la comprensión de textos al aprendizaje centrado en la comprensión y producción oral. El objetivo es que los estudiantes mejoren la comprensión y la habilidad comunicativa para aplicar el aprendizaje a varios contextos.
- Reformar el modelo actual que sugiere el uso exclusivo del libro de texto, la repetición mecánica y la actuación del profesor, a uno de comunicación mutua, esfuerzo individualizado, y un modelo de aprendizaje más interactivo que combine el empleo de nuevas tecnologías con una clase de lengua viva.
- Reformar el sistema de evaluación, desde el examen nacional de gramática y comprensión lectora, a un sistema evaluativo centrado en la comprensión y producción oral, con resultados significativos.

En 2004 se pone en marcha un proyecto experimental en 180 universidades chinas que trata de seguir los requisitos señalados. El propósito principal es el de encontrar nuevas direcciones en la enseñanza de inglés que ofrezcan resultados óptimos en el desarrollo de la competencia comunicativa. El cambio de atención a una enseñanza centrada en el aprendiente supone un reto cultural que implica una concienciación, tanto de profesores como de alumnos, acerca de su nuevo papel. Esta nueva actitud da lugar a una alteración de la forma en que el profesorado debe considerar el desarrollo curricular, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación. En correspondencia, los exámenes universitarios de inglés CET (*College English Test*) han variado, desde 2005.

Si bien se aprecia una mayor importancia de la comprensión oral, y una menor atención a la gramática y al vocabulario, el examen sigue siendo mudo y omite cualquier tipo de interacción, lo que vuelve a dejar en entredicho el valor comunicativo que anteriormente se señalaba como objetivo fundamental. Aunque los requisitos publicados en 2004 pueden implicar una alteración dramática. (Guo Naizhao y Li Dongfu, 2004) en la forma de llevar a cabo la enseñanza de inglés, español y otros lenguajes, los cambios del sistema evaluativo no suponen un reto tan marcado como en principio podría parecer el indicado ajuste considerable del proceso de enseñanza/aprendizaje consiste en aumentar el tipo de actividades relacionadas con la comprensión oral, lo que no implica necesariamente una atención mayor a la capacidad comunicativa del estudiante. La actividad docente ha experimentado un impulso importante con el uso de materiales de enseñanza enfocados en el aprendiente, donde entran en juego tanto el desarrollo de la expresión oral como la autonomía del aprendizaje, impulsada esta por la atención a las estrategias de aprendizaje y por el empleo de las nuevas tecnologías. Tal es el caso del manual *New Horizon College English* (Zhang Siyou *et al.*, 2003), que incorpora cd-roms y variantes on-line para la realización de actividades de los aprendientes, los cuales se pueden contactar entre sí y con el profesor a través de la red. La utilización de este tipo de manuales supone utilizar un mayor tiempo de comunicación en el aula, aprovechado para fomentar otros aspectos del aprendizaje no tratados hasta ahora, como el descubrimiento de las estrategias de aprendizaje y los estilos cognitivos, lo que conduce a un seguimiento consciente del proceso de aprendizaje por parte del aprendiente. A este respecto, el mayor reto no lo afronta tanto el estudiante como el profesor, ya que supone un cambio de actitud que comprende, en primer lugar, el abandono del papel de transmisor de sabiduría, de ocupación dominante en el discurso de la clase, y en segundo lugar, una mayor reflexión en campos no

investigados anteriormente (estrategias de aprendizaje, estilos cognitivos, negociación de significado).

La situación del español en las universidades chinas dista mucho de experimentar estas innovaciones, como hemos visto anteriormente, los exámenes, aun estando dirigidos a estudiantes cuya especialidad es el español (en oposición a los exámenes CET, para estudiantes que no son de la especialidad de Filología Inglesa), evalúan sobre todo el conocimiento léxico y gramatical y la capacidad de traducir del chino al español, en correspondencia con el tipo de aprendizaje desarrollado en las aulas. Aunque el tratamiento de las destrezas está dividido en distintas asignaturas, los exámenes de la asignatura principal, integradora, evalúan la expresión oral (30%) a través de la exposición de un tema. Siendo el sistema evaluativo, con los exámenes, la batuta que guía la forma de enseñar y aprender una lengua extranjera, y estando aquellos controlados por la administración, no podemos sino concluir que la inflexibilidad política es el factor de mayor peso en el estancamiento de un paradigma de enseñanza tradicionalista; contra este factor poco pueden hacer los profesores y los investigadores de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Otra realidad importante, con el que la administración debe hacer frente, apunta al factor socioeconómico.

La mayor parte del contexto de enseñanza de lenguajes, se localiza en áreas pobres, donde los profesores sólo tienen un nivel básico del idioma (no universitario) y, por tanto, no disponen de los conocimientos relativos al uso comunicativo de la lengua extranjera ni de los medios para fomentarlo. En estas circunstancias, es perfectamente comprensible que se opte, en general, por la enseñanza y evaluación de unos objetivos mínimos viables sólo a partir de la transmisión de conocimientos gramaticales y léxicos. En su estudio sobre estudiantes chinos de distintas regiones de China siguiendo un programa de enseñanza comunicativo, G. Hu

(2003) descubre bastantes diferencias entre los estudiantes de zonas desarrolladas y estudiantes de áreas menos desarrolladas, en estas, el aprendizaje se entiende como un proceso de acumulación de conocimientos, asociando el verdadero conocimiento con la autoridad de los libros de texto y clases magistrales:

“Los estudiantes se consideran, sobre todo, receptores antes que negociadores, descubridores o contribuidores de conocimiento e información. En clase prestan mucha atención a lo que dice el profesor, siempre dispuestos a tomar notas de explicaciones explícitas de la gramática de lenguaje objetivo y el vocabulario. El verdadero aprendizaje es sinónimo de adquisición de nuevas reglas gramaticales, patrones estructurales, metalenguaje, ítems de vocabulario y colocaciones de elementos discretos de conocimiento que apuntan en sus cuadernos y que practican, repasan y memorizan hasta reproducirlos con precisión cuando se les pregunta” (pp. 298\9).

Las reacciones ante un enfoque comunicativo, durante las primeras semanas del programa, señalan que los estudiantes tenían la impresión de haber aprendido muy poco, o casi nada, y que estaban decepcionados por el hecho de que el profesor no ofreciera muchas explicaciones gramaticales; se mostraron escépticos ante las actividades comunicativas (consideradas como simples juegos) y no entendían, en definitiva, su fundamento. En cambio, los estudiantes de zonas desarrolladas (especialmente en centros clave de prestigio) no experimentaron este choque metodológico, acostumbrados a unas prácticas pedagógicas más orientadas a la comunicación: Entendían que el objetivo último del aprendizaje de lengua era la competencia comunicativa. Aunque estaban interesados en aprender gramática y léxico, la mayoría de ellos se mostraban dispuestos a probar nuevas tareas, actividades y estrategias de aprendizaje, antes que rechazarlas de antemano, apreciaban y explotaban rápidamente la imprevisibilidad y las

iniciativas del aprendiente inherentes al enfoque comunicativo, mostrando una gran disposición a responder, comunicar y aprender de forma colaborativa. Cabe destacar que eran capaces de supervisar y evaluar su progreso. Cuando se les hacía la misma pregunta sobre que habían aprendido tras varias semanas del programa, respondían de forma positiva generalmente y podían indicar áreas específicas de progreso. La mayor disposición de los estudiantes de zonas desarrolladas no quiere decir que en estas se emplee y se acepte generalmente un método comunicativo. G. Hu se refiere sobre todo a los centros clave<sup>44</sup>, instituciones excepcionales que el gobierno subvenciona considerablemente, donde sólo pueden entrar los mejores estudiantes e impartir clase los profesores más reconocidos. No significa, por tanto, que en el resto de escuelas o universidades ocurra lo mismo, ni que sus estudiantes tengan esta misma disposición.

En el presente estudio nos centramos en las áreas más desarrolladas, donde también es posible detectar ese "choque metodológico" del que habla G. Hu. Un factor interesante es que en estas zonas no existe una única forma institucional (universidades y escuelas) de enfocar la enseñanza de lenguas en China. Los profesores nativos que se encuentran en las universidades tienen la libertad de diseñar un programa alternativo que cumpla con los objetivos comunicativos requeridos, sin que su labor implique la mera transmisión de conocimientos. Asimismo, las cada vez más populares academias privadas de lenguas y los institutos internacionales de lenguas extranjeras con centros en China, constituyen el acceso a un tipo alternativo de enseñanza donde predomina la comunicación oral. Estos centros son una fuente valiosísima de información para la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes chinos, si bien la mayor parte de los estudios se han realizado en el exterior, en función de las comparaciones con estudiantes estadounidenses, británicos, canadienses y australianos.



En estos estudios se ha observado que los estudiantes chinos tardan mucho en adaptarse a un enfoque comunicativo de enseñanza, y que su estilo cognitivo y las estrategias de aprendizaje empleadas tienen unas particularidades específicas; este hecho nos lleva a considerar el sustrato cultural de aprendizaje como un factor importante de la problemática del cambio de paradigma de la enseñanza de lenguajes en China.

### ***18.2 El aprendizaje del chino: respuestas a las estrategias de aprendizaje empleadas***

Como ya ha señalado anteriormente, en la "alfabetización" del chino existe una necesidad de utilizar activamente la memoria en un grado incomparablemente mayor al que ocurre para la alfabetización de lenguas con un abecedario. Conviene, en primer lugar, apuntar la gran diferencia existente entre el sistema escrito y el hablado, no sólo por la falta de elementos de referencia comunes en la grafía y en la fonética, sino por su distinta valoración, +formal en el escrito, –formal en el hablado.

Los límites entre estos medios están tan marcados, que a la concepción de competencia gramatical y pragmática habría que sumarle un tipo de competencia ideográfica, incluida dentro de la competencia gramatical (u organizativa, según Bachman). En el aprendizaje de la escritura de ideogramas se puede hablar con todo derecho de formación de hábitos y memorización, dado que en su aprendizaje es necesario saber cuántos trazos tienen, el orden y dirección de los mismos y, lo más importante, ser capaz de diferenciarlos de otros ideogramas y de recordarlos detalladamente. El siguiente ejemplo ilustra las reglas de escritura que se ponen de manifiesto para escribir 吃 (*chi*, comer):



Los siguientes ideogramas son muy parecidos entre sí, de manera que tanto los niños que aprenden a escribir como los estudiantes de chino como lengua extranjera los suelen confundir:

夭 天 夫 未 末 己 已 巳

La única forma de automatizar su producción es escribirlos innumerables veces. En principio se imita un modelo que, una vez memorizado, se reproduce hasta formar el hábito. En realidad, se trata del mismo proceso que en el aprendizaje del abecedario, pero a una escala incomparablemente mayor. La necesidad de saber escribir unos dos mil ideogramas (número aproximado para poder leer la prensa) implica un período de aprendizaje que se prolonga hasta la educación secundaria, cuando los estudiantes tienen alrededor de 12 años de edad; este hecho imprime unas características especiales a la percepción y la concepción de la lengua en cuanto código, dependiente de su dimensión ideográfica y del papel fundamental de un modelo a imitar.

Mientras que nuestra representación gráfica es un reflejo directo de la representación fonética, a la complejidad de la representación gráfica de los ideogramas no le corresponde una complejidad en la realización fonética, sino todo lo contrario. La sencillez y aparente pobreza de combinaciones silábicas del chino, su extensa homofonía, no indican por sí mismas, sin un recurso de marcación constante al contexto lingüístico y comunicativo, el significado de una palabra. Si en español el sonido /komér/ se asocia fácilmente a la forma y significado de

"comer", en chino el sonido chi (con primer tono) puede representar hasta 22 significados distintos (diccionario Wenlin, 2006), con sus 22 diferentes ideogramas, entre ellos, comer. El sistema fonético es sólo una forma, entre las numerosas variantes dialectales, de nombrar un significado, siempre representado en el ideograma (independientemente del dialecto), de allí que se suele remitir a la forma escrita para romper las ambigüedades producidas cuando se emite un sonido correspondiente a un ideograma; no es raro, para un extranjero en China que intenta comunicarse con los nativos, que estos dibujen el ideograma en la palma de su mano.

Entre los chinos se suele remitir a varias estrategias que identifican el *hanzi* ( *caracter chino*) en cuestión; por ejemplo: al emitir *chi*, en caso de ambigüedad, se suele indicar un sintagma mayor al que pertenece lexigráficamente y que lo contextualiza: *chifan de chi* 吃饭的吃, el *chi* de *chifan*. Cortazzi y Jin (1996: 173) señalan que el aprendizaje de la lengua materna "parece compartir una notable continuidad con aspectos clave del aprendizaje de lenguas extranjeras por los estudiantes chinos en una etapa posterior. Las estrategias que llevan al éxito en una primera etapa de escolarización serán utilizadas con toda probabilidad en etapas posteriores". Las expectativas de los aprendientes chinos, pues, influidas por su bagaje cultural y educativo, corresponderán a un programa donde se empleen las estrategias conocidas, como el estructural, y se siga un método de enseñanza que, como el método ecléctico chino, favorezca el empleo de la memorización y la práctica repetitiva.

### ***18.3 La enseñanza occidental y el aprendiente chino. Impresiones y relaciones***

Desde la asunción del paradigma comunicativo, los profesores occidentales que observen cualquier clase podrán "lamentar la falta de interacción y de individualización,

la ausencia de creatividad y de expresión propia, o la escasez de interpretaciones personales y de aprendizaje experimental" (Cortazzi y Jin, 1996: 177). Por su parte, los profesores chinos dirigirán su atención a la importancia de la disciplina y de la transmisión de conocimientos, y a la presión del currículo y del sistema de exámenes. También argumentarán a favor del valor colectivista de la sociedad china, por el cual las prioridades personales se contemplan como parte de un grupo o comunidad, debiéndose fomentar (Ibíd.: 178):

- ✓ El aprendizaje interdependiente.
- ✓ La cooperación y la conciencia social.
- ✓ El ser uno mismo en relación a los demás.
- ✓ La expresión de lo que está socialmente compartido en lugar de lo que se siente individualmente.
- ✓ La creación basada en el dominio antes que en el descubrimiento.

La cultura china de aprendizaje, entendida según la definición anterior, establece una diferencia esencial en la forma en que los profesores chinos y occidentales contemplan los enfoques comunicativos de enseñanza. Será también el factor diferencial de los estudiantes chinos que estudian en el extranjero, y estará implicada asimismo en la forma en que los estudiantes chinos, en su país, perciben al profesor occidental y las formas occidentales de enseñanza. Cortazzi y Jin afirman que es posible cambiar el paradigma de enseñanza de lenguajes actual chino por uno orientado a la comunicación, pero, para que tal cambio ocurra, es necesario examinar "cómo se relacionan entre sí las formas de enseñanza occidentales con los modos chinos de aprendizaje" (1996: 184). Este prerrequisito arrojará luz a los puntos que ofrecen mayor viabilidad de adaptación, al tiempo que hará posible una comprensión mutua de las culturas de aprendizaje. Los autores realizan una contribución a ese examen mediante las

reflexiones surgidas a raíz de las respuestas a cuestionarios ofrecidos a profesores occidentales y a alumnos chinos. Los temas se concretan en:

- ✓ La visión de los profesores occidentales en China sobre los estudiantes.
- ✓ Expectativas de los estudiantes acerca del buen profesor.
- ✓ Expectativas de los estudiantes acerca del buen estudiante.
- ✓ Opiniones de estudiantes acerca de la enseñanza occidental.
- ✓ La falta de preguntas de los estudiantes chinos.

#### ***18.4 El "aprendiente chino"***

Los autores recogen la impresión de un grupo de quince profesores (británicos, norteamericanos y australianos) con experiencia en China, tras un cuestionario realizado en 1993. Su opinión es unánime al apuntar los puntos fuertes y débiles de los estilos de aprendizaje chinos, coincidente en general con la visión de otros muchos profesores e investigadores (Acton, 2003; citas recogidas en el capítulo I, de Ballard y Clanchy, 1991; Carson, 1992; Connor, 1996; Atkinson, 1997; Fox, 1994; Carson y Nelson, 1996; Ginsberg, 1992; Murphy, 1987; Paine, 1992; Tang y Absalon, 1998; Flowerdew y Miller, 1995.). Los profesores señalan como aspectos positivos la diligencia, la persistencia, el perfeccionismo y el carácter afectuoso, así como su capacidad de memorizar y el deseo de aprender bien. Es a la hora de poner en práctica una enseñanza comunicativa cuando surgen las impresiones negativas, al constatar una exagerada atención a la gramática, al vocabulario y al texto escrito, debilidad en comunicar oralmente y por escrito, inactividad en clase, asunción de que su papel consiste fundamentalmente en escuchar, poca disposición a trabajar en grupos y preferencia por el trabajo de toda la clase o individual. Esta última característica podría parecer

contradictoria con el espíritu colectivista de la sociedad y la educación, pero no es un problema de cooperación, sino el resultado del deseo de los estudiantes en concentrarse en las actividades de aprendizaje sin la distracción de hablar a sus compañeros (Cortazzi y Jin, 1996:185).

Otros aspectos negativos son la excesiva atención a las calificaciones y a los exámenes y la escasa atención a los procesos de aprendizaje. Por último, los estudiantes no parecen ser independientes o abiertos a ideas alternativas. Cortazzi y Jin señalan el peligro de estas interpretaciones y es que están hechas desde el prisma occidental de la enseñanza de lenguas, tomando un posicionamiento superior que divisa al aprendiente chino como altamente deficitario. Estas opiniones han sido recientemente criticadas por Clark & Gieve (2006), Watkins (2000), Tweed y Lehman (2000) o J. Li (2002); esta última señala que no se pueden aplicar a la ligera las dicotomías que maneja la investigación occidental entre capacidad /esfuerzo, procesamiento superficial /profundo, aprendizaje mecánico /creativo, pasivo /activo o dependiente /autónomo, para caracterizar de forma generalizada una concepción de aprendizaje que no comparte este mismo marco experimental, ya que parte de unas premisas de orden cultural muy distintas.

El origen de aquellas impresiones se debe, en cierta medida, a no tener en cuenta la cultura china de aprendizaje; por ejemplo, no se tiene en cuenta el hecho, anteriormente señalado, de que la memorización juega un papel importante en la comprensión, y que memorizar listas de vocabulario sirve de base para una producción comunicativa (D. Wang, 1986) que proporciona confianza al estudiante y un sentimiento de realización. La parcialidad etnocéntrica del punto de vista occidental considera la memorización de palabras y el conocimiento meticuloso de la

gramática como un factor negativo: "más bien arcaico, un esfuerzo malogrado y una barrera para la comunicación " (Cortazzi y Jin: 185) que resulta en un "aprendizaje de loros imitativos" y una carga.

Esta opinión está basada en la importancia dominante de la interacción oral, posición que en occidente se puede pensar contraria a la memorización porque ésta no se emplea allí como un mecanismo de comprensión, o como, en definitiva, algo positivo según la cultura occidental de aprendizaje, sino precisamente como un medio de almacenamiento temporal cuyo resultado es la reproducción literal sin que medie entendimiento alguno, lo que conocemos por "aprender de memoria". Este aspecto, ya tratado anteriormente en la descripción de los componentes del método ecléctico chino, es de vital importancia para concebir una aproximación comunicativa en China. O contamos con él, como rasgo cultural que cumple unas funciones determinadas y cuyo empleo puede ser beneficioso, o nos enfrentamos con la incompreensión de los estudiantes chinos no sólo acerca de las actividades y procesos que no lo tienen en cuenta, sino de la actitud negativa de los profesores extranjeros hacia una práctica que se desea emplear porque es buena para garantizar una cierta seguridad, para reflexionar sobre la lengua, y para sentirse bien en términos de aprendizaje. Contar con la memorización, imitación, práctica repetitiva y conocimiento exhaustivo de la gramática en una aproximación al enfoque comunicativo, en China significa poder emplear estos procedimientos como componentes en la realización de actividades comunicativas, de manera que en lugar de considerar el resultado de la memorización de un texto como un producto finalizado, lo podamos integrar como una parte (inicial, por ejemplo, o de consolidación) de la tarea que fomentará un uso libre, acorde a la visión subjetiva de los alumnos. Una característica del aprendiente chino, mencionada por los profesores occidentales. No ofrecen más explicaciones de la misma, ni de su pasividad,

pero un examen atento a la cultura de aprendizaje nos revela que el contexto de aula donde han permanecido los estudiantes durante largo tiempo favorece esta actitud.

Por otro lado, existen estudios que sugieren que tales rasgos negativos no se deben tanto a la cultura china de aprendizaje en general (G. Hu, 2002) como a la situación concreta de los estudiantes en un contexto educativo específico (Lao y Krashen, 1999; Salili y Lai, 2003; Kember y Gow, 1991; Pierson, 1996; Littlewood, 2000; Gieve y Clark, 2005; Q. Gu y Schweisfurth, 2006). Así, Salili y Lai (2003: 60) concluyen que el contexto competitivo de aprendizaje en Hong Kong puede propiciar estrategias de aprendizaje superficial y de memorización, evitando que los estudiantes hagan un mayor uso de estrategias que propicien un procesamiento más profundo, actitud que señalan Kember y Gow puede deberse a la carga de deberes, la evaluación superficial o la carga de horas de clase. Otras evidencias apuntan a que estudiantes no chinos también emplean estas estrategias y muestran aquellas actitudes cuando el contexto de instrucción y el sistema evaluativo no ofrecen una alternativa favorable al pensamiento crítico, al carácter activo y a la autonomía de los aprendientes (Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle y Marton, 1984; Kember y Gow, 1991). Littlewood (2000) condujo un cuestionario realizado a más de dos mil estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria, repartidos en ocho países asiáticos, incluyendo China, y tres países europeos, entre los que se encontraba España. La encuesta consistía en doce afirmaciones relacionadas con el papel y la actitud de los estudiantes, de las cuales se han extraído tres donde aparece la idea del aprendiente chino más estereotipada. Los participantes debían señalar su acuerdo o desacuerdo, en un rango de 5 a 1 (5, completamente de acuerdo; 4, de acuerdo; 3, neutro; 2, en desacuerdo; 1, completamente en desacuerdo) (p. 32):

- ✓ En la clase veo al profesor como alguien cuya autoridad no se debe cuestionar.



✓ Considero el conocimiento como algo que el profesor debe transmitirme antes que algo que tengo que descubrir.

✓ Espero que el profesor (más que yo) sea responsable de evaluar cuánto he aprendido.

Un conocimiento general sobre los valores culturales más apreciados puede ser muy útil para considerar la conexión entre lengua, cultura y visión del mundo de los estudiantes chinos. En 1991 Garrott realizó un estudio basado en una encuesta sobre 40 valores culturales a 512 estudiantes de varias provincias de China. De la misma se desprende que los valores más apreciados (de "suprema importancia") por los estudiantes chinos son:

✓ Conocimiento (educación)

✓ Responsabilidad

✓ Aprendizaje autónomo

✓ Patriotismo

✓ Perseverancia

✓ Amistad íntima

✓ Sinceridad

✓ Cortesía

✓ Sentido de la vergüenza

✓ Esfuerzo (trabajo duro)

✓ Sentido del rigor

✓ Piedad filial

✓ Adaptabilidad

✓ Castidad de las mujeres

En conclusión, no podemos negar que existe una influencia de la cultura en el comportamiento y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos, pero tampoco podemos creer que todas las características de los mismos obedecen a factores culturales. Más que atribuir una identidad particular a los aprendientes chinos y adscribirles características culturales como a un grupo fijo y homogéneo, tenemos que mirar de cerca el contexto educativo, lo que Holliday (1999) define como pequeña cultura: la suma total de todos los procesos, fenómenos o actividades en los que un conjunto (o varios conjuntos) de personas está inmerso habitualmente. Q. Gu y Schweisfurth (2006) indican aspectos influyentes como el bagaje y los objetivos de los estudiantes, su motivación específica para aprender, el contexto de las interacciones y la naturaleza de la relación entre profesores y aprendientes, señalando que un punto de vista estético sobre un grupo cultural de aprendientes tiende a oscurecer la importancia de aquellos aspectos.

Por tanto el aprendiz chino puede tener ciertas características identificables, algunas de las cuales pueden estar relacionadas con la cultura, pero los aprendientes pueden también aprender y comportarse de forma diferente en distintas situaciones, según las necesidades personales y las exigencias situacionales (p. 2). En definitiva, los aprendientes chinos prefieren adoptar actitudes que favorezcan la interacción, la finalidad práctica de lo que estudian, el trabajo en grupo y el pensamiento crítico; están interesados en la enseñanza centrada en procesos y en el aprendiente, pero, dadas las condiciones del contexto educativo, y no tanto las características intrínsecas culturales, se sienten impedidos a asumir estas actitudes (Biggs, 2003; Watkins, 2001; Xiaotang Cheng, 2000, 2002; Gieve y Clark, 2005; Clark y Gieve, 2006; L. Shi, 2006, etc.).

### ***18.5 Malentendidos interculturales entre profesores extranjeros y estudiantes chinos***

Existe un tipo de problemas con que se puede encontrar un profesor extranjero en China y es que los estudiantes no suelen hacer una crítica explícita, no muestran abiertamente signos de desacuerdo o de extrañeza. Pueden sentir un rechazo absoluto al estilo de enseñanza del profesor, pero su disimulo puede provocar un problema de comunicación. Muchas veces, las sonrisas y el espíritu alegre esconden más vergüenza y voluntad de mantener la "cara" que aceptación a un enfoque de enseñanza orientado a la comunicación. Ouyang y Dow (2005) exponen el caso de una profesora canadiense de inglés (Sarah) que, creyendo que la dinámica de sus clases (comunicativa) era bienvenida y de gran aceptación, por la reacción de sus alumnos, se encontró con una dura crítica en el momento en que éstos realizaron un test de evaluación de la profesora, con unos resultados pésimos: "no hemos aprendido nada", "enseñanza inútil", "contenido de enseñanza trivial y simplista", "no es seria en indicar los deberes de casa", "pobre preparación de la clase, siempre improvisando", "nivel de enseñanza de guardería", "no tiene ni idea de a quién está enseñando"... etc. La profesora no podía explicarse estas críticas de sus alumnos, con "todas esas caras sonrientes", ni cómo no le avisaron antes. El principal problema —señalan los autores— es que los anfitriones (colegas chinos, jefes de departamento, etc.) no saben muy bien qué pueden o deben hacer para mejorar la situación: "son pasivos, muy poco dispuestos a acercarse a los profesores extranjeros y a sus problemas; poco dispuestos, también, a tomar la iniciativa en regular o prescribir lo que el profesor extranjero debe hacer". Se espera, pues, que los profesores extranjeros se den cuenta de los problemas y puedan solucionarlos por sí mismos, de manera que los colegas chinos eviten la confrontación y señalen los problemas de su enseñanza. En definitiva, prevalece la voluntad de "guardar la cara" al debate o la discusión sobre los aciertos y desaciertos de la actividad del profesor. De esta situación se desprenden algunas preguntas que los autores

recogen y que nos pueden servir para cerrar este apartado, enlazando de nuevo con los primeros problemas que señalábamos, acerca de la cuestión política. Por ejemplo: ¿por qué buscan a un profesor extranjero con experiencia en la enseñanza comunicativa de la lengua, y luego lo critican precisamente por implementar esta enseñanza? La respuesta de Ouyang y Dow es que, con toda probabilidad, las personas que ofrecen el contrato "no son conscientes de los resultados reales de esta implementación, ni de la implicación de sus intereses personales dentro de la forma tradicional de enseñanza. Sentirse identificado con el enfoque comunicativo es una cosa, y resistir las consecuencias sociales y políticas de esta metodología en relaciones de poder específicas e intereses de una estructura o red jerárquica ya existente es otra cosa". De nuevo, volvemos al factor administrativo que, como componente del contexto sociocultural, moldea las condiciones de implementación de un enfoque que busca el diálogo entre las instituciones, los políticos y los profesores (Savignon, 2002: 20). Otra pregunta es: "¿por qué se insiste en la necesidad de modernización, de enseñanza comunicativa, de aprendizaje interactivo y crítico, cuando de hecho están todavía obsesionados con el aprendizaje mecánico, la enseñanza autoritaria, los profesores-modelos, y todo ese alarde de interacción holística entre profesores y estudiantes en la esfera pública y privada?". Ouyang y Dow responden parafraseando la máxima 中体, 西用 (*zhongti, xiyong*, mantenimiento de la sustancia cultural; utilización de la tecnología occidental), añadiendo que el cambio de paradigma es un "proceso lento y gradual". Se quiere e incluso se exige modernidad, pero no al precio de la propia cultura o la estabilidad social o política. Dentro de este proceso, pues, se han estudiado modelos de enseñanza que integran una orientación comunicativa, pero con características chinas.

## ***19. Hallazgos y discusiones***

Toda vez que se llevó a cabo el desarrollo de la presente tesis y considerando la naturaleza descriptiva del trabajo podemos darnos cuenta de las particularidades que reviste la enseñanza del español en la República Popular China, en este caso, en la Universidad de Linyi. Por medio de la búsqueda y análisis de la bibliografía consultada para tal fin encontramos que:

El sistema de enseñanza chino es netamente tradicional, esto es, desde una visión magistrocentrista, el docente es el actor principal del proceso instruccional y a él corresponde la conducción casi total de todo lo que pasa en el aula. Es importante resaltar que desde las concepciones del alumno chino promedio, el maestro es el poseedor del conocimiento y lo que él diga o haga en el aula es lo más ideal y óptimo. Resulta relevante encontrar que se tiene la idea que el maestro es omnisciente, que sabe lo que está haciendo y que la forma de operar los procesos es la idónea. No cabe la posibilidad de cuestionar su sistema de enseñanza o pensar que puede errar al momento de conducirse dentro de la vida áulica.

Otro hallazgo que es importante referir es que en el sistema de enseñanza chino, el estudiante es netamente pasivo, no se le estimula a la reflexión, crítica, duda metódica, análisis o la necesaria criticidad sobre lo que se le enseña y la manera en cómo se le dan a conocer los contenidos de la enseñanza. Culturalmente la pasividad es un rasgo que se puede identificar dentro de las prácticas académicas en China, reduciéndose al alumno a ser un mero espectador del proceso instruccional.

Dentro de la literatura revisada podemos encontrar rasgos identitarios de la cultura china que afectan profundamente las formas de enseñanza – aprendizaje en las escuelas.

Tradicionalmente, desde la antigüedad, los maestros promovieron en sus alumnos la memorización y la repetición continua de lo que estaban aprendiendo. La práctica de la memorización de contenidos, por parte de los alumnos, en el sistema de enseñanza chino, es algo digno de admirar y que lo llevan a cabo de una manera magistral, y por qué no decirlo, casi militarizada, todo esto fruto de los sistemas de gobierno que han imperado en ese país donde la disciplina, acatamiento, obediencia y falta de criticidad son una constante.

Resulta también relevante que, fruto de la cultura, en la generalidad, en el alumno chino no se fomenta la creatividad ni el espíritu de indagación sobre formas nuevas de aprender o aplicar el contenido que es aprendido. Da la impresión que al estudiantado se le prepara para asumir ciertos roles y conductas, así como la aceptación acrítica de usos y costumbres, que se perpetúan de manera inconsciente en este contexto asiático.

A lo largo del desarrollo del presente trabajo hemos podido identificar que, sobre la cuestión del currículo, éste no cambia de manera continua; las reformas curriculares, al menos en el contexto de la Universidad de Linyi, no son frecuentes y se mueven a un ritmo demasiado lento; en este contexto, como en casi todos los demás, son los directivos de la institución quienes deciden qué libros de texto se utilizarán, el cambio o no de las asignaturas dentro del plan de estudios, la inclusión o supresión de los materiales didácticos y las prácticas docentes que son aceptables o no dentro del proceso instruccional. Algo que no podemos dejar de mencionar es que, desde la administración escolar, los directivos no permiten el abordaje, análisis y discusión de ciertas temáticas con son: religión, asuntos de política exterior, ideologías consideradas peligrosas para el alumnado chino, por ejemplo, los conflictos en la región del Tíbet y su líder exiliado Dalai Lama, la región especial de Hong Kong y Taiwán,

así como la no crítica al partido comunista; en caso de que alguien se atreva hacerlo, corre el riesgo de ser expulsado o castigado por el sistema de gobierno.

Sobre la importancia del aprendizaje del español, en China se tiene una gran valoración de la enseñanza de este idioma, dada la expansión que este país está teniendo en casi todas las regiones del mundo; particularmente, en América latina, China ha focalizado su interés por países como Chile, México, Argentina, Perú, Venezuela, Cuba, entre otros. En virtud de lo anterior, se considera prioritario aprender este idioma para estar en posibilidad de interactuar, relacionarse de manera efectiva, comprender la cultura de estos país e insertarse de una manera óptima en todos aquellos campos donde, los habitantes del país de China, que estén en condiciones de realizar intercambios y promuevan el desarrollo de su país.

Uno de los retos más grandes a los que se enfrenta cualquier maestro extranjero para poder adentrarse en el mundo de la enseñanza en China es la complejidad del idioma, en este caso, el chino mandarín, ya que en esta lengua, cada carácter representa una sílaba, además de que es un idioma tonal donde los verbos no se conjugan. En el contexto áulico, uno de los grandes problemas es la masificación de estudiantes, no permitiendo una adecuada interacción de cada uno y con cada uno de ellos; las aulas están organizadas como pequeños auditorios, con filas fijas que no tienen movilidad. En todo China está prohibido el uso de pegotes o cualquier recurso visual colocado en las paredes del aula, contándose solamente con un pizarrón y un gis para operar los procesos de enseñanza. En caso que el docente necesite un aula donde pueda contar con recursos tecnológicos, necesita solicitar previamente dicho espacio. Algo que también vale la pena comentar es que, en la época de invierno, las aulas no cuentan con

calefacción y tanto maestro como alumnos sufren los efectos de las temperaturas gélidas, las cuales pueden llegar a ser de hasta de 15 grados bajo cero.

Algo característico del alumnado chino es su falta de disposición para aprender de manera significativa ya que, el acudir a la escuela o la universidad, es más un asunto de utilitarismo social: en el caso de las chicas el de conseguir pareja con quien establecer una relación con vistas al matrimonio, ya que culturalmente la mujer tiene que casarse antes de los 25 años; en el caso de los varones, el cursar estudios universitarios les dará la oportunidad de conseguir un “buen trabajo” y tener que ofrecer cierta estabilidad económica a la novia o futura esposa, quien por los usos y costumbres deberá casarse con un hombre que le asegure una sólida vida económica. Durante mi estancia en este país he podido darme cuenta, que depende de la universidad donde el alumno haya sido aceptado y lleve a cabo sus estudios universitarios, para que construya a sí mismo como alguien con posibilidades de éxito, o de ser “uno más” de los profesionistas del país.

Otra particularidad del sistema educativo en China, encontrado gracias al estudio del mismo a lo largo de la presente investigación, en que no existe la reprobación de alumnos y todos tienen que transitar a la siguiente etapa de formación. Lo anterior, desde nuestro punto de vista, impacta en una falta de calidad en los procesos de formación de los alumnos, pues ellos tienen la idea preconcebida que no reprobarán y terminarán sus estudios universitarios; esto también tiene un impacto en muchas de las prácticas docentes, pues el maestro sabe, de antemano, que los alumnos aún con poca dedicación, motivación o compromiso con su proceso instruccional, pasarán al siguiente grado.



Las descripciones del programa oficial de español, del libro de texto más utilizado y de las actuaciones del profesor y los estudiantes en el aula, proporcionan datos suficientes para sacar unas conclusiones que resumen la didáctica actual del español en China. De los contenidos del diseño curricular y de los manuales se comprueba la preponderancia del carácter formal y academicista de la enseñanza y del aprendizaje. La importancia de los textos escritos y de la explicación gramatical viene acompañada de un extenso corpus léxico y de una no menos extensa serie de ejercitaciones orientadas a la traducción y a la formación de hábitos lingüísticos. La metodología subyacente, implícita, es una combinación del método de gramática-traducción y del método audio lingual; en cualquier caso, un enfoque orientado más al conocimiento que al uso adecuado de la lengua. Esta mezcla, de la que tanto el profesorado como la administración se sienten satisfechos, viene propiciada por las características culturales de aprendizaje y de enseñanza en China; tan es así que se considera una combinación propia, un método original de características chinas.

El protagonismo de la competencia gramatical (o lingüística) sitúa las competencias comunicativas en un segundo plano, bajo la asunción de que, una vez dominada la lengua con una buena dosis de reglas gramaticales interiorizadas y de léxico, la capacidad de comunicar en español viene por si misma, debiéndose desarrollar solo después del aprendizaje del sistema lingüístico. La forma de este desarrollo de la competencia comunicativa se concibe como la ejercitación de las cuatro destrezas; la atención a las mismas en las distintas asignaturas universitarias (audiovisual, conversación, redacción, lectura extensiva) no supone, pese a lo que pudiera parecer, que exista un fundamento funcional y comunicativo en el diseño de tales asignaturas.

## ***20. Conclusiones***

Al término del presente trabajo de tesis que tuvo como fin explorar las posibilidades de un enfoque comunicativo de enseñanza del Español en la universidad de Linyi, en la República Popular de China, podemos afirmar que el haber podido realizar este estudio descriptivo amplía nuestra visión de los procesos de enseñanza en este contexto del mundo, comprendiendo sus fines, particularidades, orientaciones y formas.

La descripción de cómo se lleva a cabo la enseñanza del español en un contexto chino nos permite comprender el contraste que existe entre la convicción en occidente, de que la enseñanza comunicativa de lenguas es fundamental para facilitar el desarrollo de un aprendizaje eficaz, y la práctica y valoración en China de un método de enseñanza tradicional, considerado en occidente como opuesto a los fundamentos que han consolidado la comunicación desde hace casi 40 años, como el factor central y el objetivo del aprendizaje de lenguas.

Por otro lado, hemos podido conocer, que son los organismos oficiales en China quienes dictan las pautas de enseñanza de lenguas (sobre todo, del inglés), que se ha intentado repetidamente (desde los años 80 hasta hoy), pero cuya implementación del enfoque comunicativo no ha dado los resultados esperados. De este fracaso se han desprendido unas conclusiones, señaladas también repetidamente, que cuestionan el carácter de oposición radical entre uno y otro enfoque de enseñanza. La gran mayoría de las propuestas hacen hincapié en una modalidad ecléctica, que combine el método tradicional con el enfoque comunicativo, opción que se corresponde con la tendencia cultural china de la combinación de

opuestos, cuya raíz podemos encontrar en la Doctrina del Justo Medio (Zhong yong), anterior a Confucio y revitalizada por el filósofo, y cuya continuación la podemos encontrar hoy día en esa combinación de comunismo y capitalismo que rige el sistema de gobierno chino.

Uno de los aportes del presente trabajo y que sin duda sentará precedentes para futuros estudios e investigaciones sobre esta temática, fue describir las características del contexto educativo chino y situar la enseñanza de lenguas en ese contexto, y en un mayor grado de concreción y especificación, mostrar la situación actual de la enseñanza de español, con todos sus constituyentes (programas, materiales, interacción en el aula, etc.). Sin duda alguna que el factor más importante que encontramos en la revisión histórica, etimológica y filosófica de la educación en China es el de la continuidad. El valor que los chinos otorgan a la historia de su civilización va mucho más allá de la constatación de hechos o su antigüedad: para ellos la historia no son hechos, sino lo que de ellos se ha podido apreciar, comprender e inferir. La historia nos enseña, nos ilustra y ayuda a tener una mejor comprensión del dinamismo de las sociedades y sus procesos de cambio y transformación. La conciencia histórica es la razón profunda del ser cultural y sociocultural del pueblo chino; la continuidad de los elementos culturales que conforman su forma de ver el mundo, entre los que destaca la lengua escrita, es un hecho evidente. ¿Cómo explicar, si no, que el ideograma que representa "aprender" (學) se haya mantenido idéntico durante tres milenios? Se dice fácil, pero esto que se dice fácil se ha estado escribiendo igual durante tres mil años. Una representación ideográfica, en principio, no pasa de ser sólo eso, un signo cuyo significado se ha podido interpretar de muchas formas durante todo ese largo período. La forma de concebir "aprender" podría haber variado mucho según distintos objetivos (aprender qué), condicionados a su vez por contextos que exigen uno

u otro modo de entender el aprendizaje. Pero he aquí que el significado de 學 no ha cambiado tampoco, y esto se debe a su estrecha relación con el confucionismo. El confucionismo no es una corriente filosófica más, sino la filosofía que origina y define la mayor parte de los constituyentes culturales del pueblo chino: ética, convenciones, modos de pensar, comportamientos y creencias. El medio que posibilitó su continuidad, y que aquí nos importa, fue el sistema de exámenes imperiales, abiertos a toda la población, que determinaban los puestos administrativos del país y a la vez reforzaban la continuidad de la casta mandarinesca.

Los dichos de Confucio y los comentarios de sus seguidores fueron el material de estudio de los candidatos a los exámenes durante unos dos mil años. Se da la circunstancia de que Confucio era profesor, el primer profesor público, lo que hace que en esos materiales se incluyan conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza que son de gran valor para comprender los rasgos de la educación en China. Tal es así que el camino para ser benevolente, tener piedad filial, cumplir las normas sociales y mantenerse en el *justo medio* (los objetivos éticos de la filosofía de Confucio), no es otro que el aprendizaje. La forma en que Confucio plantea su enseñanza no es teórico-dogmática sino esencialmente práctica.

Aprender, entonces, no es sólo adquirir conocimientos, no busca erudición sino una formación ética interior cuyo sentido es la práctica. Es interesante señalar que la traducción actual de "estudiar" (学习, *xue xi*) contiene el ideograma que representa "practicar" (习, *xi*); combina, pues, "aprender/estudiar" y "practicar". La práctica repetida y constante es el primer procedimiento de aprendizaje identificado, pero es asimismo importante el pensamiento individual y crítico, que en la filosofía de Confucio se relaciona con la enseñanza

individualizada y motivadora; uno de los grandes postulados de este pensador oriental afirma que - *Aprender sin pensar es inútil; pensar sin aprender es peligroso; sin entusiasmo por aprender, no puede haber enseñanza; sin estar ansioso por expresar los pensamientos, no puede haber iluminación*, palabras que nos sitúan en el umbral de una profunda reflexión para orientar y reorientar nuestra tarea como enseñantes.

Zhu Xi, filósofo y educador neoconfucionista, resume la estrategia de aprendizaje que, en sus enseñanzas, trataba de transmitir a sus discípulos: *“Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria”*. El carácter repetitivo del aprendizaje se manifiesta sobre todo en la forma de aprender la escritura del chino. No existe otro procedimiento que la repetición mecánica de las formas que componen los ideogramas para lograr su adquisición. La memorización juega un papel infinitamente mayor al que, en las culturas occidentales, se presupone para aprender el alfabeto o adquirir un léxico básico. El uso y desarrollo de la memoria en el aprendizaje de la escritura china amplía al aprendizaje tradicional de esta lengua, en el que los pupilos debían memorizar (recitando) una serie de frases (la mayoría, de carácter moral) debidamente estructuradas para facilitar esta memorización: sintagmas de 3 ó 4 ideogramas. Como cada ideograma se corresponde con un concepto o un lexema (fonéticamente, siempre de una sílaba), una frase era una síntesis imposible de traducir en tres sílabas en las lenguas occidentales. Esta circunstancia hacía que la memorización fuese un mecanismo cognoscitivo y no sólo de almacenamiento.

El método de Zhu Xi (aprender es recitar) no es una invención más o menos original, sino el proceso lógico de aprendizaje que continúa al de la adquisición de la misma lengua. No es de extrañar que, en la enseñanza posterior, se eche mano de la estrategia más familiar y conocida de imitar y repetir modelos. Así, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la metodología empleada cuenta con esta práctica y la valora como procedimiento de adquisición fundamental.

Por otro lado, podemos decir que este trasfondo explica buena parte de las condiciones que destacan en la enseñanza actual de lenguas extranjeras en China. Las descripciones del programa oficial de español, del libro de texto más utilizado y de las actuaciones del profesor y los estudiantes en el aula, proporcionan datos suficientes para sacar unas conclusiones que resumen la didáctica actual del español en China. De los contenidos del diseño curricular y de los manuales se comprueba la preponderancia del carácter formal y academicista de la enseñanza y del aprendizaje. La importancia de los textos escritos y de la explicación gramatical viene acompañada de un extenso corpus léxico y de una no menos extensa serie de ejercitaciones orientadas a la traducción y a la formación de hábitos lingüísticos. La metodología subyacente, implícita, es una combinación del método de gramática-traducción y del método audio lingual; en cualquier caso, un enfoque orientado más al conocimiento que al uso adecuado de la lengua. Esta mezcla, de la que tanto el profesorado como la administración se sienten satisfechos, viene propiciada por las características culturales de aprendizaje y de enseñanza en China; tanto es así que se considera una combinación propia, un método original de características chinas. El protagonismo de la competencia gramatical (o lingüística) sitúa las competencias comunicativas en un segundo plano, bajo la asunción de que, una vez dominada la lengua con una buena dosis de reglas gramaticales interiorizadas y de léxico, la

capacidad de comunicar en español viene por si misma, debiéndose desarrollar solo después del aprendizaje del sistema lingüístico. La forma de este desarrollo de la competencia comunicativa se concibe como la ejercitación de las cuatro destrezas. La atención a las mismas en las distintas asignaturas universitarias (audiovisual, conversación, redacción, lectura extensiva) no supone, pese a lo que pudiera parecer, que exista un fundamento funcional y comunicativo en el diseño de tales materias.

El método de enseñanza actual en los centros educativos chinos es una combinación de gramática-traducción y audio lingual. Tanta importancia tienen las explicaciones gramaticales extensas como la ejercitación formal a base de repeticiones mecánicas de modelos oracionales descontextualizados. La práctica formal, a partir de ejercicios recursivos (*drills*), sirve más para memorizar y consolidar las formas lingüísticas que para ponerlas en uso en situaciones comunicativas concretas. Se trata de un método ecléctico más orientado al conocimiento que al uso. En su diseño ya se puede apreciar el carácter de combinación de contrarios que señalaba al inicio, combinación que se corresponde con un valor cultural representado originariamente por la *Doctrina del Justo Medio*. La combinación misma, 合, *he*, es la estrategia armonizadora que sustenta y explica los fundamentos metodológicos no sólo de la enseñanza de lenguas, sino de otras muchas entidades sociales.

El sistema de enseñanza está configurado para evaluar, sobre todo, la competencia gramatical y de traducción de los estudiantes. En este sentido, podemos afirmar que el método tradicional ecléctico funciona muy bien en su organización interna. Las causas por las que se mantiene esta metodología responden tanto a las condiciones histórico-culturales de la enseñanza

tradicional como a la falta de una alternativa eficaz que cuente con una visión comunicativa evaluable y valorada. Como indicaba, existen intenciones de cambiar la didáctica de lenguas con el fin de incluir el desarrollo de la competencia comunicativa en las aulas, pero su fracaso ha mantenido el método tradicional en el lugar que siempre ha ocupado.

La necesidad de dar una mayor importancia a la competencia comunicativa, como objetivo de aprendizaje de lenguas ha sido señalada por los organismos estatales del ministerio de educación de China responsables de los programas de enseñanza de inglés. No existe un eco similar en la enseñanza del español, aunque las razones de este cambio de paradigma son igualmente válidas para todas las lenguas extranjeras. Las circunstancias políticas y socioeconómicas actuales de China han abierto una relación con los países occidentales en la que estamos implicados. Cada vez hay más contactos interculturales, y cada vez se amplían más las necesidades comunicativas entre las personas de culturas china y occidental.

Si el método tradicional era suficiente para abarcar los objetivos del estudio de lenguas extranjeras que han estado vigentes durante el siglo XX (traducción de conocimientos científicos, sobre todo), también es cierto que se queda pequeño para responder a otro tipo de objetivos mucho más amplios, requeridos por la situación mundial del siglo XXI, donde las relaciones internacionales son más rápidas, posibles y necesarias. Estos objetivos de enseñanza necesitan abarcar una competencia intercultural entre las personas que van a utilizar una lengua extranjera con miembros de una cultura muy distinta. El enfoque comunicativo de enseñanza representa el marco actual del que partir para favorecer esa competencia intercultural. Comprendiendo el valor de la competencia comunicativa como objetivo primario, es necesario que el trabajo didáctico pueda abrirse paso entre los elementos que forman la realidad de las aulas para llegar al interés y provecho del aprendiente. En



conclusión, podemos responder afirmativamente a la pregunta de si es posible una enseñanza comunicativa en China, pudiendo identificar unas primeras condiciones necesarias para la mayor aceptación desde el conocimiento de la cultura china de aprendizaje y de los componentes del contexto de enseñanza. Los modelos eclécticos revisados (positivos) responden asimismo a una perspectiva post metodológica y son una buena fuente de referencia para la investigación futura sobre los modos de integración de la enseñanza comunicativa en China. Esta será una tarea nunca acabada y siempre llena de retos y metas por alcanzar en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, como procesos de cambio, crecimiento y desarrollo no sólo social, sino también humano.

## **21. Bibliografía**

Acton, L. (2003). Culture based Difficulties in Teaching High School Preparation Students. En Proceedings of the 16<sup>th</sup> Educational Conference. Melbourne: English Australia. Disponible en: [http://www.englishaustralia.com.au/ea\\_conference03/proceedings/](http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference03/proceedings/)

Adamson, B. y Morris, P. (1997). The English Curriculum in the People's Republic of China. Comparative Education Review, 41 (1), pp.3-26.

Association for Research in Education, AARE 2004 Conference Papers.

Bialystok, E. (1979). An analytical view of second language competence: A model and some evidence. The Modern Language Journal, LXIII , pp.257-262.

Bialystok, E. (1982). On the relationship between knowing and using Forms. Applied Linguistics,3:181-206.

Clark, R. y Gieve, S. (2006). On the Discursive Construction of The Chinese Learner. Language, Culture and Curriculum, 19 9 1), pp. 54-73.

Cleverley, John (1985). The schooling of China. Tradition and modernity in Chinese education . Sydney: George Allen & Unwin.

Communicative Language Teaching . New Heaven: Yale University Press.

Corder, S. (1973). Introducing Applied Linguistics . Harmondsworth: Penguin Books.

Cortazzi, M. y Jin, L. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. Language, Culture and Curriculum , 19 (1), pp. 5-20.

Chang Fuliang (2004). «¿Qué estudian los alumnos de español de China?» En el Encuentro de profesores de español de Asia Pacífico (Manila, 2004), Organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE.

Chan, Chi hou. (2006). Historical and cultural background of education in China. En el seminario Teaching the Chinese Learner in higher education , Leiden University.

Chen Jingpan (1990). Confucius as a teacher . Beijing. Foreign Languages Press.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax . Cambridge: Mass. M.I.T. Press.

Ding (2006). Dificultades de la traducción del español al chino. Entrevista con el professor Ding. Instituto Cervantes. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/china/entrevista.htm>

Ellis, R. (1984). Classroom Second Language Development. Oxford: Pergamon.

Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition . Oxford: Oxford University Press.

Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). Understanding Student Learning. London : Croom Helm  
Equipo Prisma (2001). Prisma (comienza). Método De español para extranjeros. Prisma del alumno . Madrid: Edinumen.

Fang Lan. (1999). Factors influencing the English classroom discussion Among Chinese students—A localized study with qualitative approach. Journal of Guangzhou Normal University, pp.79-85.

Fillmore, L. W. (1982). Instructional language as linguistic input.

Fries, C. C. (1945). Teaching And Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gardner, D.K. (1990). Learning to Be a Sage . Berkeley. University of California Press.

Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning.

Guo Naizhao y Li Dongfu (2004). An Ongoing Teaching Experimental Project of EFL in a Chinese Tertiary Education Context. Australian

He A. (2002). Learning English in different linguistic and sociocultural contexts. Hong Kong Journal of Applied Linguistics, 7 (2), pp. 107–121.

Holliday, A. (1999). Small cultures. Applied Linguistics , 20 (2), pp. 37–264.

Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, Processing and acquisition of second language knowledge.

Hymes, D.(1971). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds.). Sociolinguistics . London: Penguin.

Johnson, K. (1995). Understanding Communication in Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language Learning .

Krashen, S.(1982a). Principles and practice in second language Acquisition.

Krashen, S. (1982b). «The fundamental pedagogical principle in second Language teaching». Studia Linguistica 35 (1,2).

Language learning in classrooms». En L. C. Wilkinson (ed.), Communicating In the classroom (pp . 283 -96). New York: Academic Press.

Lao, C.Y. y Krashen, S. (1999). Implementation of mother tongue teaching In Hong Kong secondary schools: Some recent reports. Discover (Vol. 5). NCELA. Disponible en: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/discover/05hongkong.htm>

Lee, Wing On (1996). The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition.

Leeman, J. (2003): Recasts and second language development», Studies In Second Language Acquisition, 25 , pp. 37-63.

Li Ying (2004). Teaching Culture in the Context of Traditional Culture of Learning . Anhui. Tesis doctoral, Universidad de AnHui, China.

Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey?». ELT Journal 54 (1), pp.31-36.

Liu, X. y G. Zhao (2004). Classroom Negotiation and Learner Participation. The Journal of Asia TEFL, 1 (1),pp. 213-241.

Ministerio de Educación de la República Popular de China (2001). 英语课程标准 [English curriculum standards]. Beijing: People ' s Education Press.

Ouyang, H. (2000). One Way Ticket: A Story of an Innovative Teacher In Mainland China». Anthropology and Education.

Ouyang, H. y Dow. E. (2005). Inside-out: Student criticism of Foreign Experts in universities in the P.R.C. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies: <http://www.lang.lts.n.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=2576>

Pastor Cesteros, Susana (2004). Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas . Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Price, R. F. (1970). Education in Communist China . New York: Praeger, 1970.

Richards, J. y Rodgers, T. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching . Cambridge University Press.

Richards, J. y Rodgers, T. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching . Cambridge University Press.

Ross, H. (1993). *China Learns English: Language Teaching and Social Change in the People's Republic*. New Haven: Yale University Press.

Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Salili, F. y Lai, M.K. (2003). Learning and motivation of Chinese students in Hong Kong: A longitudinal study of contextual influences on students' achievement orientation and performance». *Psychology in the Schools*, 40 (1), pp. 81–70.

Savignon, S. (2002). *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*. En Savignon, S. (ed.), *Interpreting*

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 , 17-46.

Sinclair, J.McH. (1985). *Selected Issues*. En Quirk, R. y H.G. Widdowson (eds.), *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, P. (1995). Analyzability, accessibility, and ability for use. Barbara Seidlhofer (eds.) (pp. 91-106).

Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century Crofts.

Surowski, David B. (ed.) (2000). *History of the Educational System of China*. PIER World Education Series. Disponible en <http://www.math.ksu.edu/~dbski/publication/history.html>

Swain, Merrill (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*.

Wang Ting. (2006). *Understanding Chinese Culture and Learning*. Australian Association for Research in Education, AARE 2006 Conference Papers. Disponible en <http://www.aare.edu.au/06pap/wan06122.pdf>

Watkins, D. y Biggs, J. (eds.) (1996). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC, University Of Hong Kong.

Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

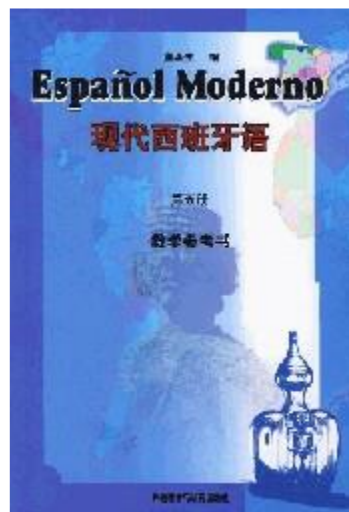
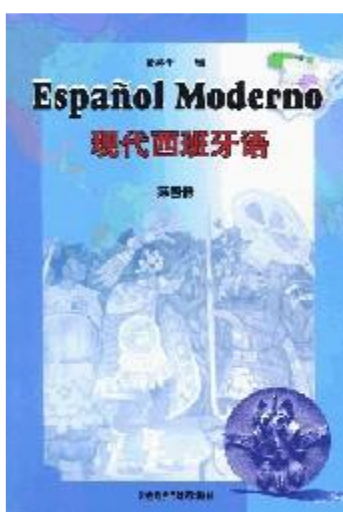
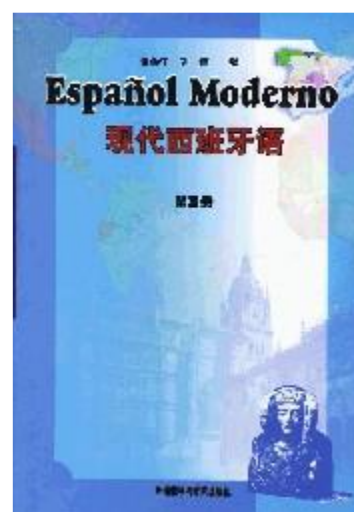
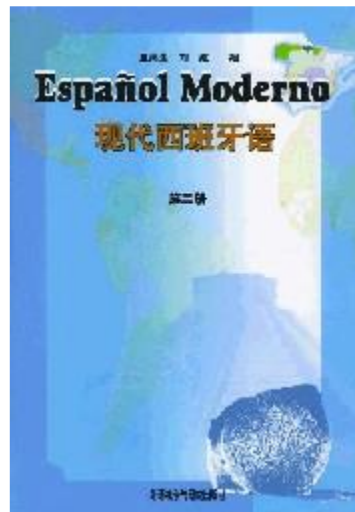
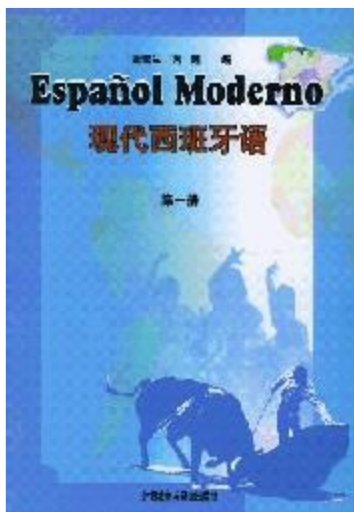
Willis, D. (1996). Accuracy, fluency and conformity. En Willis, J. y Willis, D. (eds.), pp. 44-51.

Yang Yi (2000). *History of English Education in China (1919 -1998)*.

Zheng, X. y Adamson, B. (2003). «The pedagogy of a secondary school teacher of English in the People's Republic of China: Challenging the Stereotypes. *Regional Language Centre Journal*,34 (3).pp.323-337.

## 22. Anexos

Español Moderno  
A. Portadas.





目 录

VOY AL (LA) ...  
¿QUE VAS A HACER?  
VOY A + INF.

**第八课** ..... 117

课文: EN CLASE  
语音: 辅音连缀 CL, CR, FL, FR, TL, TR, GL  
C在C, N, T前面的发音: CC, CN, CT  
语法: 1. 第二变位动词  
2. 动词 PODER 和 VER 的陈述式现在时变位  
3. 动词的高语  
4. 宾格代词 (I)  
5. 选择连词 O  
6. 动词短语 TENER QUE + INF.  
句型: TENER QUE + INF.  
PODER + INF.

**第九课** ..... 135

课文: PEPE Y PACO  
语音: 1. 重读词和非重读词  
2. 语调  
语法: 1. 第三变位动词  
3. 动词 QUERER 和 VENIR 的变位  
4. 长尾物主形容词  
5. 间接宾语和状语  
句型: QUERER + INF.

**第十课** ..... 148

课文: EL HIJO ESTÁ ENFERMO  
语法: 1. 宾格代词 (II)  
2. 与格人称代词

目 录

3. 动词 SABER 和 VOLVER 的陈述式现在时变位  
4. 疑问代词 CUAL 的用法  
5. 及物动词和不及物动词

**第十一课** ..... 168

课文: EN LA BIBLIOTECA  
语法: 1. 宾格、与格人称代词  
2. 钟点表示法  
3. 动词 DAR 和 TRAER 的变位

**第十二课** ..... 181

课文: LUCÍA Y EMA  
语法: 1. 冠词、名词、形容词之间的一致关系  
2. 基数词 1—100  
3. 动词 CONOCER 和 DECIR 的变位

**第十三课** ..... 193

课文: MIS PADRES  
语法: 1. 陈述式现在时  
2. 代词式动词 (I)  
3. 时间从句 (CUANDO)  
词汇: LEVANTARSE), VESTIR(SE), TOIR, NADA

**第十四课** ..... 210

课文: ACERCA DEL HORARIO  
语法: 1. 代词式动词 (II)  
2. 条件从句 (SI)  
3. 原因从句 (PORQUE)  
4. 连词 Y 的变体 E  
词汇: MUCHO (POCO), ENTRE, ALGUNO, VOLVER

## República Federativa del Brasil

Capital: Brasilia.

Superficie: 8.511.965 km<sup>2</sup>.

Población: 165.851.000.

Moneda: real.

Idioma: portugués de Brasil.

Forma de Estado: república federal (26 estados y el distrito federal de Brasilia).

Sistema de gobierno: democracia presidencialista.

Jefe del Estado: Fernando Henrique Cardoso, presidente de la República (desde 1-1-1995, reelegido el 4-10-1998).

Principales partidos políticos: Partido del Movimiento Democrático Brasileño

(PMDB); Partido Progresista Renovado (PPR); partido del Frente Liberal (PFL);

Partido Social-Demócrata Brasileño (PSDB); Partido de los Trabajadores (PT);

Citas Institucionales: elecciones municipales (2000).

## LECCIÓN 5

## TEXTO

## SIGNIFICADO CULTURAL DE LA CONQUISTA

(Eugenio Chang-Rodríguez,

*Latinoamérica, su civilización y su cultura,*

Heinle & Heinle Publishers, Boston, 1991. Extracción)

Debido a los peninsulares, América se puso en contacto con la civilización occidental e incorporó buena parte de su pensamiento, cultura y manera de ser. Lo que trajeron ha llegado a servir de base de la actual cultura y civilización hispanoamericanas. El rayo de luz occidental, que se hace más luminoso a partir del siglo XVIII, al penetrar en el prisma americano se descompuso en sus colores básicos y se mezcló con los haces de luces indígenas para dar un espectro cultural nuevo, que con el tiempo deja de ser indio, peninsular y occidental para convertirse en indioamericano.

Además de introducir el uso del hierro y de la rueda, usada como medio de transporte, los ibéricos trajeron nuevos animales, especialmente el caballo, sin el cual, tal vez, la Conquista no se hubiera consumado. Trajeron también ganado bovino, lanar y porcino; nuevas especies de perros y otros animales domésticos. La flora también se enriqueció con nuevas plantas. El trigo, la cebada, la vid, el café, la caña de azúcar, la morera y numerosos árboles frutales, como el higo, las plantas cítricas, transformaron la economía y enriquecieron la dieta

