

**HACIA UN ESTADO DEL ARTE DESDE LAS PERSPECTIVAS LINGÜÍSTICA
Y PEDAGÓGICA**

Juan Pablo Rivera Ramirez

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2011**

**HACIA UN ESTADO DEL ARTE DESDE LAS PERSPECTIVAS LINGÜÍSTICA
Y PEDAGÓGICA**

Juan Pablo Rivera Ramírez

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Lenguas Modernas.

Asesor:

William E. Sánchez Amezquita

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2011**

CONTENIDO

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	10
<i>INTERROGANTE:</i>	15
<i>JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	15
<i>IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN</i>	21
OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	22
MARCO REFERENCIAL	23
<i>MARCO TEÓRICO</i>	27
<i>MARCO METODOLÓGICO.....</i>	29
RESULTADOS	31
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	108
CONCLUSIONES	124
BIBLIOGRAFÍA	127
ANEXOS	130

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se desarrolla a continuación se realiza dentro del marco de investigación formativa para optar al título de Licenciado en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. En él se pretende construir un estado del arte sobre la escritura china (escritura por caracteres) desde un ámbito lingüístico y pedagógico. A continuación se presenta sintéticamente la descripción de cada capítulo en este documento.

En el primer capítulo se presenta la situación problemática, el interrogante, la justificación de la investigación y la importancia de la investigación dentro de la cual se citan los antecedentes. Asimismo, en este capítulo se determinan el objetivo principal y los objetivos específicos.

En el segundo capítulo se presenta el marco referencial que incluye, primero, el carácter de la investigación y los principales conceptos que describen una investigación de tipo metateórico, segundo, el marco teórico que describe el campo de acción del presente estudio y por último el marco metodológico que contiene las estrategias y pasos que se llevaron a cabo para la construcción del estado del arte sobre la escritura china en los ámbitos lingüístico y pedagógico.

En el tercer capítulo se presentan tanto los resultados como el análisis de los mismos los cuales dan cuenta del logro del objetivo general y los objetivos específicos: 1. establecer un inventario y clasificar la producción intelectual accesible con respecto a la escritura china en el ámbito lingüístico y pedagógico y 2. analizar esta producción intelectual a través de la identificación de tendencias “coincidencias”, contradicciones y posibles problemas a investigar al interior de los dos ámbitos: lingüístico y pedagógico.

Por último, el cuarto capítulo presenta las conclusiones que arrojaron tanto los resultados como el análisis de resultados. De la misma manera, se mencionan los logros y los aportes del trabajo, los aprendizajes personales y profesionales y los posibles temas para investigar en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ a los que da lugar.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

El interés que ha tenido Occidente por estudiar una lengua como el chino mandarín y acercarse a la cultura China durante las últimas dos décadas ha sido un fenómeno en constante crecimiento. Según un artículo publicado en el portal de noticias Clarin.com¹, las condiciones que han alimentado este interés no han podido ser mejores. Con un pie en el pasado y otro en plena modernidad, China se ha encargado de despertar esta admiración a nivel global pues se ha convertido en potencia mundial en lo político y lo económico. Además, el mandarín compite ahora con lenguas como el inglés como uno de los idiomas extranjeros más estudiados alrededor del mundo según este mismo artículo.

Así, estudiar chino mandarín, al igual que el inglés, es considerado ahora como una necesidad. De acuerdo con medios como la revista *Semana* y su artículo “¡Ala, mi chino!”, el mandarín ha tenido una gran acogida en nuestro país:

“A diferencia del inglés o el francés, hace algunos años el estudio del mandarín era visto más como una excentricidad que como una ventaja. Sin embargo, la apertura económica del gigante asiático ha modificado la percepción y ahora existe la creencia de que en el futuro la persona que no hable chino y no tenga relación con esta cultura, va a terminar rezagada y excluida del mercado mundial”²

El *Hanban* 汉办 (Oficina Nacional para la Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera) informó que se han establecido alrededor de 500 Institutos Confucio en más de 64 países y que planean establecer 1.000 para el año 2020. En Colombia, por ejemplo, la Universidad de Los Andes se convirtió en la primera institución educativa en América del Sur en contar con un Instituto Confucio fundado en noviembre del 2007.

Hasta ahora, la enseñanza del mandarín se ha proyectado y establecido formalmente en diferentes colegios, institutos y universidades en todo el país. En este contexto, la Pontificia Universidad Javeriana ha venido ofreciendo cursos de chino mandarín como lengua extranjera desde el año 2005. Cabe resaltar, sin embargo, que una gran mayoría de estas instituciones han establecido sus programas con base en sus materiales sin

¹ CLARIN.COM Para aprender chino, acá y allá, [en línea:] disponible en: <http://old.clarin.com/suplementos/economico/2005/03/27/n-01502.htm> recuperado: encontrado el 26 de mayo de 2011

² SEMANA. ¡Ala mi Chino! [en línea:] disponible en: <http://www.semana.com/vida-moderna/ala-chino/98709-3.aspx>, recuperado: 22 de mayo de 2011

contar en muchos casos con una perspectiva acerca de qué y cómo enseñar en los cursos de chino mandarín. En el caso de la Pontificia Universidad Javeriana en particular, Rojas (2011) observó que hasta la fecha los textos de clase han sido utilizados como guía, marco referencial y de planeación para los cursos de mandarín como lengua extranjera.

Por otra parte, Ciruela (2006), autor de la serie de libros “*El chino de hoy*” para la enseñanza del mandarín, consideró que no se ha insistido lo suficiente en la distinción entre lengua hablada y lengua escrita, ni tampoco en las distintas estrategias de aprendizaje de ambas. En este mismo ámbito, Lü Bisong (1999) observó que el modelo actual de enseñanza del chino mandarín como lengua extranjera presenta varios inconvenientes que pueden resumirse del siguiente modo:

1. No se tienen en cuenta las peculiaridades de los caracteres chinos.
2. La escritura y el reconocimiento de caracteres se ven obstaculizados por ello, ya que no se enseñan los mecanismos estructurales que rigen la composición de las grafías.
3. No se explica claramente (o no se explica en absoluto) cuáles son las relaciones entre caracteres chinos (escritura) y la lengua china.
4. El sistema de enseñanza actual no utiliza a fondo las características de las grafías chinas (representación de forma, sonido y significado) y por lo tanto su facilidad para recordarlas y memorizarlas más fácilmente. Esto redundaría en un retraso en el aprendizaje de la lengua escrita.

La ausencia de referentes teóricos con respecto a la enseñanza de la escritura china en los cursos de mandarín que se ofrecen en la Pontificia Universidad Javeriana puede hacer que se presenten las problemáticas mencionadas anteriormente. A esto, Arévalo (2010) agrega que hasta la fecha, las estrategias que se utilizan para el aprendizaje de vocabulario en mandarín han dependido siempre del docente el cual se remite a enseñar caracteres en primer lugar, a explicar su significado, sus diferentes usos y luego a dar un seguimiento del texto guía. Sin embargo, esta práctica no ha sido hasta ahora alimentada por algún tipo de fundamentación teórica referente a esta temática, lo cual nos lleva a preguntarnos si existen o no modelos, corrientes, estrategias pedagógicas o teorías de

enseñanza que hayan abarcado la escritura china en el ámbito de la enseñanza. Y si es así, ¿cuáles han sido? y/o ¿qué se le ha dicho al respecto?

Por otra parte, Sampson (1997) explicó que la lingüística china actual se ha construido a lo largo del último medio siglo, básicamente sobre la base teórica de la lingüística occidental. De acuerdo con esto, la lingüística occidental está muy arraigada la idea de que la escritura no es una cuestión que se deba abordar dentro de su ámbito de investigación, ya que por su naturaleza y por ser un mero sistema de signos para representar una lengua, la escritura no pertenece al ámbito de estudio de la lingüística. Según Ciruela (2006), a menudo, la escritura simplemente no se ha estudiado. En lingüística general se ha estudiado la gramática y dentro de ella la pronunciación y la ortografía, más no la escritura.

De acuerdo con Sampson (1985), la escritura ha sido ignorada por la mayor parte de la lingüística del siglo XX agregando lo que autores como Jacques Derrida (1967) describieron con respecto a la escritura: *“el desecho errante de la lingüística”* refiriéndose a la tradición lingüística europea fundada por Ferdinand de Saussure. Asimismo, cita a F.W. Householder (1969) quien da una lista de ocho proposiciones aceptadas como axiomas por los seguidores del lingüista Bloomfield de las que rescataremos aquí: la primera en la que se afirma que *“el lenguaje es básicamente habla, y la escritura carece de interés teórico”* y a Harvey Minkoff (1975) quien expuso que *“los sistemas de escritura como tales son virtualmente ignorados por los lingüistas estadounidenses modernos”*

Sampson observó también que a pesar de que un grupo de lingüistas de la Escuela de Praga como Vachek (1973) se habían interesado por explorar la escritura, sus ideas no se analizaron fuera de la Europa continental, lo cual lo llevó a preguntarse el por qué la lengua escrita ha sido ampliamente ignorada por los lingüistas de esta época mientras la atención se ha concentrado en la lengua hablada.

Según este mismo autor, este fenómeno se puede explicar por dos razones generales. En primer lugar, como reacción a lo que se creía entre los siglos XIX y XX cuando los problemas del lenguaje giraban en torno a la identificación del uso “bueno” o “aprobado” de la lengua, es decir, la lengua escrita con el objetivo de eliminar los que se consideraban como errores lingüísticos populares. Además, para la época existía un

interés por estudiar formas lingüísticas contemporáneas a partir de la etimología histórica, lo cual desviaba la atención hacia la escritura como opuesta al habla dado que en numerosas lenguas la forma escrita es relativamente conservadora cuando se la compara con la oral.

Según este mismo autor, la ciencia de la fonética tampoco existía y los filólogos estaban forzados a analizar el desarrollo histórico de las palabras en términos de cambios de “letras”, incluso con respecto a las etapas más tempranas, cuando la lengua en cuestión no contaba con formas escritas.

En segundo lugar, se debe al hecho de que la lengua hablada ha sido percibida como “natural” en contraste con la lengua escrita. La razón principal por la cual el estudio de la lingüística ha resultado atractivo para tantos es que la lengua parece ser el rasgo *par excellence* que distingue a los hombres de los animales; “*parece ser la más distintivamente humana de las características humanas*” (Sampson, 1985). Cabe agregar que desde una perspectiva biológica se ha comentado que la anatomía de la boca y la garganta humanas, pudieron haber evolucionado biológicamente para volver más eficiente la producción y la percepción del sonido. “Nadie, en cambio, ha sugerido que nuestras manos u ojos hayan sufrido desarrollos biológicos especiales para adaptarse a las tareas de la escritura y lectura, y esa es una idea muy plausible dado que el tiempo transcurrido desde la aparición de la escritura es demasiado corto” (Sampson, 1985)

De esta manera muchos de los estudiosos aislaron la escritura de otros aspectos del lenguaje por ser un fenómeno exclusivamente cultural más que biológico, y la consideraron, por ende, irrelevante.

Por el contrario, autores como H Breasted (1926) sostuvieron en otro momento que “*la invención de la escritura tuvo mayor influencia en la superación de la raza humana que cualquier otro logro intelectual (...) fue más importante que todas las batallas jamás libradas y que todas las constituciones jamás concebidas (...)*”

De esta manera, Sampson propone en 1985 un estudio lingüístico de la escritura dividido en tres diferentes ramas: *tipología*, *historia*, y *psicología*. Por tipología se refiere a los diferentes sistemas de escritura y cómo determinados sistemas de escritura se relacionan

con ciertas lenguas. Bajo el título de “historia” se refiere al desarrollo y evolución de diversas escrituras a través del tiempo y las diferencias históricas de la lengua oral y la lengua escrita. Por último, la psicología se refiere al funcionamiento de los sistemas de escritura en el uso y en el aprendizaje. Este interés por estudiar la escritura hizo que las observaciones de Sampson (1985) estuvieran probablemente a la vanguardia con respecto a esta temática en lingüística general.

Ahora bien, si la escritura no había sido un ámbito de estudio dentro de la lingüística hasta hace algunas décadas y la lingüística china se ha construido sobre estas bases, vale la pena preguntarse entonces ¿qué visión o visiones existe(n) desde el ámbito lingüístico sobre la escritura china?

Por último, he podido observar como estudiante e instructor de esta lengua que en un primer acercamiento a la escritura china, los estudiantes de mandarín suelen o bien definir o comparar los caracteres chinos con dibujos, “pictogramas”, “logogramas” e incluso con “letras estilizadas”. Cabe agregar que existe información en línea sobre este sistema de escritura donde se comparan también los caracteres chinos con las letras de nuestro alfabeto³. Es posible que la falta de información con respecto a las particularidades y características de los caracteres chinos en lo pedagógico y la ausencia de referencias en lo lingüístico sobre este sistema de escritura sean la causa de estas comparaciones. Como se explicó anteriormente, autores como Ciruela (2006) consideran que en el ámbito de la enseñanza de la escritura china no se explican cuáles son las relaciones entre caracteres chinos (escritura) y la lengua china a diferencia de otros sistemas de escritura.

Abordar estas preguntas a través de un estado del arte que dé cuenta de los insumos y la producción intelectual con respecto a la escritura china desde una perspectiva lingüística y pedagógica no sólo es importante para la enseñanza del mandarín como lengua extranjera a nivel institucional sino también para la comprensión general de esta lengua y su relación con su sistema de escritura por caracteres.

³ Ver: <http://www.chino-china.com/recursos/alfabeto.html>
<http://www.mistatuajes.com/articulos/8-el-alfabeto-chino.php>
<http://eurostockweb.blogspot.com/2006/11/aprende-chino-mandarin-online.html>
[en línea:], recuperados: el 28 de junio de 2011

De esta manera, el interrogante de la presente investigación se establece con base en la problemática descrita anteriormente y se configura de la siguiente forma:

INTERROGANTE:

¿Cuál podría ser el estado del arte con respecto a la escritura china desde lo lingüístico y lo pedagógico de los últimos diez años?

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Después de realizar una búsqueda de información sobre los conocimientos previos respecto a las temáticas: chino mandarín, lingüística y escritura china y/o enseñanza de caracteres chinos en el ámbito institucional, se encontró que no se han desarrollado hasta la fecha investigaciones que presenten estados del arte, estudios bibliográficos o documentales dentro de estas dos perspectivas.

De esta manera, se trasladó la búsqueda de referentes bibliográficos que hayan abordado esta temática en un ámbito nacional y se encontró que la literatura, al igual que las investigaciones en este campo siguen siendo bastante escasas. Podría explicarse este fenómeno, en parte, debido a que los estudios lingüísticos en chino mandarín en su mayoría no se encuentran traducidos al español o al inglés y/o se han desarrollado en el exterior. Por esta razón, la presente investigación se inscribe como un estudio esencialmente exploratorio en estas temáticas en el ámbito institucional, nacional e internacional.

Más adelante, sin embargo, se realizó una búsqueda de investigaciones de carácter documental, exploratorio y/o estados del arte que estuvieran relacionadas con la naturaleza de la presente investigación. Los estudios relevantes en este aspecto fueron los siguientes:

La investigación ***“Elementos para una caracterización del estado actual de la sociolingüística, 1989”*** realizada por Nancy Agray Vargas, y William E. Sanchez en la Universidad Nacional de Colombia, se desarrolló con el objetivo de comprender cómo surgían y cómo se podían clasificar las distintas concepciones acerca de la sociolingüística.

Para alcanzar este objetivo se presentó la hipótesis de que la sociolingüística podía abordarse como totalidad en términos de su estructura, su función y su funcionamiento para explicar el por qué de la cantidad y diversidad de propuestas en relación con el objeto, las tareas y los conceptos de dicha disciplina.

En la metodología presentada se llevó a cabo una descripción del estado actual de la sociolingüística a través de una revisión bibliográfica de 12 textos. Se buscaron y se analizaron los planteamientos centrales de los autores para posteriormente organizar esta información en un sistema de tres categorías: la estructura, la función y el funcionamiento y dentro de ellas el objeto de la sociolingüística, las tareas de la sociolingüística y los conceptos de la sociolingüística encontrados. Además se incluyó información con respecto al nombre de cada autor de cada una de las propuestas analizadas.

Se presentaron las diferentes propuestas acerca del objeto, las tareas y los conceptos de la sociolingüística. Aquellas relacionadas con el objeto se clasificaron como dogmáticas y no dogmáticas, estas últimas fueron clasificadas a su vez en “demasiado imprecisas” y en “más imprecisas y elaboradas”. Estas propuestas junto con las relacionadas con el método, los presupuestos y la forma de análisis constituyeron la totalidad de los datos analizados.

Con respecto a las conclusiones de esta investigación, se encontró que la razón de ser de las numerosas propuestas y de tan variada índole se debe al hecho de que los autores de los textos analizados se ocupan de la estructura y/o de la función, el funcionamiento del fenómeno sociolingüístico.

Asimismo, las propuestas acerca del objeto, las tareas y los conceptos de estos autores pudieron ser organizados por medio del sistema de categorización anterior. Por último, se alcanzaron tres logros importantes relacionados con la totalidad (estructura, función y funcionamiento), la jerarquización (universal, particular, singular e individual, lo inter y lo intra) y la correlación de ambos.

De la anterior investigación es importante rescatar los planteamientos de metateoría y los objetivos de una investigación metateórica expuestos en la presentación de su marco de referencia.

Otro trabajo de investigación de carácter metateórico se titula “*Competencia comunicativa intercultural crítica, hacia un estado del arte, 2002*” realizado por Nancy Agray, Gloria del Hierro, Martha Camargo, Constanza Posada, Jaime Ruiz, Doris Santos, William Sanchez y Esperanza Torres en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Se plantea en dicha investigación la necesidad de llevar a cabo una revisión de los aportes realizados con respecto a la competencia intercultural crítica desde la última década del siglo XX hasta comienzos del siglo XXI.

Dentro del objetivo general, se plantea la construcción de un estado del arte en el que se determine el estado de desarrollo alcanzado en relación con las nociones de competencia, lengua, comunicación cultura e ideología, a través de un inventario de los aportes en relación con la noción de competencia comunicativa partiendo de lo expuesto por Bachman en el año 1990. Se planteó incorporar explícita y sistemáticamente la perspectiva intercultural e ideológica y el reconocimiento de la aproximación técnica, práctica o emancipatoria que fundamentan aquellos estudios.

El proyecto se dividió en dos fases con sus respectivas tareas que correspondieron a: una primera fase de exploración de fuentes primarias y/o secundarias de información en las bases de datos existentes y accesibles a los investigadores, la escogencia de artículos con base en criterios de pertinencia y actualidad, los temas: comunicación, cultura, competencia (comunicativa, cultural, intercultural e ideológica) y los autores que abordaran los problemas desde perspectivas universales de comunicación, cultura y desde culturas específicas. La recopilación bibliográfica se inició en la primera fase del proyecto. Se partió de una selección preliminar de documentos que fueron considerados pertinentes para la investigación por los integrantes iniciales del equipo. Con base en esta selección se creó una tabla bibliográfica que consta de 120 publicaciones. Al finalizar de esta recopilación se obtuvo un total de 189 documentos.

La compilación inicial de la bibliografía analizada para la segunda fase del proyecto se hizo a partir de una búsqueda en fuentes tanto a nivel de bibliotecas como a nivel de editoriales, revistas, páginas de internet y publicaciones universitarias relacionadas con el tema.

En la segunda fase se elaboraron los análisis teóricos conceptuales y metodológicos al igual que las reseñas descriptivas de los artículos correspondientes y se conformó un balance desde una perspectiva crítica de los aportes teórico prácticos para una propuesta curricular orientada desde un enfoque emancipatorio.

A lo largo del proceso se realizaron cuatro tablas bibliográficas a partir de las cuales se evaluaron diferentes aspectos. Las tablas construidas comprendieron: publicaciones con las que se inició el proceso de investigación, recuperación de más bibliografía relacionada con el tema, clasificación de la bibliografía por categorías de estudio y finalmente, selección de la bibliografía más relevante para los propósitos del proyecto.

Para la selección de documentos que preliminarmente se ubicaron en la tabla general de bibliografía revisada, y los que finalmente resultaron pertinentes para el proyecto se tuvo en cuenta primero que todo que éstos abordaran el fenómeno de *competencia*, bien fuera como concepto, o bien como parte de una práctica a desarrollar relacionada con el tema principal, e.g. *competencia comunicativa*, *competencia (inter)cultural*, *competencia crítica*.

Asimismo, se incluyeron documentos que abordaran otras temáticas asociadas además de otras publicaciones sobre categorías relacionadas con los intereses del tema central, tales como *competencia lingüística*, *competencia ideológica* e *Ideología*. Finalmente, se recopilaron documentos relacionados con las diferentes concepciones de *competencia* en el campo pedagógico, o de las ciencias sociales, o con la aplicación de las nociones de *comunicación*, *(Inter)culturalidad*, *crítica* e *ideología* a los mismos campos.

Las conclusiones que arrojó esta investigación determinaron que existe una variedad de aproximaciones a los conceptos competencia, comunicación, cultura e ideología. Para el primer concepto se encontró que se ha observado desde una visión funcionalista, estructuralista o crítica. Para el segundo concepto de comunicación se encontró una complejidad, diversidad y cantidad de definiciones del concepto. Sin embargo, y paralela a esta complejidad y diversidad se observa también que el concepto inicial de comunicación *poner en común o estar en comunión con*, sigue presente y cobra validez en las definiciones más recientes. Por su parte, se encontró que el concepto de cultura es un entramado de significados que se comparten y que obtienen a través de un contexto determinado y que se encuentra y habita en la mente de los individuos y cuya

realización le da una identidad específica a los individuos. Por último, el concepto de ideología tuvo cuatro diferentes aproximaciones: la primera relacionada con las ideas y lo conceptual, como referencia a un fenómeno mental, la segunda es una conceptualización de ideología derivada de, enraizada en, reflexiva de, o correspondiente con la experiencia de una posición social particular. La tercera aproximación establece un nexo directo con las posiciones de poder social, político y económico. Por último, la cuarta aproximación está asociada con la idea de distorsión, ilusión, error, mitificación y racionalización.

A pesar de la complejidad de esta investigación, es importante rescatar el planteamiento de su carácter metateórico expuestos en el planteamiento de sus objetivos y su marco teórico los cuales funcionan como punto de referencia para la estructura de la presente investigación al igual que el planteamiento y desarrollo metodológico de la investigación.

Por último, se encontró la investigación titulada *“Perfil académico de investigación de los trabajos de grado de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana: 2001-2009, 2010”* realizado por Sandy Tatiana Hoyos en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

La autora se plantea como objetivo principal la construcción de un perfil académico de los trabajos de grado comprendidos entre el periodo 2001-2009. Para esto se propuso sistematizar estos trabajos de grado, identificar las categorías de estudio de estos trabajos durante ese periodo y realizar un análisis bibliométrico para obtener información del conjunto de tendencias que se estudian durante ese periodo de tiempo por los estudiantes de la Licenciatura.

El enfoque que adquiere esta investigación es de tipo mixto ya que recolecta, analiza y vincula los datos cuantitativos y cualitativos de una muestra de 140 trabajos de grado pertenecientes a la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Dentro del perfil cuantitativo, se llevaron a cabo 9 pasos:

1. Acceso al catálogo de la Biblioteca General Alfonso Borrero Cabal S. J, OPAC (Online Public Access Catalog)

2. exportación de los trabajos de grado de la Licenciatura en Lenguas Modernas al gestor bibliográfico RefWorks
3. una edición de los ítems exportados
4. Exportación formato RIS para su compatibilidad correspondiente en el software de minería de datos VantagePoint,
5. Importación de VantagePoint formato RIS generador de RefWorks.
6. Edición de datos en VantagePoint.
7. Generación de grupos, tablas y correlaciones.
8. Exportación de tablas a Microsoft Excel.
9. Interpretación de resultados.

Por su parte, el perfil cualitativo se desarrolló a través de 6 pasos:

1. Exportar la lista del Top 10 de palabras clave a un documento de Microsoft Office Word.
2. Ingresar al tesoro de la Unesco (<http://databases.unesco.org/thesp>) y buscar los términos normalizados de las palabras clave.
3. Agregar los términos que genera el motor de búsqueda.
4. Exportar los RAEs de RefWorks que contengan esas palabras clave.
5. Elaborar un cuadro con los temas generales de cada trabajo.
6. Categorizar los temas según la palabra clave inicial.

A través de este proceso, la investigación arrojó una lista del top 10 de los autores secundarios y sus áreas de actuación. Asimismo, se arrojó una lista de las 10 palabras clave más utilizadas dentro de esta compilación de trabajos de grados, entre ellas (enseñanza, cultura, lengua extranjera, metodología, análisis del discurso, comprensión de lectura, pedagogía conceptual, entre otras).

Finalmente, la investigadora concluye que los seminarios de investigación que cursan los estudiantes de la Licenciatura deberían contar con la información recuperada en este perfil académico de investigación con el fin de proponer proyectos innovadores o retomar trabajos de grado que son bastante interesantes y requieren de una continuidad. Entre sus conclusiones también se expresa que las palabras clave o descriptores de los trabajos de grado deberían ser definidos con base en un tesauro como el de la Unesco, ya que facilitaría la emergencia de temáticas más generales para continuar o realizar futuras investigaciones de este tipo. De la misma manera, la interpretación de las correlaciones al igual que la búsqueda y presentación de las áreas de actuación de los autores secundarios permite vislumbrar la posible agrupación de profesores con el fin de conformar grupos de investigación, ya que estos mapas muestran la relación temática que existe entre ellos.

Es importante rescatar el carácter y enfoque de las anteriores investigaciones como punto de referencia para el presente trabajo. Tanto en la investigación realizada por Agray y Sanchez (1989) como en la de Agray et al. (2002), se plantean las bases metodológicas para la construcción de un estado del arte sobre un tema en específico a través de la selección, organización y análisis de material bibliográfico. Asimismo, Hoyos (2011) presenta una investigación de tipo documental que sistematiza el material bibliográfico a partir de unos criterios análisis y de búsqueda específicos.

IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante rescatar que la construcción de investigaciones *estados del arte*, *documentales* y/o de tipo exploratorio se llevan a cabo con el objetivo de presentar un balance del conocimiento sobre un tema u objeto de estudio en particular hasta ahora desconocido o poco estudiado. Al existir un balance de la producción intelectual sobre un fenómeno o sujeto de estudio en segunda lengua, se conforman las bases de posibles y futuras reflexiones en cualquiera de los niveles de investigación en este ámbito (sea básico, aplicado y/o práctico). De esta manera, la importancia del presente estudio es también la base y fundamentación de futuras reflexiones lingüísticas y pedagógicas sobre la escritura china.

Por esta razón, la conformación y de una balance del conocimiento desde las perspectivas lingüística y pedagógica nos puede llevar a obtener un conocimiento más

profundo y completo sobre la naturaleza del chino mandarín como lengua hablada y su relación con el sistema de escritura chino por caracteres en particular. Tal conocimiento, nos permite no sólo resaltar las diferencias existentes entre las lenguas y sus sistemas de escritura sino también presentar algunas consideraciones para la enseñanza de la escritura china en el marco de la licenciatura y los cursos de chino mandarín ofrecidos en la PUJ.

De esta manera, el objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio se conforman de la siguiente manera:

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general: Desarrollar un estado del arte sobre la producción intelectual, propuestas e ideas alrededor de la escritura china desde lo lingüístico y lo pedagógico desde la última década del siglo XX hasta comienzos del siglo XXI.

Objetivos específicos:

1. Establecer un inventario y clasificar la producción intelectual accesible con respecto a la escritura china en el ámbito lingüístico y pedagógico de la última década del siglo XX hasta comienzos del siglo XXI.
2. Analizar esta producción intelectual a través de la identificación de tendencias “coincidencias”, contradicciones y posibles problemas a investigar al interior de los dos ámbitos: lingüístico y pedagógico.

MARCO REFERENCIAL

A continuación se presentará el marco referencial en el cual se presenta el carácter de la investigación del presente estudio, el marco teórico y el marco metodológico considerado para el desarrollo del mismo.

Carácter de la investigación.

De acuerdo con Agray y Sanchez (1989) el ámbito de la investigación exhibe procesos y fenómenos propios de cada disciplina y/o ciencia que son susceptibles de ser estudiados. En el caso de las ciencias humanas, se han estudiado fenómenos inherentes al ser humano como los fenómenos sociales, lingüísticos, psíquicos, culturales, etc.

Asimismo, la actividad investigativa tiende a resolver problemas concretos. En el caso de las ciencias humanas, se encarga de resolver problemas del ser humano y a suplir sus necesidades.

Como producto de esa actividad investigativa, surgen nuevos conocimientos que a su vez se acumulan a los ya existentes en una determinada área y a la ciencia en general. Dicho conocimiento es entonces divulgado de alguna manera para que cumpla con su función social: ayudar a resolver las necesidades del ser humano. Los textos son, por lo general, el medio más común de divulgación a través de revistas científicas, que se publican en las redes y bases de datos en internet.

De esta manera, la investigación se desenvuelve a través de estos cuatro elementos o momentos: 1. estudio de los procesos y/o fenómenos propios de cada disciplina, 2. la actividad investigativa acerca de estos fenómenos y procesos, 3. el conocimiento resultante de esa actividad y 4. los medios a través de los cuales se plasma y se divulga dicho conocimiento.

En el caso de la presente investigación, se da una importancia al conocimiento resultante de la actividad científica, crítica y aplicada (3) a través de los medios en los cuales se plasma dicho conocimiento (4), lo que le da su carácter metateórico.

Para explicar este concepto, observaremos los conceptos de metateoría, estado del arte y los productos del conocimiento a la luz de López (1996) ⁴

De acuerdo con este autor (1996) ⁵, "el estado del arte, como un tipo específico de investigación, es reciente dentro de los procesos investigativos. Surgió asociado a los trabajos de tipo documental que buscaban fundar y justificar decisiones político administrativas al interior de distintas instituciones"

Desde esa perspectiva "el estado del arte se inscribe dentro de lo que se conoce como investigación documental, cuyo principal objetivo es establecer el estado de conocimiento en un área específica". Entre sus características se destacan las siguientes:

- Su carácter es bibliográfico.
- Sus metas son establecer un inventario de la producción intelectual sobre un determinado tema y comprender las diversas corrientes teóricas y metodológicas presentes en el estudio de un problema.
- Su aporte al desarrollo de la ciencia es brindar un panorama en el que es posible identificar "coincidencias, contradicciones y posibles problemas a investigar al interior de los diferentes marcos teóricos y metodológicos de una disciplina"

Un estado del arte es en esta concepción la construcción de teoría sobre teoría, es decir, metateoría. Por tanto, una vez definido estado del arte presentaremos ahora de manera sintética el significado de las nociones de teoría, modelo y sistema real que se encuentran inmersos implícita o explícitamente en el proceso de producción de conocimiento de cuyo resultado se ocupa esta investigación. ⁶

⁴ López A. William (1996). Apuntes sobre el estado del arte. En Prácticas Evaluativas en la Educación Básica y Media. Avance de investigación, Icfes - SNP. Bogotá. Citado por: Agray et al. Competencia comunicativa intercultural crítica, hacia un estado del arte (2002). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. P. 16

⁵ López A. William (1996). Apuntes sobre el estado del arte. En Prácticas Evaluativas en la Educación Básica y Media. Avance de investigación, Icfes - SNP. Bogotá. Citado por: Agray et al. Competencia comunicativa intercultural crítica, hacia un estado del arte (2002). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. P. 16

⁶ Granada E. Henry. (1996) La teoría: Reflexiones acerca de su estructura e importancia en la investigación científica. Universitas. Pontificia Universidad Javeriana.

- Sistema Real o realidad a ser estudiado (objetos, procesos, etc)
- Modelo: esquema o representación aproximada e incompleta del sistema real.
- Teoría: sistemas de enunciados mediados por el modelo acerca del sistema real.
- Las teorías (de naturaleza conceptual) son sistemas o estructuras, más o menos compactos o sintetizados, de enunciados que establecen relaciones (implicación, correlación, causalidad, probabilidad, etc) entre conceptos. Los conceptos, de clase y relacionales, sirven para construir definiciones (conceptuales y operacionales)
- Los enunciados pueden diferir en sus niveles de verificación, generalidad y profundidad.
- Una teoría puede iniciarse como un conjunto de enunciados de bajo nivel y pobre articulación o inclusión y evolucionar hasta convertirse en un paradigma, modelo de trabajo para los científicos de una época.

La metateoría es una reflexión teórica sobre el conocimiento desarrollado y va más allá de la identificación y descripción de la teoría. Tiene como primer fin asegurar un sistema de evaluación a la teoría por medio de procedimientos de análisis que permitan comparar entre los diferentes acercamientos, modelos o apreciaciones con el fin de determinar o constituir la mejor aproximación al objeto de estudio o el que se adapte más a la resolución de los problemas concretos.

El segundo fin de la metateoría es realizar un estudio de los sistemas formales por medios teóricos o por medio de un lenguaje formalizado o lenguaje interpretado que permita una explicación determinada de las ciencias.

En este sentido, en vez de recoger y clasificar nuevos hechos, a partir de la metateoría dedicamos parte de los esfuerzos a la interpretación teórica del conocimiento ya acumulado. Toda ciencia debe sus más importantes y esenciales resultados al análisis de aquellos hechos ya conocidos; es decir, a las construcciones metateóricas.

Por otra parte, una metateoría tiene sentido sólo si la teoría no explica o no da cuenta de los aspectos para lo que fue hecha. En este sentido, la metateoría no elabora teorías

sobre el cómo se conformaron las cosas, sino que busca entender lo que es realmente relevante de acuerdo con sus criterios de análisis.

De acuerdo con la descripción de *metateoría* aplicada a la sociología de Manuel Aliaga Rosello⁷ citado por Agray et al. (2002), hay tres variedades de metateorización:

1. La metateorización como medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría,
2. La metateoría como preludio para la realización del desarrollo de esta teoría, y
3. La metateorización como fuente de las perspectivas que sostiene toda la teoría sociológica.

Todas estas formas de metateorías conforman sistemas formalizados de orden o de sentido y se componen de siete elementos que los caracterizan. El primero, es la especificación de un vocabulario básico o metalenguaje específico; el segundo, es la definición explícita de los conceptos que conforman la teoría; el tercero, formula una lista finita de axiomas o sentencias básicas que sirven de base para generar universales teóricos; el cuarto, establece reglas de inferencia que permiten relacionar, analizar y predecir fenómenos de la realidad; el quinto, determina un listado de teoremas que formalizan los hallazgos teóricos; el sexto, formula una lista de enunciados que sintetizan la teoría; y por último, formula una lista de enunciados que indican las propiedades de lo que denota la teoría.

Es necesario aclarar que aunque todos los elementos de la lista anterior no están siempre presentes en toda construcción metateórica, sí permiten entender las características de la misma.

Asimismo, es importante comprender que en una investigación de carácter metateórico, como en todo ejercicio de investigación, se hacen aportes de nuevos conocimientos. En

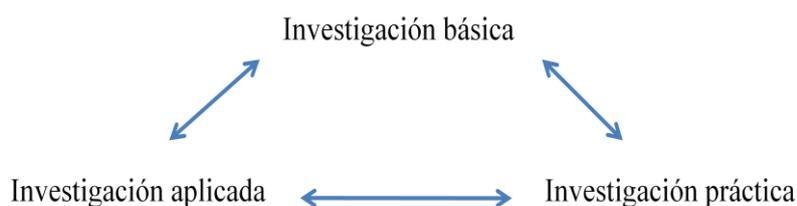
⁷ <http://www.monografias.com/trabajos11/metateo/metateo.shtml#META> citado por Agray et al. Competencia comunicativa intercultural crítica, hacia un estado del arte (2002). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. P. 16

el caso de la metateoría, los conocimientos tienen un carácter distinto en la medida en que no se estudian los fenómenos o procesos como tales sino lo que sobre dichos fenómenos ya está establecido o se ha afirmado.

MARCO TEÓRICO

A la luz de lo expuesto por Selinger y Shohamy (1989), la investigación en segunda lengua puede ser de tres tipos (básica, aplicada y práctica), cada uno contribuye a una mayor comprensión de los fenómenos en segunda lengua. Esta división se realiza debido a que los fenómenos en segunda lengua pueden cubrir una gran variedad de preguntas y de temas posibles: desde la construcción de modelos teóricos para explicar un fenómeno de adquisición de una segunda lengua, pasando por la aplicación en lingüística de estos modelos teóricos, los contextos en los que se adquiere una segunda lengua hasta la utilización y práctica de la teoría y los descubrimientos aplicados para la enseñanza de una segunda lengua.

Cada categoría de investigación usualmente contribuye a la revisión de contenidos y estructuras de otras categorías. Por ejemplo, los resultados en investigación aplicada pueden llevar a la revisión de teorías en investigación básica. Por esta razón, la relación entre investigación básica, aplicada y práctica no es unidireccional como se presente en la siguiente gráfica:



Asimismo, Sánchez (2007), nos presenta una tabla basándose en el modelo de Stern (1983) que a su vez se fundamenta en lo expuesto por Campbell (1980) para construir un marco conceptual de la enseñanza de una segunda lengua. En él se pueden identificar tres aspectos (teoría, aplicación y práctica), actores sociales y sus “roles”, es decir: teóricos (teorizadores), lingüistas aplicados (mediadores) y docentes (practicantes). En esta tabla, las relaciones entre estas tres categorías se dan de la siguiente manera:

Aspects	Stern's model	Campbell's model 1	Social Actors/ Roles	Relationships
Practice Practical activities (P) Level 3	Methodology Objectives Content Procedures Materials Evaluation Organization Planning and administration....	Pedagogy	Teachers Students Research teachers Practitioner	
Interlevel Applied sciences (A) Level 2	Context Language Teaching Learning Educational linguistics theory and research	Applied Linguistics	Applied linguists And Researchers Mediator	
Foundations Basic sciences (B) Level 1	History of language teaching Linguistics Sociology ...	Linguistics And (???) Theoretician		

Table 1. Aspects, models, actors/roles, relationships in applied linguistics to language teaching

8

Según Sánchez (2007), cada actor en cada categoría posee un gran nivel de autonomía y está relacionado a su vez con los demás actores. Los teorizadores, lingüistas aplicados y sobre todo los docentes, investigadores-docentes y docentes-investigadores podrían tener la oportunidad de evaluar las teorías y principios, cuestionarlas, descubrir nuevos factores y relaciones y formular sus propias hipótesis.

De acuerdo con este autor, el proceso de mediación es permanente y no es el rol exclusivo de ninguno de los participantes. Los practicantes, lingüistas aplicados y teorizadores pueden plantearse sus propias preguntas, decidir cuándo plantearlas en el nivel básico y/o aplicado e incluso tienen la posibilidad de formular conocimiento basado en las reflexiones del nivel práctico.

De esta manera, la presente investigación abarca de una u otra forma el conocimiento y la(s) reflexión(es) producida(s) en los niveles básico, aplicado y práctico puesto que se presentan dos ámbitos generales sobre la escritura china (lingüístico y pedagógico).

⁸ Imágen tomada de Sánchez, W. (2007). *Table 1. Aspects, models, actors/roles, relationships in applied linguistics to language teaching*, On the Nature of Applied Linguistics: Theory and Practice Relationships from a Critical Perspective., En: Colombia Gist, Education And Learning Research Journal . Bogotá, ed: v.1 fasc.N/A p. 103

MARCO METODOLÓGICO

Dado que este estudio presenta las características de una investigación metateórica y se desenvuelve en los niveles (básico, aplicado y práctico) mencionados anteriormente, se describirán ahora las etapas y actividades que conformaron el proceso de investigación con base en la técnica tamiz presentada en la investigación de Sánchez et al. (2002). De acuerdo con los autores de este estudio, la técnica tamiz consiste en una especie de malla cuyo tejido se construye con los criterios de evaluación separando de esta forma la información en diferentes categorías, lo que permite partir de una información bibliográfica amplia, depurar y elegir con cuidado los textos que se requieren.

Los procedimientos que se emplearon fueron los siguientes:

Búsqueda de la información

Esta primera etapa consistió en la delimitación del campo de trabajo, es decir, en precisar los aspectos conceptuales y temporales para la revisión y recolección de la información. Dentro esta primera fase se realizaron las siguientes actividades:

Determinación de descriptores: consistió en definir los conceptos básicos bajo los cuales estaba planteado el problema de investigación: lingüística y escritura china y pedagogía y/o enseñanza de la escritura china.

Revisión bibliográfica: se sustentó en algunas fuentes referenciales primarias, textos, artículos y capítulos de libros seleccionados en la colección general de la Biblioteca Central de la Pontificia Universidad Javeriana, investigaciones publicadas en la red y en las bases de datos accesibles de la PUJ: Jstor y EbscoHost.

Selección de la bibliografía: Se construyó la base general de la bibliografía que está conformada por 13 documentos: 7 libros y 6 artículos.

Clasificación de la información obtenida: La clasificación de la información se llevó a cabo en tres momentos: en el primer momento, se emplearon los criterios de selección de los textos en cuanto a: temporalidad (última década del siglo XX y principios del siglo XXI, relevancia (relación de los documentos con la

temática de la investigación) y disponibilidad (posibilidad de acceso a la información). Para el ámbito lingüístico, se decidió revisar la información a partir de 1985 puesto que fue importante considerar lo expuesto por Sampson (1985) al observar que los estudios sobre sistemas de escritura no habían tenido gran relevancia al interior de la lingüística occidental anteriormente, especialmente sobre la escritura china. Para el ámbito pedagógico, la información se revisó a partir del año 1993.

En cuanto a la disponibilidad, es importante resaltar que el acceso a la información fue bastante limitado ya que los documentos sobre esta temática se encuentran publicados en su mayoría en instituciones privadas del exterior y/o en chino mandarín. Por tal razón, se consideraron los libros existentes en la colección general de la Biblioteca de la Universidad Javeriana, los libros de publicación en línea así como los artículos de autores reconocidos publicados en internet a los cuales se pudo tener acceso. Así fue como se logró agrupar la información en dos ámbitos: *Lingüística y escritura china* (6 documentos) y *Pedagogía y escritura china* (7 documentos).

Análisis e interpretación de la información

El procedimiento de selección y clasificación de la información descritos anteriormente, así como el propósito que se persigue en ambos ámbitos (lingüístico y pedagógico) llevó a que la interpretación y el análisis de la información se desarrollara en dos etapas.

En la primera etapa, se presentan los resultados obtenidos, es decir la descripción de los documentos en cada uno de los dos ámbitos (lingüístico y pedagógico) sobre la escritura china.

Finalmente, en la segunda etapa se lleva a cabo un análisis de cada uno de los dos ámbitos (lingüístico y pedagógico) que permitiera identificar los problemas abordados, las principales tendencias y los acuerdos y desacuerdos de los autores al interior de los dos campos disciplinares. Esto permitió ir más allá de la información registrada en los textos y de esta manera configurar un balance sobre la escritura china desde una perspectiva lingüística y pedagógica.

RESULTADOS

Como se explicó anteriormente, los resultados se obtuvieron a través de una determinación de descriptores relacionados con las temáticas: lingüística y escritura china y pedagogía y/o enseñanza de caracteres chinos que llevó a la revisión y selección de 13 documentos que incluyen libros de referencia, textos guía, artículos publicados en internet e investigaciones publicadas en la red.

Es importante recalcar que la mayoría de documentos citados a continuación se tradujeron de sus versiones originales en inglés.

LINGÜÍSTICA Y ESCRITURA CHINA

Sampson G. (1985): *Sistemas de escritura, análisis lingüístico*. Barcelona, Gedisa, 1997.

Desde su análisis lingüístico, Sampson (1985) propone presentar a la escritura china en primer lugar desde una perspectiva tipológica. Se considera que los caracteres chinos son un sistema de escritura logográfico. Según esto, un grafo de la escritura china no representa una unidad de pronunciación, sino un morfema, una unidad mínima de significado de la lengua china. Dado que el chino, como el inglés o cualquier otra lengua, tiene miles de morfemas en su vocabulario, la escritura china incluye miles de grafos, en lugar de las pocas decenas que encontramos en una escritura fonográfica segmental o incluso silábica. Si dos morfemas se pronuncian de forma idéntica (lo cual ocurre con frecuencia en chino), tendrán grafos separados que no compartirán ni siquiera un parecido parcial. Para dar un ejemplo: las palabras /chuan/ “sancochar” y /chuan/ “salto” son un par de homófonos chino. Los diacríticos, como en *ā á ǎ à* marcan los cuatro tonos distintivos o patrones tonales de la lengua, estas palabras se escriben de la siguiente manera:

“躡/chuān/: saltar 炖/chuān/: sancochar” (Sampson 1985)

Los dos grafos parecen disímiles para un ojo adiestrado, y esta impresión es correcta: no hay relación entre ellos. La expectativa europea de que los homófonos como en inglés *can* “poder” y *can* “lata”, se escriban igual y que se requiera explicación especial cuando homófonos como *meet* “encontrar, conocer” y *meat* “carne”, o *doe* “coneja” y

dough “masa” se escriben de manera distinta, es extraño al método de escritura del chino.

Esto no significa que las similitudes entre las formas de los grafos chinos nunca correspondan a similitudes entre las pronunciaciones de los morfemas que representan; como veremos, tales correspondencias forman parte de la organización del sistema. Pero aunque no es infrecuente que los morfemas que se pronuncian igual o parecido se escriban con grafos en partes similares, no hay regularidades al respecto; como en el caso del ejemplo, no suele haber relación entre los grafos para palabras que son homófonos perfectos. A un chino le parecería extraña la idea europea de que a partir de uno conocimiento de la pronunciación de una palabra, uno debe ser capaz de hacer una buena conjetura sobre cómo escribirla.

Según este autor, el chino es una lengua en la que las sílabas están bien delimitadas desde el punto de vista fonológico. En inglés es sencillo contar sílabas: *river* “río” tiene dos sílabas, *philodendron* “filodendro” cuatro; pero es muy difícil especificar donde termina una y comienza la otra: ¿en *river*, /v/ termina la primera sílaba o comienza la segunda? ¿en *philodendron* /ndr/ debe dividirse /nɹ dr/ o /ndɹ r/? Por cierto, tales preguntas pueden ser engañosas para una lengua como el inglés: la verdad puede ser que /v/ de *river* deba considerarse como perteneciente a ambas sílabas. Esta clase de cosas no ocurren en chino: cualquier consonante puede identificarse fácilmente y sin ambigüedades como final de una sílaba o inicial de otra, de modo que los límites entre las sílabas son evidentes.

En segundo lugar, se explica que los morfemas chinos son coextensivos con las sílabas: cada morfema es una sílaba y, virtualmente, no hay casos como *feather* “pluma” o *elephant* “elefante”, donde una sola unidad de sentido corresponde a una fracción de una sílaba o inversamente; casos como /s/ en *cats* “gatos” o /t/ en *height* “altura”, donde una unidad de sentido corresponde a una fracción de una sílaba. De acuerdo con Sampson (1985), hay fenómenos relativamente marginales para los cuales esta afirmación no es válida; pero el sistema de escritura chino puede comprenderse con mayor facilidad en relación con una explicación “ideal” de la lengua china que ignore varios fenómenos poco frecuentes que perturban las generalizaciones válidas para la mayor parte de su estructura.

En tercer lugar, el chino es una lengua “aislante”; su gramática funciona exclusivamente enlazando palabras separadas, como en inglés decimos *I write, I will write* “escribo, escribiré” y no mediante la modificación de la pronunciación de palabras como en *I write, I wrote, he writes* “escribo, escribí, escribe”. Esta característica está claramente vinculada con las dos anteriores. La mayoría de las inflexiones de las lenguas europeas derivan de lo que alguna vez fueron morfemas sufijos independientes, que modificaban la pronunciación de la raíz y eran, a su vez, modificados por esta, de modo que en muchos casos ya no puede reconocerse la identidad de los sufijos ni separarlos fonológicamente de las raíces. Dado que todos los morfemas chinos consisten en sílabas fonéticamente separadas entre sí, nada comparable ha sucedido en esta lengua; los morfemas individuales han modificado su pronunciación independientemente a lo largo del tiempo, pero no hay alternación morfofonémica, ni fusión de raíces con afijos.

Finalmente, se explica que aunque una palabra de una lengua europea a menudo se traduzca en chino moderno como una secuencia de dos morfemas, es difícil identificar estos últimos sin ambigüedades como palabras compuestas del tipo de las inglesas *blackbird, interview, overthrow*, porque el límite entre las combinaciones morfélicas que son elementos estables de la lengua y las que no lo son es más vago en el chino que en inglés: un usuario del chino es relativamente libre para agrupar morfemas en diferentes combinaciones. Este hecho puede ser en parte la consecuencia de diferentes sistemas de escritura: en el inglés escrito, la unidad visual es la palabra, de modo que son las palabras lo que aprendemos a mirar como los ladrillos elementales cuya estructura interna tendemos a aceptar como dada, mientras que en el chino escrito, la unidad visual es el morfema; la escritura no agrupa pares de grafos espacialmente para mostrar que juntos forman un compuesto; todos los morfemas de una oración se escriben con el mismo espaciado, de modo que un chino ve los morfemas como unidades que el sistema de la lengua provee y piensa que la combinación de morfemas pertenece al campo del uso individual de la lengua.

Dado que los morfemas chinos son unidades independientes de pronunciación y de simbolización, y que pueden combinarse gramaticalmente entre sí con relativa libertad, el resultado es que para el chino no hay una noción muy clara de “palabra” como unidad mayor que el morfema.

Esto, según Sampson (1985), explica por qué no es demasiado pertinente analizar si la escritura china debe describirse como sistema “morfémico” o “basado en la palabra”. Técnicamente, es morfémico, pero en la mayoría de los casos, las palabras pueden identificarse con morfemas. El problema del gran número de grafos que se requerirían si una lengua europea adoptara una escritura verdaderamente basada en la palabra y, por ende, tuviera que usar símbolos separados para, por ejemplo, *eat, ate, eaten, eats, eating, eater*, etc. “comer, comió, comido, come, comiendo, comilón, etc.”, o (aún peor) para las palabras francesas *mange, manges, mangeons, mangé, mangée, mangés, mangerai, mangeras, mangera*, etc.,etc., no surgiría nunca en chino, pues esta lengua no es flexional. Dado que, en chino, las palabras apenas pueden distinguirse de los morfemas, y que el término “palabra” es mucho más natural en inglés que “morfema”, Sampson (1985) se refiere a menudo a los grafos chinos como si representaran “palabras”. Sin embargo, en los casos en que pueda establecerse una clara distinción entre morfemas y palabras, son los primeros y no las segundas lo que se simboliza individualmente en la escritura.

A partir de esta visión, el sistema de escritura chino se caracteriza por ser logográfico y no fonográfico. De la misma manera, Sampson (1985) explica que cuando una determinada sílaba oral en chino representa distintos morfemas homófonos, éstos tendrán distintos grafos que a menudo carecerán de similitudes; por otra parte, un grupo de grafos chinos puede ser muy similar en cuanto a la forma y representar morfemas cuya pronunciación es totalmente distinta.

Sin embargo, en este punto, es necesario resaltar la posición de Sampson (1985) frente a otras caracterizaciones tipológicas de la escritura china. Según esto, es un error considerar que la escritura china es *semiasográfica*⁹, una idea proveniente de la Europa del siglo XVII donde se tenía en mente la idea de crear una lengua escrita universal o de “carácter real” que pudiera abrirse paso entre las arbitrariedades de diversas lenguas naturales mediante la simbolización directa de las ideas, de algún modo relacionado sencillamente con la lógica de éstas.

⁹ El término semisiográfico se explica según Sampson como aquellas escrituras que “indican” las “ideas” directamente en contraste con los sistemas *glotográficos* que proporcionan representaciones visibles de la lengua oral.

De acuerdo con Sampson (1985) esta visión de la naturaleza de la escritura china está aún muy difundida y se ve reforzada por el empleo de la palabra “ideograma” para referirse a los grafos chinos, lo que sugiere que éstos representan ideas y no palabras. De esta manera, la escritura china no está más cerca que la inglesa ni que cualquier otra de “significar los pensamientos directamente”, ni de expresar “cosas” en lugar de “palabras”. La escritura china es totalmente glotográfica: simboliza unidades de una determinada lengua oral, la china, con todos sus caprichos y su aparente “falta de lógica”.

Hay varias maneras de demostrarlo. Una se relaciona con los sinónimos. Como otras lenguas naturales, el chino contiene grupos de palabras que difieren en su pronunciación y etimología, pero que significan más o menos lo mismo. Así, el chino tiene cuatro palabras para “rojo”: /hóng/, /chì/, /yán/ /zhū/. Según esto, no existen diferencias de significado entre una y otra palabra y, en una “escritura filosófica” que representara las ideas de manera directa y lógica, se necesitaría sólo un símbolo para cubrir las cuatro; pero en chino hay cuatro palabras, y se escriben con cuatro grafos distintos y no relacionados entre sí. 红 赤 丹 y 朱.

Otro punto se relaciona con la estructura interna de los ítems léxicos. Todas las lenguas naturales contienen términos comparables al inglés *buttercup* “ranúnculo”, literalmente “taza de manteca”, que parece corresponder al nombre de un tipo de taza, pero que es, en realidad, una flor. En una escritura “filosófica”, el símbolo para *buttercup* estaría relacionado con símbolos para flores y no para utensilios; pero una escritura morfémica escribiría *buttercup* con el grafo para *butter* y “manteca” seguido del grafo para *cup* “taza”. Del mismo modo en chino existen grafos como 绿 /lǜ/ “verde” y 皮/pí/ “piel” para el término “pícaro”, y la escritura no da indicios de que el término represente un tipo de persona.

Finalmente, la sintaxis del chino oral suele ser idiosincrásica y opaca desde el punto de vista lógico, tal como ocurre con otras lenguas naturales; una lengua filosófica reemplazaría los giros ilógicos de la frase con construcciones más simples y transparentes, pero el chino escrito reproduce en el papel la gramática de la lengua oral. Los grafos chinos representan *palabras*, y no directamente “ideas” o “cosas”.

Después de examinar las relaciones entre las unidades de la escritura china y la lengua que ésta escribe, Sampson (1985) propone también considerar la estructura interna de los grafos individuales. Cuando una escritura usa sólo unos pocos grafos diferentes, la cuestión de cómo derivan las diversas formas tiene apenas un valor anticuario; desde el punto de vista de un anglófono, los símbolos del alfabeto romano son sólo marcas distintas elegidas arbitrariamente. Cuando una escritura contiene miles de grafos, en cambio, su estructura se torna muy importante: nadie puede aprender un sistema así a menos que los grafos se produzcan mediante la combinación de un número menor de elementos distintivos, y no parece plausible que el sistema pueda aprenderse a menos que haya alguna regularidad en la manera en que esos elementos se combinan entre sí.

Para comprender la lógica subyacente a los grafos chinos, Sampson (1985) propone enfocar el tema desde un punto de vista histórico. No podemos remontarnos al origen de la escritura china y, de hecho, no sabemos cuándo comenzó; hay algunos vestigios de lo que parece ser su precursor que datan del año -2000, pero los primeros ejemplos numerosos datan del -1400 al -1200, y para entonces la escritura ya era un sistema elaborado, similar al actual en lo esencial. Sin embargo, aunque los estadios más primitivos de la escritura china se han perdido, los ejemplos más antiguos que tenemos representan un sistema que era aún fluido y continuaba desarrollándose, lo que nos permite reconstruir cómo surgió el sistema total. No fue sino poco antes del comienzo de la era cristiana cuando la escritura china se fijó en todos los aspectos que le conocemos en el presente.

Las formas de los grafos y sus partes componentes cambiaron mucho, sobre todo debido a un cambio en el medio: las primeras inscripciones que han llegado hasta nosotros fueron grabadas en hueso o metal, y comportan curvas y círculos representativos, pero el uso del pincel y de la tinta hizo que, más tarde, en el primer milenio las líneas curvas se transformaran en rectas o angulares, y los círculos, en cuadrados. Como resultado de ello, los grafos motivados se volvieron arbitrarios. Probablemente, todos los elementos de los grafos chinos fueron pictóricos al principio, pero es bastante difícil pensar en algún grafo cuyo significado sea reconocible en la forma moderna (donde “moderna” quiere decir posterior al -200, excepto los grafos 一 , 二 , 三 que significan “uno, dos y tres”

Según Sampson (1985), los grafos chinos pueden dividirse en dos grupos: grafos simples y grafos complejos. Esta división no hace referencia al grado de complejidad visual, sino a la lógica de la construcción.

1	日	日	rù	“sol/día”
2	雨	雨	yǔ	“lluvia”
3	水	水	shuǐ	“río/agua”
4	魚	魚	yú	“pez”
5	人	人	rén	“hombre” (es decir, ser humano)
6	女	女	nǚ	“mujer”
7	口	口	kǒu	“boca”
8	目	目	mù	“ojo”
9	眉	眉	méi	“ceja”
10	木	木	mù	“árbol”
11	其	其	cí	“canasta cernidora”
12	子	子	zǐ	“niño”
13	兼	兼	ciēn	“tener dos a la vez” (mano que sostiene dos flechas)
14	若	若	ruò	“producir, conformarse”
15	東	東	tūn	“este” (sol detrás de un árbol)
16	囚	囚	ciōu	“prisionero” (hombre en celda)
17	好	好	xàu	“amor” (mujer y niño)
18	姤	姤	nuàn	“querella” (dos mujeres)
19	言	言	jén	“flauta”
20	辟	辟	pì	“príncipe”

10

En la anterior imagen se muestran algunos grafos “simples”, con su forma original en la primera columna y la moderna en la segunda, seguidas de la pronunciación actual (finales del siglo XX) y una traducción desde el inglés.

En algunos casos, cuando el significado de la palabra en cuestión ha cambiado a lo largo de los siglos, Sampson (1985) nos ofrece el sentido original como el pertinente para la construcción del grafo. (Nótese que las traducciones como “sol/día”, “río/agua”, etc., representan morfemas únicos polisémicos más que homófonos: es decir, la lengua china

¹⁰ Imagen tomada de: Sampson G. (1985) *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona, Gedisa, 1997 Pág. 237

extiende el significado de la palabra “sol” al día como unidad de tiempo, como el inglés extiende la palabra *star* “estrella” para referirse a una persona que descolla en el espectáculo; no es que el chino tuviera palabras originalmente distintas para “sol” y “día”, que luego se fusionaron en la pronunciación, como sucedió en inglés con *meet* y *meat*, aunque alguna vez se pronunciaron de manera diferente.

Algunos de los grafos de esta figura son dibujos sencillos de los objetos o de las partes importantes de los objetos que representan. Según la interpretación de Sampson (1985), en el grafo 6 aparece una mujer arrodillada, mostrando sus pechos o tal vez sus brazos mientras hace las labores domésticas. El grafo 12 muestra un humano cuya cabeza es grande en comparación con el tamaño del cuerpo. Otros indican ideas más abstractas de manera más sutil y alusiva: el grafo 14 muestra un luchador con el cabello desgreñado, arrodillado y levantando las manos en señal de rendición. En otros casos, la lógica de la forma del grafo se ha perdido; no es probable que podamos reconocer el grafo 19 como una flauta si no sabemos lo que significa, y no sabemos por qué la forma del grafo 20 es apropiada para “príncipe”. En total, hay alrededor de mil grafos “simples”.

Dado que es casi imposible pensar en una representación pictórica separada para cada una de las muchas palabras del chino, los escribas recurrieron al obvio mecanismo de adaptar un grafo que se había establecido para una palabra que era relativamente “dibujable” para escribir otras palabras que se pronunciaban igual o de manera similar. Aquí surge un problema para dar ejemplos: las pronunciaciones de las palabras chinas relevantes para estos préstamos de grafos son las que estaban en vigencia en el periodo en que se desarrolló la escritura, y que suelen ser muy diferentes de las pronunciaciones modernas de las mismas palabras.

En esta época temprana es probable que no hubiera nada fijo y definitivo sobre qué grafos podían adoptarse para qué palabras similares desde el punto de vista sonoro: antes bien, los escribas deben haber adaptado el repertorio de grafos existentes lo mejor posible. Que el grafo 20 tuviera muchos usos de préstamo mientras que otros grafos simples no tenían ninguno tal vez refleje el hecho de que una cantidad inusualmente grande de palabras que sonaban parecido tenían significados que los escribas chinos encontraban difícil de dibujar; o tal vez sea una propiedad fortuita del conjunto de inscripciones que llegó hasta nosotros.

Si no se hubieran adaptado otros principios para la creación de grafos, el sistema habría terminado siendo un sistema fonográfico silábico (aunque con el importante rasgo especial de que, como los morfemas chinos tienen una extensión de una sílaba, cada uno de ellos se habría escrito con un símbolo monosilábico). Sin embargo, se consideró insatisfactorio un sistema con este grado de ambigüedad, en el que la mayoría de los grafos puede representar cualquiera entre tres, cuatro o incluso una docena de morfemas o más. En lugar de solucionar el problema inventando más grafos simples, lo que era sin duda poco práctico debido al carácter abstracto de los morfemas que carecían de grafos propios y la consiguiente dificultad en que los escribas se pusieran de acuerdo en una imagen visual apropiada, se adoptó una solución alternativa. Las diversas lecturas similares de un grafo simple dado se distinguieron suplementando ese grafo con otro cuyo significado daba una clave para la palabra a la que se apuntaba. Así, uno de esos grafos complejos consistía en dos partes; una puede llamarse *fonética*---el grafo básico, que representa una familia de casi homófonos y originalmente un dibujo de uno de ellos---, y la otra, *signífica*, elemento que muestra la categoría semántica a la cual pertenece la palabra en cuestión. (Los *signíficos* chinos son comparables en su lógica a los “determinativos” cuneiformes estos últimos se escribían como unidades gráficas separadas, mientras que los elementos de un grafo chino complejo se escriben juntos como un todo visual único.) Este dispositivo para crear grafos reveló ser muy fértil, y la gran mayoría del repertorio definitivo de grafos chinos son “complejos” en este sentido.

Por ejemplo se citan los grafos en sus formas modernas de: 箕 /jī/ “canasta cernidora”, junto con 土 /shì/ “tierra”, da 基 /jī/ “fundación”, palabra cuya pronunciación es la misma que la de canasta cernidora y cuyo significado se relaciona con “tierra”.

A veces, el sistema de signíficos no era adecuado para distinguir entre palabras pronunciadas de manera similar, otras dos palabras que sonaban parecido a /jī/ “canasta cernidora” eran “hierba acuática” y “frijol”, y el mejor signífico para ambos era el grafo para “planta” 艸/cǎo/, con la forma de combinación 艸: “hierba acuática” y “frijol” se escriben ambos 萁. En ocasiones, estos problemas se resolvían mediante diferencias en la orientación del signífico y el fonético: al parecer, 言 “hablar” se consideraba un

signífico apropiado tanto para 謀 y 誓. Pero esto es inusual. Generalmente, las diferencias de orientación están en variación libre.

Una vez que se estableció el sistema fonético/signífico, un grafo complejo podía usarse como fonético al que se agregaban más significados, obteniéndose gráficos de estructura (F/S)/S. Esta estructura es menos común que F/S, pero no es infrecuente. Por ejemplo, el grafo simple 可/ke/ “puede, es capaz” entra en las siguientes combinaciones F/S: con “madera”, 柯, “ka” mango de hacha”; con “agua” 河 /hé/ “Río Amarillo”; con boca, 呵 /hē/, con 奇 “extraño”; el último de estos grafos representa una sílaba /qí/, constituye el fonético en grafos como 骑 /qí/ “cabalgar” 寄 /jì/qì/ “alojamiento” 綺 jì/qì “seda estampada”.

Es importante señalar que los elementos que Sampson (1985) señala como “fonéticos” y también “signíficos”, también ocurren como grafos simples: llamar a un elemento gráfico “fonético” o “signífico” es identificar el rol que desempeñan en determinado grafo complejo. Un grafo dado puede ocurrir como grafo simple, como fonético en una serie de grafos complejos. Por ejemplo 女 /nǚ/ “mujer” ocurre como significativo y fonético en un gran número de grafos para palabras que están relacionadas con la vida de la mujer. Por ejemplo: 苦 /gǔ/ “antiguo” forma 姑 /gū/ “tía”, con 因 /yīn/ “descansar, confiar en”, forma 姻/yīn/ “relación por patrimonio”. Sin embargo, existe una asimetría: casi todos los grafos simples actúan como fonético en al menos uno o dos grafos complejos, y cualquier fonético dado se usará sólo en una o dos docenas de grafos complejos a los sumo; los significativos se extraen de una clase que contiene unas pocas docenas de grafos simples con significados clave como “madera”, “metal”, “persona”, “pájaro”, “mano” (para acciones), entre otros, y algunos de éstos son significativos en centenas de grafos complejos.

Debido a las considerables modificaciones de sentido y cambios en la cultura material que ocurrieron a lo largo de los siglos, los significativos son en la actualidad poco confiables como guías en el significado de los grafos. Los sustantivos que denotan

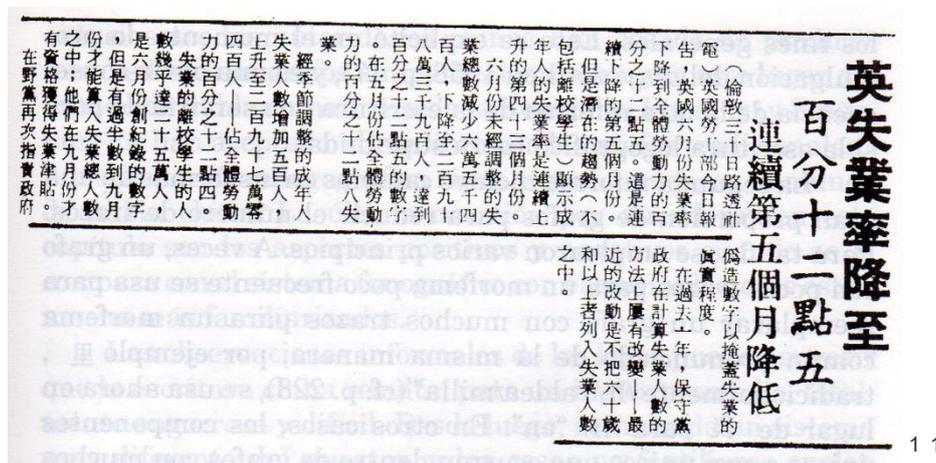
elementos de la flora o la fauna casi siempre tienen el significado para su categoría, como “planta”, “árbol”, “ave”, “pez”, y otros; sin embargo, en el extremo opuesto, los verbos tienen significados diversos impredecibles.

A pesar de la presencia de elementos fonéticos en la escritura china, es importante recalcar que no se trata de una escritura fonográfica. Mientras la escritura estaba adquiriendo su forma actual en los milenios -1^o y -2^o, uno podía haberla considerado un sistema esencialmente fonográfico, pero uno “incompleto”, pues no marcaba todos los contrastes fonéticos que desempeñaban un rol en la lengua, ni agregaba el sistema de significados como dispositivo no fonográfico para compensar esta deficiencia. Sin embargo, la escritura china dejó de ser fonográfica en cuanto a sus rasgos esenciales hace muchos siglos. Esto se debe a que, si bien la escritura no cambió, la lengua oral cambió enormemente. Hemos visto que un elemento “fonético” dado podía usarse para representar cada una de una serie de sílabas similares en chino antiguo; con el transcurso de los siglos que separaron el chino antiguo del presente ha habido muchos cambios sonoros complejos y, a menudo, éstos han tenido el efecto de exagerar lo que una vez fueron pequeñas diferencias de pronunciación. (Para dar sólo un ejemplo: el chino antiguo tenía sílabas que comenzaban con /kl-,gl-, y estos grupos solían aparecer en palabras cuyos grafos se fijaron, /kl-/ se simplificó a /k-/ y /gl-/ a /l-, de modo que las palabras ya no aliteran.)

Como resultado de estos cambios semánticos y fonológicos, la relación entre morfemas y gráficos es ahora en gran medida opaca. Un hablante del chino que aprende a leer y escribir tienen esencialmente que aprender los grafos caso por caso; los significados y los fonéticos le dará muchos indicios y claves que ayudan en la memorización, pero la información que le suministran es demasiado fragmentaria y poco confiable para permitirle *predecir* cuál será el grafo para una determinada palabra, o incluso qué palabra corresponderá a un grafo que lee por primera vez. Desde el punto de vista de un hablante moderno, el beneficio más importante de la estructura fonético/significado es que los grafos compuestos por varios trazos de pincel pueden verse como grupos de unidades visuales familiares en lugar de tener que recordar trazo por trazo; la lógica original detrás de la escritura fonético/significado es aún útil, pero su utilidad es limitada.

Funcionamiento del sistema de escritura según Sampson (1985)

Un texto escrito en chino consiste simplemente en una secuencia de grafos que corresponden a los morfemas de las oraciones, y cada grafo está escrito de modo de llenar un cuadrado imaginario de tamaño constante (los grafos que se componen de varios trazos se escriben de manera compacta); el espaciado es regular, excepto cuando aparece la puntuación. Dado que los grafos no están ligados entre sí como las letras en una palabra manuscrita del alfabeto romano, es fácil escribir secuencias en cualquier dirección; tradicionalmente, se han escrito en columnas descendentes que comienzan a la derecha, con inscripciones de una línea a veces horizontal de derecha a izquierda, aunque en la República Popular China ahora escriben al modo europeo, en hileras de izquierda a derecha.



El ejemplo de la escritura china que se muestra en esta imagen es parte de una noticia periodística del *Ming Pao Evening News* (Hong Kong), del primero de Julio de 1983. Los títulos, que se leen desde el extremo superior derecho dicen: “*El índice de desempleo británico cae a 12.5%, quinta caída mensual sucesiva*”.

Reformas recientes en la escritura china

De acuerdo con Sampson (1985), dos reformas distintas se introdujeron bajo la República Popular. En primer lugar, un nuevo sistema de romanización (esto es, un nuevo sistema de transcripción de los sonidos del chino en términos de alfabeto

¹ Imagen tomada de: Sampson G. (1985) *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona, Gedisa, 1997 Pág. 242

romano), llamado *pinyin* 拼音, fue promulgado en 1958; desde 1979, el chino ha instado con éxito considerable a los editores occidentales a que usaran este sistema en lugar de los diversos esquemas empleados previamente. (Es por ello que el nombre 毛泽东 /máu çý tūn/ se escribe ahora “Mao Zedong”, y en lugar de “Mao Tsê-tung”.) Sampson considera que el *pinyin* es un sistema de romanización más racional que la mayoría de los demás, incluyendo el “Wade-Giles”, tradicionalmente usado en el mundo de habla inglesa, que dependía del uso de apóstrofes y otras marcas diacríticas que se confundían o se omitían en las publicaciones especializadas. Dentro de China, el *pinyin* se usa con fines tales como la especificación de las pronunciaciones de grafos en los diccionarios, como dispositivo para introducir a los niños pequeños a la actividad de la lectura y como suplemento para la escritura china común en contextos tales como eslóganes o posters, nombres de lugares y señales viales; la pronunciación en *pinyin* se muestra bajo los grafos chinos para beneficio de los lectores “semianalfabetizados” y/o hablantes de dialectos, que pueden usar esta información para aprender la pronunciación estándar de las palabras que ellos pronuncian de otro modo.

El elemento más importante en el contexto actual es que *no* se ha propuesto reemplazar la escritura china logográfica tradicional con el *pinyin* ni otras escrituras fonográficas para los fines generales. Esto se explicitó en el momento de promulgación del *pinyin* (Chou 1958), y es una obvia consecuencia de la otra reforma de la escritura que serviría de poco si la escritura logográfica fuera suprimida.

La segunda reforma incluyó cambios en las formas de una gran proporción de grafos para reducir el número de trazos. Para tal fin se emplearon varios principios. A veces, un grafo con poco trazos para una reforma poco frecuente se usa para reemplazar un grafo con muchos trazos para un morfema común pronunciado de la misma manera; por ejemplo 里, tradicionalmente /li/ “adlea/milla”, se usa ahora en lugar de 厲 “en”. En otros casos, los componentes únicos o casi únicos que ocurren dentro de grafos con muchos trazos pasaron a representar el grafo completo: 豐 “abundancia” se escribe ahora 丰. El principio más importante es que diversas escrituras que tradicionalmente se usaban como versiones cursivas manuscritas de elementos recurrentes se adoptaron

como formas impresas estándar; así 馬 “caballo” es ahora 马, y la forma de combinación del signífico “hablar” cambiado de 言 a 讠.

Según Sampson (1985), esta reforma parece equivocada; su justificación se basa en el poco plausible juicio de que el factor más importante en la eficiencia de la escritura china es el número de trazos en los grafos. En realidad, una consideración igualmente importante es la distintividad visual de los elementos.

De acuerdo con esto, después de un periodo inicial de entusiasmo, las autoridades chinas han cesado de producir nuevas listas de grafos simplificados; en ningún otro lugar del mundo de habla china fuera de la República Popular y Singapur los han aceptado

Aspectos positivos y negativos de la escritura logográfica en comparación con el alfabeto según Sampson (1985)

Finalmente Sampson (1985) presenta una serie de observaciones al comparar dos sistemas de escritura diferentes: la escritura china y la escritura alfabética.

Según este autor, las observaciones informales pueden sugerir que la escritura china resulta, para un hablante de inglés promedio, fatalmente engorrosa y difícil. Desde luego se trata de un sistema de escritura diferente al alfabeto, y las cosas no familiares suelen parecer complejas por ese único motivo. Según esto, los europeos suelen suponer que, para los chinos, sería indiscutiblemente ventajoso abandonar su escritura logográfica en favor de una alfabética, excepto que ciertos rasgos especiales de la lengua china desafortunadamente tornan difícil ese cambio. Sin embargo, para Sampson (1985) la escritura logográfica china no es inferior a la fonográfica como solución al problema del registro visual de una lengua.

Siendo más específicos sobre el por qué se considera que la escritura china es terriblemente complicada, un aspecto a menudo mencionado es su naturaleza ilimitada. Las personas habituadas a las 26 letras del alfabeto preguntan cuántas “letras” hay en total en la escritura china y se espantan cuando se les dice que es imposible contestar a esa pregunta. Pero esto es una simple consecuencia del hecho de que cada palabra y, en palabras de Sampson “*hablando groseramente*”, tiene su propio grafo.

“Preguntar cuántos grafos hay en la escritura china es como preguntar cuántas palabras hay en la lengua inglesa, y esta no es una pregunta con una respuesta bien definida” (Sampson, 1985)

De acuerdo con este mismo autor, un chino letrado promedio no conocerá probablemente más, ni necesitará conocer, más de unos pocos miles de grafos; digamos, cinco o seis mil a lo sumo.

Aun unos pocos miles de grafos son muchos para aprender cuando se los compara con las 26 letras del alfabeto romano (o incluso con los alrededor de ochenta caracteres de una maquina de escribir europea). Al justificar esta visión de que la escritura china es desmesuradamente compleja, las personas señalan que en una escritura alfabética no hay en esencia *nada* que aprender una vez que se conocen las simples reglas de uso de las letras, junto con la pronunciación de las diversas palabras escritas. Según Sampson (1985) este esfuerzo es de hecho inconsciente; mientras que para cada palabra que conoce, un chino debe aprender separadamente su escritura y este es un esfuerzo bastante consciente.

Sin embargo, es importante resaltar que la ortografía inglesa no sigue automáticamente la pronunciación; en este sentido, la ortografía del alfabeto tiene algún parecido con la china y de hecho pocas escrituras que usan el alfabeto romano están cerca de ser ciento por ciento “fonémicas” en este sentido.

Por último, Sampson (1985) presenta los estudios de autores como Rozin, Poritsky y Sotsky (1971), Steinberg y Yamada (1978-9) para explicar que el sistema de escritura logográfico chino es más fácil de aprender que los símbolos del sistema fonográfico. Esto se debe a que los lectores debutantes pueden encontrar los logogramas más fáciles de aprender que los símbolos fonográficos visualmente más sencillos, ya que la carga significativa de los primeros compensa su complejidad visual como determinante.

Del mismo modo, explica que es más sencillo leer en escritura logográfica que en escritura fonográfica dado que para una lectura más apropiada se debe ver y decir. De allí se muestra que la mejor escritura, desde el punto de vista de la lectura eficiente, será aquella en la cual las formas visuales de las palabras sean relativamente distintivas. La escritura china, cuyos grafos se componen de una amplia variedad de elementos

básicos distintivos dispuestos en diversas configuraciones espaciales, se impone ampliamente a cualquier escritura alfabética.

Packard, J. (2000). *The morphology of chinese: a linguistic and cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

En este documento Packard (2000) se encarga de explicar la importancia que tiene la morfología del chino mandarín para la lingüística. Una de las razones que evocan esta importancia es la creencia común de que el mandarín “no posee palabras” sino “caracteres”, o que simplemente “no tiene morfología”. La gran influencia que tienen los caracteres sobre el chino mandarín como lengua ha llevado a muchos investigadores (Hoosain 1992, Xu 1997) a dudar de la existencia de palabras en esta lengua. Sin embargo, Packard (2000) considera que aún si el chino mandarín no posee formas en sus palabras que sufren cambios morfológicos tales como *give, gave, giving, y given* en inglés, sí tiene una morfología y es de hecho bastante intrigante.

En principio, Packard (2000) presenta el término de “palabra” como un concepto no universal y bastante intuitivo. Desde diferentes perspectivas, el concepto de “palabra” se ha entendido como *la palabra ortográfica*, probablemente la concepción más popular entre lenguas como el inglés en donde se define a la palabra por convenciones del sistema de escritura. Los hablantes de una lengua como el inglés, por ejemplo, tienen una fuerte “intuición” para reconocer qué es y qué no es una palabra en la lengua hablada pues se debe, en parte, a un efecto de lo aprendido a través de la experiencia con la ortografía. Cuando se escribe en inglés el hablante debe poner espacios en sus lugares respectivos. Esto, por supuesto, invita a preguntarse por los criterios usados para decidir dónde deben ir los espacios en primer lugar. Sin embargo, la palabra desde la perspectiva *ortográfica* no tiene mucho que ver con el chino mandarín como sistema per se ya que la escritura del mandarín no representa segmentos ortográficos sino generalmente morfemas más que “palabras”^{1 2}

La palabra sociológica

^{1 2} Sin embargo, Packard (2000) considera que la definición ortográfica de palabra funciona, al menos tautológicamente, para la versión romanizada de la escritura del mandarín ya que se tiene como objetivo poner espacios entre las palabras y no entre los morfemas.

Packard toma prestado este término utilizado por Chao (1968) para describir un concepto que los hablantes nativos utilizan para referirse a las unidades lingüísticas de cierto tamaño. Chao lo define como “ese tipo de unidad, intermedia en tamaño entre el fonema y una oración, de la cual el público no lingüístico está consciente, habla o tiene un término”. *La palabra sociológica* es la “palabra” familiar en inglés, y en mandarín es el 字/*zi*, que significa ambos el carácter escrito o el morfema hablado.

La palabra léxica

Según Packard (2000) existe otro concepto de “palabra” que podríamos llamar la *palabra léxica*, término introducido por Di sciullo y Williams en 1987 que incorpora la característica de poder enlistar los ítems lexicales, es decir, el léxico es tradicionalmente visto como componente de la gramática que contiene todo aquello que no es predecible, y debe ser almacenado en una memoria de listas. En este sentido, las “palabras” son aquellos pares de sonidos y significados idiosincráticos y arbitrarios.

No obstante, el criterio de poder ser puesto en listas tampoco es suficiente o necesario para definir la “palabra” ya que es común tener ítems en listas que no necesariamente son palabras, por ejemplo, las expresiones idiomáticas. Esta definición tampoco aplica para el mandarín dado que la característica de ítems enlistables no incluye muchas palabras en mandarín que son creadas por regla.

La palabra semántica

Esta definición es una de las más tradicionales aplicadas a la “palabra”. La palabra semántica es a veces relacionada con el término de “concepto unitario”. Packard utiliza lo expuesto por Sapir (1921/1949) para referirse a este término como “una señal externa de una idea específica sea de un solo concepto o imagen o de un número de conceptos o imágenes conectados en un todo”. Según otros autores como Baxter y Sagart (1997) quienes citaron a Dowty, Wall y Peters (1981) caracterizaron la palabra semántica como la “expresión básica” de la semántica formal, una unidad con valor semántico tan importante que pueden combinarse con otras unidades para formar expresiones complejas pero que no se pueden subdividir después. (Baxter y Sagart, 1997)

La definición semántica de palabra se encuentra fundamentada también en la intuición. Según Packard (2000), muchas personas consideran saber lo que es un “concepto

básico”. No obstante, la noción de *palabra semántica* es mínimamente útil dado que reducir los conceptos a sus unidades semánticas primitivas es un ejercicio bastante difícil. Incluso si se pudieran enlistar aquellas unidades semánticas primitivas, examinarlas independientemente de su forma fonológica no nos lleva a una aproximación de lo que es la “palabra”.

La palabra fonológica

De acuerdo con Packard (2000), la *palabra fonológica* es una entidad definida por criterios fonológicos. Citando a Chao (1968), se menciona la existencia de “pausas”, es decir, aquellos espacios en una oración donde se pueden hacer pausas. Para el caso del mandarín la “palabra” definida por estos criterios fonológicos tampoco funciona para describir el concepto, tal como los criterios de *palabra ortográfica* y *léxica* ya que se basa en otros criterios (sintácticos, morfológicos, prosódicos y fonológicos). Por lo tanto, la razón por la cual las “pausas” no pueden ir donde un hablante considere que es inapropiado ponerlas se debe a que su posición podría violar la constitución de otra palabra sea sintáctica, fonológica o morfológica.

La palabra psicolingüística

Con respecto a la *palabra psicolingüística*, Packard (2000) se refiere a una porción de la lengua aproximadamente similar al nivel de “palabra” del análisis lingüístico que es de gran relevancia como procesador del lenguaje pero que no se puede confundir con ninguna de las definiciones a partir de los términos de la lingüística tradicional: compuesta por una recopilación de conocimiento, por ejemplo, fonológica/prosódica, semántica, morfológica y sintáctica. Uno podría imaginarse que de la información semántica, fonológica y gramatical que compone la “palabra”, el tipo de información que es más activa dentro de la producción oral dependería siempre del tipo de mensaje. Sin embargo, sigue siendo una definición bastante inapropiada para el mandarín y se han llevado a cabo pocas investigaciones con relación a esta concepción de “palabra”.

El concepto de “palabra” en chino mandarín

Según Packard (2000), la palabra es una noción bastante clara e intuitiva en una lengua como el inglés dado que dentro de la cultura de los hablantes de esta lengua el concepto es bastante robusto y notable. Por ejemplo, los angloparlantes buscan siempre la

palabra correcta cuando llenan un crucigrama, toda su escritura se encuentra dividida en *palabras* y aquello que buscan en diccionarios y bases de datos suelen ser precisamente *palabras*. Esto fue según Packard, lo que Chao (1968) concibió como la *palabra sociológica*, aquella unidad que la sociedad y la cultura toma como subcomponente crítico y notable de un sonido. Por noción intuitiva se entiende que este concepto puede ser considerado “universal” por los angloparlantes dada su importancia dentro de su comunidad lingüística.

En mandarín, sin embargo, la *palabra* no es de ningún modo una noción clara y/o intuitiva. En la lengua y la cultura del chino mandarín, la noción intuitiva y clara se conoce como el 字 /zì/, un término que tiene dos significados distintos en el uso popular: puede significar un morfema en la lengua hablada, o un caracter chino escrito (Hossain, 1992). No obstante, los hablantes de chino mandarín no suelen distinguir los dos significados de 字, para ellos éste término es ambos un morfema y un caracter. De acuerdo con Packard (2000), esto se debe a que existe una suposición tácita de que el morfema 字 puede interpretarse a través del caracter escrito 字.

Para Packard (2000), el estatus de *palabra sociológica* de 字 en mandarín es tan notable como el estatus de *palabra sociológica* de la palabra en inglés. Un ejemplo de esto es que en mandarín también existen “juegos de palabras” para 字, en los cuales los hablantes de esta lengua deben buscar el 字 apropiado, y toda la escritura del mandarín se encuentra dividida en 字. De la misma manera, aquello que buscan en diccionarios y bases de datos, suelen ser 字.

En los estudios lingüísticos sobre el chino mandarín realizados en las primeras décadas del siglo XX, se consideró al 字 como la unidad básica y primaria para el análisis lingüístico de esta lengua. Más adelante, se encontró evidencia de que el 字, como *palabra sociológica*, se utilizaba para referirse a una “forma” que contenía dos

caracteres, dos sílabas o dos morfemas y esto iba en contra de la ecuación que exhibía al 字 directamente relacionado con el carácter escrito.

De hecho, se explica que existe un término en mandarín utilizado para referirse a la “palabra” muy distinto del término “carácter” conocido como 词 /cí /. Este concepto, utilizado mayormente en lenguaje técnico para la lingüística, puede ser considerado como *la palabra sintáctica* en el mandarín. Por ejemplo, 红鸟/hóngniǎo/ “rojo-pájaro”, es decir “pájaro rojo” consiste de dos caracteres y dos morfemas y es de hecho un 词 doble, un sustantivo y un adjetivo. Esto es evidente gracias a la capacidad de generalización y de productividad de los dos componentes, es decir, podríamos sustituir cualquier adjetivo y cualquier sustantivo y podría mantener su significado composicional. Por el contrario, el término /hónghuā/ 红花 “rojo-flor” que significa “cártamo” un término de medicina china, consiste de dos caracteres y dos morfemas pero es un solo 词 dada su falta de capacidad composicional, es decir, no podríamos utilizar otro adjetivo para sustituir /hóng/ 红 u otro sustantivo para /huā/ 花 sin perder el significado idiomático (Zhang, 1985)^{1 3} .

De acuerdo con Packard (2000), los lingüistas chinos se han preocupado por distinguir el 词 del 字 que es más pequeño y de los “grupos de palabras” (词组 /cízǔ/ o frases 短语 /duǎnyǔ/ o 伪语 /lèyǔ/) la mayoría fundamentándose en criterios sintácticos o semánticos. Por ejemplo, se cita a Wang quien a su vez citó a Shuxiang Lü (1953) al explicar que además de utilizar un criterio semántico, es decir, de “unidades básicas de significado”, se define al 词 como aquella parte de la lengua más pequeña y de uso independiente o aquella parte de una oración que puede ser usada independientemente.

^{1 3} Citado por Packard (2000) en: *The morphology of chinese: a linguistic and cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 79

Por otro lado, Packard (2000) considera importante explicar a qué se debe toda esta presión por identificar la “palabra” en mandarín. En principio, identifica que en China ha habido una necesidad por segmentar el *pinyin* o escritura alfabético-fonética en unidades ortográficas “discretas”. En primer lugar, el *pinyin* no se escribe como una serie de letras continuas o segmentadas silábicamente (como en la ortografía de la escritura por caracteres). Las autoridades lingüísticas en China definen al 词 (cí) como una unidad sintáctica y ortográfica (Committee on Chinese Phonetic Orthography, 1985), pero en realidad, Packard (2000) explica que el 词 como se define por el objetivo de segmentar el *pinyin* y el 词 a partir de los principios gramaticales, no son lo mismo.

Para este autor, la manera en la que se define la “palabra” en mandarín no es particularmente intuitiva. El conocimiento en el mandarín al igual que la cultura de la lengua que acompaña ese conocimiento sugiere que la noción de palabra es un concepto que proviene de Occidente y por esta razón se fundamenta en la estructura de lenguas occidentales. Por esta razón la intuición de muchos hablantes de mandarín es que las “palabras” simplemente no existen en su lengua y que el receptor simplemente entiende el significado sin necesidad de dividir lo que se dice en unidades de tamaños de “palabras”. Esta visión también fue explicada desde la psicolingüística por Hossain (1992) quien sugirió que hay una gran proporción de palabras multimorfémicas en mandarín comparadas con el inglés y que no se encuentran necesariamente enlistadas en el léxico sino que su significado se encuentra en el uso de la lengua. De hecho, este mismo autor expresa dudas sobre si los chinos poseen o no la concepción de lo que es una “palabra”. No obstante, asegura que existe una consciencia de que hay límites entre las “palabras-morfemas” en la mente de los hablantes de esta lengua. Este planteamiento se explica por diferentes razones:

La primera razón es que aquello que se conoce de los morfemas del mandarín antiguo, que solían ser libres, es decir, que no se encontraban ligados con en el mandarín moderno, es muy variable en esta comunidad lingüística y por lo tanto puede influenciar lo que los hablantes de esta lengua piensen de lo que es o no una “palabra”. En segundo lugar, se plantea que existe una gran diversidad de hablantes de mandarín quienes manejan otros dialectos ya que el estatus de los morfemas (no ligados) puede variar de

dialecto a dialecto y de contexto a contexto. Por último, Hossain (1992) manifestó que los morfemas en mandarín son mucho más versátiles que en otras lenguas ya que poseen una cualidad de no poseer las mismas características de determinación que poseen otras lenguas con respecto a los morfemas (no ligados).

Todas estas razones las utiliza Hossain (1992) para explicar las variaciones en los límites de las palabras-morfema en la mente de los hablantes nativos de mandarín y como estas variaciones están influenciadas por diferentes contextos. Por lo tanto, Packard (2000) considera que el mandarín tal vez no se fundamenta en “palabras” como lo hacen otras lenguas, sino en morfemas como la unidad más apropiada.

Alleton, V. (2003) *La escritura china: el desafío a la modernidad*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

En su libro, Alleton recoge el término “palabra” de las lenguas alfabéticas para enfrentarlo con el término “carácter” del mandarín. En su análisis cita autores como como *Yuanren Chao* (1975) o *Lü Bisong* (1999) quienes observaron que uno de los conceptos que se han asimilado y adaptado en la lingüística china desde la lingüística general es el término *palabra* y su comparación con el término *carácter* (grafía) en chino, afirmando que no es siempre adecuada. Alleton (2003) explica que la unidad categorizadora *palabra* en las lenguas indoeuropeas, no tiene su correspondiente réplica en la lengua china. La división entre palabra (词) y carácter (字) en chino es algo forzada.

En primer lugar, Alleton (2003) exhibe el término *palabra* del mandarín como una forma monosilábica, bisilábica o polisilábica representadas por medio de uno, dos o varios caracteres chinos. De hecho, en el diccionario de uso *Xiàndài Hànyǔ Cídiǎn* 现代汉语词典 “Diccionario del chino contemporáneo”, que incluye más de 50.000 palabras, explica que sólo un 5% de estas son monosilábicas. Su proporción es mayor en la conversación familiar y dominaban en los estilos antiguos de la escritura china. (Alleton, 2003)

En segundo lugar, explica que dado que la separación entre los caracteres es constante cuando se escribe en mandarín, no hay visualización de la “palabra”. Así, nada indica que la siguiente frase, escrita en catorce caracteres, tenga nueve palabras.

(14 caracteres) 你看书遇到一个生字时怎么办呢?

(14 sílabas) Ni kan shu yu dao yi ge sheng zi shi, zen me ban ne?

(9 palabras) Ni kanshu yudao yi-ge shengzi shi, zenme ban ne?

“Cuando lees y encuentras un caracter nuevo ¿qué haces?” (Alleton, 2003)

Por esta razón explica que, en el mandarín la palabra no tiene el mismo valor institucional que tiene en las lenguas europeas. Los diccionarios de mandarín están clasificados por caracteres y bajo cada uno de ellos, se presenta su uso como palabra monosilábica y según el caso, seguido por la lista de palabras de dos y más sílabas, es decir, dos o más caracteres. De acuerdo con Alleton, antes no se tenía en cuenta más que una sola unidad, el *zi* 字 a la vez caracter y sílaba, confusión que aún persiste en el uso popular debido a que las palabras de más sílabas eran poco comunes en el mandarín antiguo. Sin embargo, se han multiplicado desde entonces, entre otras maneras, a partir de la relación de monosílabos con sentidos próximos, y posteriormente, cada vez más por la combinación de un determinante y un determinado.

Por ejemplo:

Asociación de sentidos próximos:

Fu 父-----(*padre*) *Mu* 母-----(*madre*) —————→ *Fumu* 父母: *padres*

Determinación:

Huo 火----(*fuego*) *Zai* 灾-----(*desastre, siniestro*) —————→ *Huozai* 火灾: *incendio*.

(Alleton, 2003)

Por último, el concepto de “palabra” sólo se necesitó para elaborar gramáticas del mandarín a principios del siglo XX por lo que se optó por utilizar la palabra /cí/ 词 en vez de 字 (caracter)

Por lo tanto, al estar formadas por una o varias sílabas, las palabras en mandarín se transcriben por uno o varios caracteres. Por ejemplo, /shū/ 书 una palabra que, entre otras definiciones, significa “libro” como en la frase /wǒ yǒu shū/ 我有书 “yo-hay-libro(s)”, es decir, “yo tengo un/os libro(s)”. En esta oración, /shū/ 书 es un morfema que está bien delimitado y con un sentido determinado y tiene además el mismo sentido en palabras compuestas como /shūbāo/ 书包 “maleta” o /shūdiàn/ 书店 “librería”.

Sin embargo, en chino contemporáneo, el mismo morfema tiene significados que ya no tiene como forma autónoma. Por ejemplo, /wénshū/ 文书 “texto” o /shūoshū/ 说书 “texto historia”, “contar-historias”, o incluso /shūfǎ/ 书法 “caligrafía”

A partir de este fenómeno, Alleton muestra que los cambios fonéticos que ha tenido la lengua a través del tiempo o incluso la fonética de otras lenguas no impiden la coherencia del sistema de escritura chino, es decir, mientras la escritura siga siendo regular, un caracter no se ve afectado gráficamente si su pronunciación cambia.

Hua Shu (2004): “Chinese writing system and learning to read”, [en línea:], disponible en: http://psychbrain.bnu.edu.cn/teachcms/res_base/teachcms/upload/channel/file/2010_4/12_23/6vaogi1k6dqo.pdf, recuperado: septiembre 17 de 2011

Esta es una investigación realizada por Hua Shu en el 2003 que tiene por objeto de estudio el sistema de escritura chino. Hua se interesa por responder a la pregunta ¿cómo se desarrolla la lectura y la escritura en los niños de un sistema cuya característica principal es la complejidad visual?

Según este estudio, se ha logrado demostrar que niños chinos que logran comprender la estructura de los caracteres y de las palabras de su lengua alcanzan un progreso más rápido cuando aprenden a leer y esto se debe a la naturaleza del sistema de escritura del chino mandarín.

Según Hua, el mandarín suele ser considerado como un sistema de escritura logográfico. Las unidades básicas de esta escritura son los caracteres chinos y un carácter suele representar un morfema. De acuerdo con este estudio, en mandarín existen aproximadamente 7.000 morfemas pero sólo hay 1.200 sílabas, así que más de cinco morfemas o caracteres comparten una sílaba. Por esta razón, una de las características más importantes en mandarín es la gran cantidad de homófonos monosilábicos.

Del mismo modo, se explica que más del 80% de los caracteres chinos modernos son caracteres compuestos fonéticamente. Un carácter compuesto es por ejemplo, 盯 /dīng/ “mirar fijamente” el cual consiste de dos partes: uno de ellos es el radical semántico: 目 “ojo”, que contiene información sobre el significado, y otro componente llamado fonético 丁 /dīng/, que provee información sobre la pronunciación (Hoosain, 1991).

Un estudio de corpus llevado a cabo por Xu, Chen, Anderson, Wu y Xuan en el año 2003 mostró que de todos los caracteres que se enseñan durante la primaria en China, el 58% de los caracteres compuestos son semánticamente transparentes. Esto significa que el radical semántico indica la categoría conceptual del carácter. Por ejemplo, 妈 “madre” con el radical semántico 女 “mujer”, o se encuentra relacionado directamente con su significado como en 橱 “armario/gabinete” con el radical semántico de 木 “madera”.

De acuerdo con Hua, aproximadamente el 30% de los caracteres son semi transparentes, esto significa que el radical semántico contribuye al significado del carácter indirectamente. Por ejemplo, 措 “cazar” tiene el radical de animal. Además hay un 9% de caracteres “opacos”, es decir aquellos en los que el radical no nos da alguna información sobre el significado del carácter. Los radicales fonéticos nos dan una idea de la pronunciación de los caracteres aunque no siempre es certera. Según el análisis de

Shu et al. (2003), alrededor del 39% de los caracteres compuestos de un radical fonético son regulares, es decir, el radical fonético da información certera sobre la pronunciación del carácter. Por ejemplo: 逗/dòu/ con el radical fonético 讠 /dòu/. Alrededor del 26% son semiregulares, o sea aquellos en los cuales el radical fonético nos da información parcial de la pronunciación del carácter. Por ejemplo, 逃 con el radical fonético 兆. Además hay alrededor de un 15% de caracteres compuestos irregulares en los cuales el radical fonético no nos da ningún tipo de información sobre la pronunciación del carácter. Dicho de otra manera, este tipo de caracteres son “simples”. Los radicales que van quedando y los fonéticos se conocen como morfemas ligados que aparecen solo como componentes de un carácter compuesto.

Entre otras cifras, este estudio nos muestra que la escritura china posee alrededor de 200 y 1100 radicales, los cuales pueden llegar a ser divididos en 648 subcomponentes, por ejemplo: 十, 口 Fu (1989) y se entiende que la unidad más pequeña del sistema de escritura chino es el trazo. Los componentes o subcomponentes se combinan para formar cientos y miles de caracteres. La estructura interior y la posición de los componentes dentro de los caracteres son importantes en el momento de reconocer un carácter chino. Diferentes patrones de los mismos trazos pueden representar diferentes caracteres, tales como 工 “trabajar/trabajo” 土”suelo” 士”soldado” 上”encima/arriba”. Asimismo, diferentes configuraciones de los mismos componentes forman diferentes caracteres, por ejemplo: 呆 “aburrido” 杏 “albaricoque”. La mayoría de los radicales tienen una posición fija dentro de los caracteres compuestos. Por ejemplo, un radical semántico suele ocupar el lado izquierdo del carácter, aunque puede aparecer en otras posiciones.

De acuerdo con Hua Shu, a pesar de la complejidad gráfica, la mayoría de los caracteres tienen una estructura interna y se pueden dividir en componentes o subcaracteres con base en las reglas gramaticales. Los radicales semánticos y fonéticos son dos componentes importantes en este tipo de escritura y suelen estar ubicados en una posición específica del carácter. Por ejemplo, los radicales 亻 y 讠 aparecen sólo en el lado izquierdo del carácter, mientras que 卩 y 攴 en el lado derecho. Los radicales

semánticos y fonéticos se construyen de aproximadamente 600 subcomponentes y la mayoría de los caracteres están compuestos de dos a cinco unidades subcomponentes. Aquellos caracteres simples están compuestos por sólo un caracter.

Según este estudio, los niños chinos no memorizan los caracteres como un todo cuando aprenden a leer sino que los descomponen en unidades sublexicales, es decir, la comprensión de la estructura interior de los caracteres es importante.

Defrancis, J. (2004) "The ideographic myth. A sophisticated exposition of the problem", [en línea:], disponible en: http://pinyin.info/readings/texts/ideographic_myth.html, recuperado: septiembre de 2011

De acuerdo con Defrancis (2004), el concepto de escritura ideográfica ha sido hasta ahora una noción bastante utilizada dentro de la lingüística general para referirse a la escritura china. Al parecer existe una gran atracción en el concepto de símbolos escritos que transmiten mensajes sobrepasando la intermediación de la palabra y parece bastante considerable. Por ejemplo, cuando vemos una señal de tránsito o una calavera con un par de huesos debajo sobre un frasco, seguramente se nos viene una idea a la cabeza. ¿Acaso los caracteres chinos también son capaces de transmitir mensajes sin la irrupción del sonido? ¿Son ellos un sistema de escritura ideográfico?

La esencia de la escritura

Según este autor, la idea equivocada de considerar los caracteres chinos como ideográficos proviene de la propia naturaleza de la escritura, no específicamente del mandarín sino de cualquier sistema de escritura.

Es importante limitar las consideraciones que nos presentan las formas escritas, sean signos, símbolos o caracteres para tener en cuenta aquellos principios de *forma* y *función* de las escrituras.

Con respecto a la forma, Defrancis (2004) nos explica que no se ha llegado todavía a un acuerdo que determine que la escritura comenzó con dibujos y mucho menos sobre su función. ¿Acaso un dibujo chino, indio o egipcio de un "sol" evocaba directamente una idea o una palabra hablada para transmitir un significado?

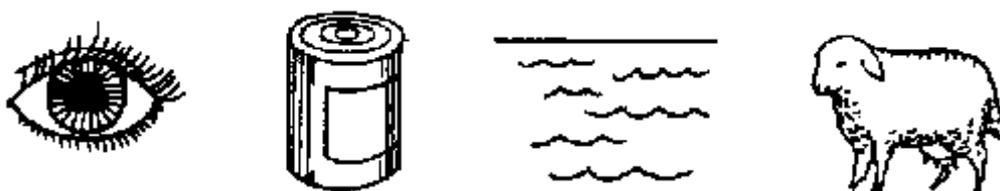
Con base en la división de estadios que Gelb (1963) utiliza para explicar en términos de forma y función una escritura, Defrancis (2004) explica un caracter chino a partir de estos dos estadios:

“Stage 1: Protowriting

- Form: Pictograph of wheat: 來
- Function: To represent the idea "wheat"

Stage 2: Real Writing

- Form: Pictograph of wheat: 來 or 来
- Function:
 1. To represent the word *lǎg* ("wheat")
 2. To represent the word *lǎg* ("come")



(Defrancis, 2004)

En los anteriores pictogramas se muestra que no podríamos decir que no tienen sentido como símbolos de significado pero sí como símbolos de sonidos en el siguiente caso: /eye/ /can/ /see/ /ewe/ “el ojo puede ver la oveja”. De acuerdo con este autor, en este ejemplo la escritura está directamente, claramente y firmemente relacionada con la lengua hablada. Si nos preguntáramos si un símbolo tiene un sonido, éste podría ser el caso. De esta manera, es crucial reconocer que diversas formas se desenvuelven de la misma manera para representar el sonido. Cuando observamos la escritura a partir de su forma de dibujos y la llamamos pictográfica, estamos teniendo en cuenta su forma y no su función, es decir, un pictograma deja de serlo cuando representa un sonido.

El mito vs la realidad

Según Defrancis (2004), el hecho de que las escrituras contengan algunos caracteres pictográficos, semánticos o “morfemas visuales” según otros autores como Bolinger (1946) y Edgerton (1941) no puede ser un criterio válido que indique que las escrituras no tengan propiedades fonéticas que puedan expresar todo aquello que se dice en la lengua hablada. De hecho, este tipo de escritura no ha existido nunca.

Según este autor, los símbolos no fonéticos ocurren en todas las escrituras y se han utilizado para alimentar otro mito: el mito ideográfico. De acuerdo con esto, los caracteres chinos constituyen un sistema de escritura ideográfico. No obstante, es una afirmación equivocada ya que Defrancis (2004) considera que no hay evidencia que las personas tengan la capacidad de dominar la enorme cantidad de símbolos que se necesitarían para representar las ideas sin necesidad de utilizar las palabras (sonidos). Es decir que se separe la escritura de la lengua. Existen algunos pocos, sin embargo, como los numerales u otros “morfemas visuales”. Tal vez sea posible pensar que un sistema de escritura tenga muchos “ideogramas” o “ideografos” individuales, pero es imposible pensar en un sistema de escritura completamente fundamentado en el principio de escritura ideográfica.

La escritura alfabética requiere dominar algunas docenas de símbolos para la representación fonética. La escritura silábica requiere dominar lo que puede llegar a ser varios cientos o miles de símbolos para la representación silábica. La escritura ideográfica, sin embargo, requiere que se dominen tal vez decenas de miles o tal vez cientos de miles de símbolos que se necesitarían para representar los conceptos o las palabras sin tener en cuenta los sonidos.

Defrancis (2004) cita a Boodberg (1937) para explicar la impropiedad del concepto “ideográfico al decir:

“Most students in the field have chosen to concentrate their efforts on the exotically fascinating questions of "graphic semantics" and the study of the living tissues of the word has almost completely been neglected in favor of the graphic integument encasing it. ... The term "ideograph" is, we believe, responsible for most of the misunderstanding of the writing. The sooner it is abandoned the better. We would suggest the revival of the old term "logograph." Signs used in writing, however ambiguous, stylized, or symbolic, represent *words*” (Boodberg, 1937).

De acuerdo con Defrancis (2004), los caracteres chinos representan palabras (o mejor morfemas), no ideas ya que son representadas fonéticamente al igual que todos los otros sistemas de escritura de las técnicas diferentes y la efectividad que ello implique.

De la misma manera Defrancis cita a DuPonceau (1838), un lingüista de la Sociedad Americana de Filosofía quien con más de un siglo de anterioridad también propuso refutar la idea de considerar los caracteres chinos como ideogramas:

“Chinese writing is an ocular method of communicating ideas, entirely independent of speech, and which, without the intervention of words, conveys ideas through the sense of vision directly to the mind. Hence it is called ideographic, in contradistinction from the phonographic or alphabetical system of writing. This is the idea which is entertained of it in China, and may justly be ascribed to the vanity of the Chinese literati. The Catholic at first, and afterwards the Protestant missionaries, have received it from them without much examination; and the love of wonder, natural to our species, has not a little contributed to propagate that opinion, which has taken such possession of the public mind, that it has become one of those axioms which no one will venture to contradict”

Esta afirmación es refutada después de la siguiente manera:

1. “Chinese system of writing is not, as has been supposed, *ideographic*; that its characters do not represent *ideas*, but *words*, and therefore I have called it *itlexigraphic*.
2. Ideographic writing is a creature of the imagination, and cannot exist, but for very limited purposes, which do not entitle it to the name of writing.
3. Among men endowed with the gift of speech, all writing must be a direct representation of the spoken language, and cannot present ideas to the mind abstracted from it.
4. All writing, as far as we know, represents language in some of its elements, which are words, syllables, and simple sounds” (DuPonceau, 1838)

Finalmente, Defrancis (2004) relaciona estas objeciones con lo que el sinólogo francés J.M. Callery (1841) propuso en su introducción de un silabario de 1.040 símbolos fonéticos en el que plantea:

“If the works of the illustrious Champollion had not already proved conclusively that the Egyptian hieroglyphics, previously regarded as symbolic signs, are, for the most part, nothing but *phonetic* signs, that is to say, signs destined to represent the

different sounds of the language, I would perhaps not dare to raise my feeble voice to say before the scholarly world that the Chinese characters are also, for the most part, nothing but phonetic characters intimately tied to the sounds of the language, and not symbolic or ideographic signs, as has generally been believed up to now; however, since the barrier of prejudice has been overcome, and in almost all the sciences the eminently rational procedure of observation has been adopted, I am hazarding to put under the eyes of the public the result of my researches on the phonetic system of Chinese writing” (Callery, 1841)

En general, el término “ideográfico” ha sido utilizado no sólo por aquellos quienes apoyan su significado básico sino también por otros quienes no necesariamente aceptan el término pero lo utilizan a la fuerza por ser un hábito popular para designar la naturaleza de los caracteres chinos. No obstante, es un concepto bastante inapropiado dadas las razones expuestas anteriormente.

Rodgers, H. (2005) *Writing systems, a linguistic approach*. Oxford, Blackwell Publishing.

Por último, citaremos a Rodgers (2005) y su análisis lingüístico de los sistemas de escritura, en particular el capítulo 3 sobre la escritura china. Se desarrollan diferentes temáticas alrededor de esta escritura las cuales el autor presenta de la siguiente manera: *contexto, historia y sociolingüística del chino mandarín, la fonología del mandarín estándar, relación entre escritura china y el chino mandarín y estructura de los caracteres chinos*, entre otros. Con el propósito de delimitar esta temática dentro del ámbito lingüístico, se desarrollarán a continuación las mencionadas anteriormente.

Contexto, historia y sociolingüística del chino mandarín

De acuerdo con Rodgers (2005), el chino mandarín es hablado por más de un billón de personas en la República Popular China, Taiwan, Singapur y otras comunidades alrededor del mundo. La etnia china más grande en el país asiático es la hàn 汉, conocida así por herencia de la última dinastía en China. No obstante, en este país existen alrededor de 55 grupos étnicos diferentes, los cuales la mayoría tienen una lengua propia.

El chino como lengua pertenece a la familia sino-tibetana la cual contiene dos familias de lenguas principales: el chino y el tibetano-birmano. A esto es importante agregar que

el chino no está relacionado genéticamente con el japonés o el coreano aunque estas lenguas tomaron prestados los caracteres chinos como parte de sus sistemas de escritura. El prefijo *sino*, del griego *sinai* aparece en algunas palabras relacionadas con China: *sinología*, *sinólogo*, *sinófilo*, *sinítico*, *sino-coreano*, *sino-japonés*, *sino-vietnamita* y/o *sino-canadiense*.

La siguiente imagen nos muestra los siete dialectos principales en China:



Al norte, encontramos el dialecto “norteño” o mandarín 北方方言 /běifāng fāngyán/ (un una amplia área del la cual Beijing hace parte), el wú 吳 (Shanghai y Zhejiang), el min 閩 (Fujian y Taiwan), el hakka o keja 客家 (perteneciente a varias comunidades del sur de China), el yue 粵 o cantonés 广东话 (Guangdong y Hong Kong), el xiang 湘 (en Hunan) y el gan 贛 (en Jiangxi). A pesar de que los nativos de Taiwan hablan min, la mayoría de la población habla chino mandarín como lengua materna. El cantonés, en particular, es hablado por la mayoría de los chinos que viven en el extranjero y que tienen un origen ancestral.

¹⁴ Imagen tomada de: Rodgers, H. (2005.) *Writing systems, a linguistic approach*. Oxford, Blackwell Publishing. P. 40

Según Rodgers (2005), los dialectos hablados en China son en general bastante diferentes el uno del otro. Por ejemplo, el mandarín y el cantonés no son inteligibles mutuamente, sin embargo, se explica que estas dos lenguas se escriben utilizando el mismo sistema de escritura utilizando el dialecto del mandarín sin importar el dialecto que posea el escritor. De hecho, las películas en China suelen tener subtítulos en caracteres para ayudar a los hablantes de otros dialectos a comprender aquello que se dice.

Debido a estos fenómenos, Rodgers (2005) explica que existe un debate sobre si el chino es una lengua que posee varios dialectos o varias lenguas estrechamente relacionadas. En general, los lingüistas la consideran una lengua relacionada estrechamente con otras. De hecho, los propios chinos consideran que es una sola lengua que tiene diferentes dialectos y es esta visión la que generalmente va de acuerdo con el sentimiento de compartir una misma cultura y una misma escritura a pesar de las diferencias considerables en el habla. La posición de Rodgers (2005) va de acuerdo con esta visión dado que corresponde directamente con la unidad que genera la escritura del chino mandarín.

La lengua de los caracteres chinos

De acuerdo con Rodgers (2005), la historia del chino mandarín se ha dividido en tres periodos: el chino antiguo (de 1100 a 100 OLD “Oral Language Development”), el chino medio (que va de 100 OLD a 600 NEW), y el mandarín (que va de 600 NEW hasta el presente). A pesar de que la lengua hablada siempre ha sufrido cambios, como todas las lenguas, su sistema de escritura, utilizado a finales del chino antiguo, fue aceptado como el dialecto escrito estándar y ha cambiado poco hasta principios del siglo XX. Este dialecto escrito se conoce como /wényán/ 文 言 “lengua literaria”, generalmente empleada para referirse al chino clásico desde otras lenguas como el inglés. Por esta razón, en el siglo XIX los hablantes de chino hablaban una lengua contextualizada de la época, pero utilizaban el chino clásico o /wényán/ 文 言 para escribir.

Para esta época, tanto la lengua hablada como la lengua escrita habían divergido bastante y el chino escrito se podía comprender a menos de tener un nivel educativo

considerable. Además del chino clásico, existía otra forma de tradición escrita vernacular para el mandarín mucho más pequeña y menos respetada, proveniente de la dinastía Tang y Song y conocida como báihùa 白话 o “lengua plana/sencilla”.

A principios del siglo XX, se presentó un movimiento que apoyaba el uso del chino moderno como forma escrita. El báihùa constituyó las bases para esta nueva forma escrita del chino. Hoy en día, la escritura se da a través del chino estándar moderno, un dialecto cercano al dialecto mandarín hablado en Beijing. Esta forma estandarizada del chino se utiliza para toda la escritura en chino, sin importar que dialecto se hable. En la República Popular China, esta forma se conoce como /pútónghùa/ 普通话 “la lengua del común” y en Taiwan se le conoce como /gúoyǔ/ 国语 “la lengua nacional”. El término /hànyǔ/ 汉语 “lengua china” también se utiliza a menudo para referirse a la forma moderna estandarizada del mandarín, particularmente, en la escritura académica.

Hasta el siglo XX, ser alfabetizado significaba poder leer chino clásico. Por esta razón, una persona alfabetizada podía tener acceso a la mayoría de la literatura china contenida durante siglos. El chino moderno estandarizado, sin embargo, es bastante diferente del chino clásico. Las personas alfabetizadas de hoy no pueden leer chino clásico sin educación especializada. Como resultado, no tienen acceso a la literatura tradicional china, de hecho a la mayoría de literatura producida antes del siglo XX.

Cuando la escritura se hacía en chino clásico, se daba un fenómeno de diglosia para todos los hablantes de chino alfabetizados. La escritura se hacía a través del chino clásico pero el habla ocurría por medio del dialecto local. La situación hoy es diferente. Para los hablantes de mandarín, la forma escrita de su lengua es bastante similar a la que hablan y por esta razón ya no es diglósica. Sin embargo, para los no hablantes de mandarín, las diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita se mantienen de manera diglósica. Las personas que viven en el Cantón, por ejemplo, utilizan el cantonés para hablar pero deben aprender un dialecto diferente para escribir. De esta manera, la diglosia en China es entre la lengua hablada y la escritura.

En la siguiente tabla se muestra por ejemplo la oración en mandarín: 他的家不在美国 /tā de jiā bú zài měiguó/ que al leerse con un dialecto cantonés obtiene una pronunciación diferente a lo que sería su reproducción en lengua cantonés.

Table 3.1 The written and spoken forms of ‘His home is not in America’. The Mandarin is transcribed in *pīnyīn*, and the Cantonese in the Yale Cantonese romanization

他	的	家	不	在	美	國
he	poss	home	not	at	beautiful	country
= America						
Mandarin – reading pronunciation					/tāde jiā bú zài měiguó/	
Mandarin – ordinary spoken					/tāde jiā bú zài měiguó/	
Cantonese – reading pronunciation					/tādik gā bàt joi méigwok/	
Cantonese – ordinary spoken					/kéuih ŋūkkei hai méigwok/	

15

Sin embargo, Rodgers (2005) explica que esta situación no genera una distinción social, en las áreas donde se habla cantonés, no se observa esta lengua como inferior al mandarín. De hecho las clases impartidas en ciudades como Hong Kong son típicamente en cantonés pero los exámenes y la presentación de ensayos deben hacerse en la forma escrita del mandarín estándar.

La romanización

Según Rodgers (2005), los extranjeros encuentran bastante útil el poder conocer una forma que indique la pronunciación de las palabras del chino en el alfabeto romano. Este esquema para representar los sonidos de otros alfabetos o sistemas de escritura se conoce como romanización.

Hasta ahora han existido diferentes sistemas de romanización para el mandarín. Como se observa en la siguiente tabla:

¹⁵ Imagen tomada de: Rodgers, H. (2005.) *Writing systems, a linguistic approach*. Oxford, Blackwell Publishing. P. 44

Table 3.4 A comparison of different romanizations. IPA shows the phonetic pronunciation; the tone in the IPA column is indicated as with *pīnyīn* tone marks

<i>IPA</i>	<i>Pīnyīn</i>	<i>Yale</i>	<i>Wade-Giles</i>	<i>Gwóyǔ luómàzì</i>
pā	bā	bā	pa ¹	ba
p ^h ā	pā	pā	p'a ¹	pa
tsu ⁵	zuó	dzó	tso ²	tzwo
ts ^h u ⁵	cuó	tsó	ts'o ²	tswo
çī	xī	sī	hsi ¹	shi
çí	xí	sí	hsi ²	shyi
çǐ	xǐ	sǐ	hsi ³	shii
çi	xì	sì	hsi ⁴	shih

Por muchos años, el sistema Wade-Giles era el más común. También existieron otros sistemas como el gwóyǔ luómàzì que se mantuvo en un espacio importante. Hoy en día, sin embargo, el *pīnyīn* es el sistema de romanización oficial en la República Popular China y se utiliza ampliamente. El sistema Yale, por su parte era similar al *pīnyīn* y se llegó a utilizar en una variedad de material para la enseñanza anterior a la introducción del *pīnyīn*.

Relación entre escritura china y el chino mandarín

De acuerdo con este autor, la relación entre lengua y escritura en el chino es relativamente simple. Esto es, existen bastantes caracteres que hay que aprender, pero la relación estructural que existe entre ellos y la lengua no es compleja. Por ejemplo, el carácter 字 /zì/ es un grafema, es decir, un carácter es la unidad fundamental de contrastación en el chino. En la producción de un sonido, cada sílaba es representada por un carácter y diferentes morfemas se escriben con diferentes caracteres.

Cuando se escribe una oración en mandarín se dice que es sencillo ya que se divide la oración en sílabas. Según Rodgers (2005), en la gran mayoría de casos, cada morfema corresponde a una sílaba y para cada sílaba se escribe el carácter que corresponde al morfema de aquella sílaba. Es importante contar con información morfé mica dado que la mayoría de sílabas del mandarín representan más de un morfema. Algunos casos poco comunes como los morfemas bisilábicos tienen dos caracteres.

La homofonía es muy común en el mandarín ya que la mayoría de las formas silábicas corresponden a más de un morfema. No obstante, diferentes morfemas se representan en la escritura a través de diferentes caracteres. Por ejemplo, la sílaba /tī/ “escalera(s)” es el sonido de diferentes morfemas, cada uno escrito con un caracter diferente: /tī/ “escalera” 梯, /tī/ “raspar” 剔 y /tī/ “patear” 踢. Esta situación hace que a veces utilicemos caracteres incorrectos para morfemas homófonos. De acuerdo con Rodgers (2005), cometer este tipo de errores es parecido a escribir las palabras *their* y *there* en inglés. En este caso, si queremos escribir algo de lo cual hemos olvidado el caracter respectivo y no tenemos un diccionario u otro tipo de ayuda, tendríamos que reformular la oración para evitar escribir el morfema que no conocemos.

¿Qué unidades lingüísticas representan los caracteres chinos?

De acuerdo con su estudio, Rodgers (2005) explica que la escritura china ha suscitado bastante información confusa sobre qué unidad del lenguaje representa un caracter chino. Esto lo ha llevado a preguntarse: ¿acaso un caracter 字 /zì/ representa una palabra 词 /cí/, un morfema /cí/sù/ 词素, o una sílaba 音节 /yīnjíe/?

Según este autor, para intentar resolver esta inquietud, es importante comenzar por observar a la lengua dejando de lado la escritura por un momento.

A pesar de que el mandarín casi no tiene sufijos o prefijos, las unidades compuestas son bastante comunes y frecuentemente las palabras están constituidas por más de un morfema. Los autores Taylor y Taylor (1995) citados en este estudio, observan que aproximadamente 2/3 de todas las palabras en mandarín son polimorfémicas. El patrón más común es que exista un morfema con una sílaba aunque no necesariamente.

Una pequeña proporción de los morfemas en mandarín tienen dos sílabas; los morfemas bisilábicos son particularmente comunes en los nombres de animales y plantas. De esta forma, si observamos la lengua, encontramos que en mandarín los morfemas son generalmente monosilábicos mientras que las palabras suelen ser polimorfémicas.

			Characters 字	Syllables 音節	Morphemes 詞素	Words 詞
wǒ	'I'	我	1	1	1	1
hǎo	'good'	好	1	1	1	1
shānhú	'coral'	珊瑚	2	2	1	1
húdié	'butterfly'	蝴蝶	2	2	1	1
tiělù	'railway'	鐵路	2	2	2	1
zìdiǎn	'dictionary'	字典	2	2	2	1

16

En la anterior tabla se muestran ejemplos de morfemas de una sóla sílaba: /wǒ/ “yo” y /hǎo/ “bien/bueno”, también aparecen ejemplos de otros patrones de morfemas bisilábicos como (shānhú) “coral” y /húdié/ “mariposa”. También aparecen palabras con dos morfemas ilustradas por /tiělù/ “vía férrea” (/tíe/: hierro y /lù/: camino) y /zìdiǎn/ “diccionario” (/zì/: caracter y /diǎn/: estándar).

De lo anterior es importante observar que no hay una relación regular entre el número de sílabas, morfemas o palabras. Sin embargo, observamos la escritura de estas formas, podemos observar que el número de caracteres corresponde al número de las sílabas de los morfemas de las palabras. En términos generales, hay una regla general en mandarín que explica que cada sílaba de la lengua pertenece a un caracter en la escritura.

La homofonía

De acuerdo con Rodgers (2005), este es un fenómeno prominente del chino mandarín moderno ya que el chino antiguo poseía menos homófonos. Sin embargo, los diferentes cambios históricos en la fonología del mandarín han neutralizado la pronunciación de muchas sílabas que solían ser diferentes.

Un ejemplo es la sílaba /sù/ en mandarín moderno que alcanza a tener siete significados diferentes en comparación con la pronunciación antigua.

¹⁶ Imagen tomada de: Rodgers, H. (2005.) *Writing systems, a linguistic approach*. Oxford, Blackwell Publishing. P. 62

Table 3.6 Words written differently, but pronounced the same in Modern Standard Chinese

Character	Meaning	Modern Chinese	Old Chinese
粟	'millet'	sù	*sjok
肅	'solemn'	sù	*sjiwk
宿	'stay'	sù	*sjuk
夙	'dawn'	sù	*sjuk
素	'white'	sù	*saks
愬	'tell'	sù	*sjaks
楸	'inform'	sù	*sok

17

Citando a Taylor y Taylor (1995), Rodgers explica que en el chino moderno, de las 1359 formas silábicas que pueden ocurrir (incluyendo las diferencias en tonos), cada forma puede llegar a ser representada por alrededor de 11 caracteres chinos diferentes. Sin embargo, existen 199 formas silábicas que no poseen homofonía, es decir, se escriben con un solo caracter, por ejemplo, la sílaba /bái/ representa sólo un morfema: “blanco” que se escribe /bái/ 白.

Análisis estructural de los caracteres chinos

Los componentes semántico-fonéticos

Siguiendo a Rodgers (2005), el componente semántico-fonético es hasta ahora el tipo de caracter más común en mandarín. Explica que su estructura es relativamente transparente: una parte del caracter se encuentra relacionada con el significado, y otra parte se encuentra relacionada con el sonido como en los ejemplos: 妈 /mā/ compuesto por el elemento semántico 女 “mujer” con el elemento fonético 马 /mǎ/.

En las siguientes tabla se muestran otros casos en los que 马 /mǎ/ posee un valor fonético y el significado se da en el caracter de la derecha al igual que otros caracteres con estas características. Según Rodgers (2005), la pronunciación del elemento semántico es en este caso irrelevante. Nótese que un caracter semántico-fonético es un solo caracter y representa una sola sílaba:

¹⁷ Imagen tomada de: Rodgers, H. (2005.) *Writing systems, a linguistic approach*. Oxford, Blackwell Publishing. P. 67

Table 3.10 Semantic-phonetic compounds with the phonetic 馬. The semantic element is shown as a separate character at the right

Semantic-phonetic compound			Semantic element		
瑪	/mǎ/	'agate'	玉	'gem'	/yù/
碼	/mǎ/	'weights'	石	'stone'	/shí/
螞	/mà/	'grasshopper'	虫	'insect, reptile'	/chóng/
罵	/mà/	'scold'	口	'mouth' (written twice)	/kǒu/

	Pronunciation	Meaning of character	Semantic component	Meaning of semantic component
堯	/yáo/	'legendary chief'		—
澆	/jiāo/	'water (verb)'	水	'water'
僥	/jiǎo/	'lucky'	人	'man, human'
蹺	/qiāo/	'lift foot'	足	'foot'
翹	/qiáo/	'lift up'	羽	'quill'
驍	/xiāo/	'good horse, valiant'	馬	'horse'
曉	/xiǎo/	'dawn'	日	'sun'
燒	/shāo/	'burn'	火	'fire'
詭	/nǎo/	'shout, quarrel'	言	'word, speech'
橈	/náo/	'oar'	木	'tree, wood'
鏡	/nào/	'bell, cymbal'	金	'metal'
撓	/náo/	'disturb'	手	'hand'
嬈	/ráo/	'graceful'	女	'woman'
莠	/ráo/	'brushwood'	艸	'grass, plant'
繞	/ráo; náo/	'roundworm'	虫	'insect, reptile'
饒	/ráo/	'abundant'	食	'eat, food'
繞	/rào/	'coil'	糸	'silk, thread'

Componentes semántico-semánticos

Este tipo de caracteres, por su parte, son descritos como la combinación de dos caracteres independientes y sus significados. Por ejemplo, la explicación tradicional del carácter 安 /ān/ "paz" nos muestra que se encuentra compuesto por dos caracteres que juntos forman una mujer bajo un techo, una noción pacífica. Una mujer y un niño juntos forman el significado de "bien", el sol y la luna juntos forman el significado de "brillante", un hombre recostado sobre un árbol significa "reposar", tres árboles forman un "bosque", la fuerza para el trabajo significa "masculino" y "casa" es el carácter de cerdo bajo un techo como lo observamos en la siguiente tabla:

Table 3.13 Semantic-semantic compounds

/ān/	安	'peace'	=	/mián/	宀	'roof'	+	/nǚ/	女	'woman'
/hǎo/	好	'good'	=	/nǚ/	女	'woman'	+	/zǐ/	子	'son'
/míng/	明	'bright'	=	/rì/	日	'sun'	+	/yuè/	月	'moon'
/xiū/	休	'rest'	=	/rén/	人	'man'	+	/mù/	木	'tree'
/lín/	林	'grove'	=	/mù/	木	'tree'	+	/mù/	木	'tree'
/nán/	男	'male'	=	/lì/	力	'strength'	+	/tián/	田	'field'
/jiā/	家	'home'	=	/mián/	宀	'roof'	+	/shǐ/	豕	'pig'

18

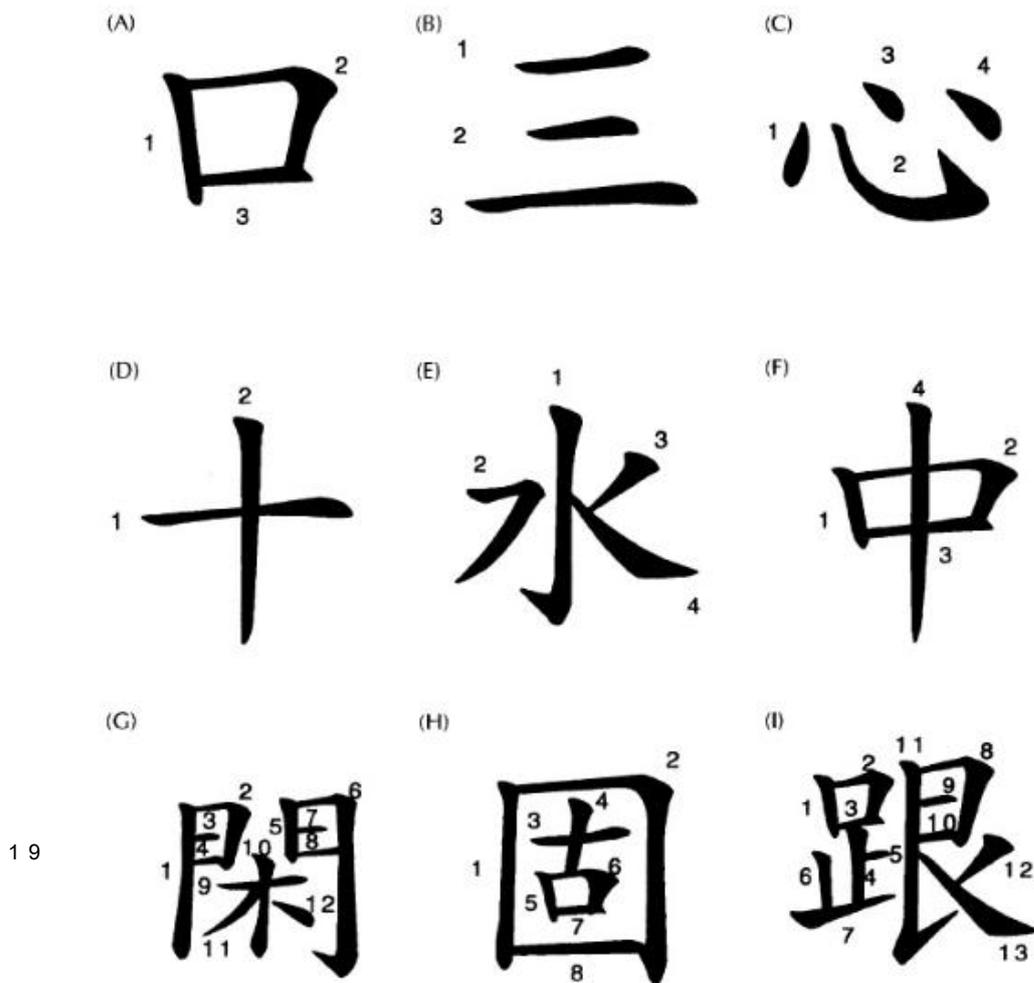
Según Rodgers, el surgimiento de las explicaciones a este tipo de caracteres compuestos pudo darse por objetivos pedagógicos ya que un profesor puede inventarse una historia interesante para ayudar a los niños a recordar los caracteres.

La manera en que los caracteres se escriben

Según Rodger (2005), el orden en que se escriben los caracteres es muy importante. A continuación la guía general de escritura de caracteres y los trazos representados gráficamente:

1. De arriba hacia abajo.
2. Trazos horizontales antes que verticales.
3. Los trazos externos antes que los internos sean terminados.
4. De izquierda a derecha.
5. El centro y después los lados.
6. Lo de adentro antes de cerrar el caracter.

¹⁸ Imagen tomada de: Rodgers, H. (2005.) *Writing systems, a linguistic approach*. Oxford, Blackwell Publishing. P. 72



19

¹⁹ Imagen tomada de: Rodgers, H. (2005.) *Writing systems, a linguistic approach*. Oxford, Blackwell Publishing. P. 40

PEDAGOGIA Y ESCRITURA CHINA

La búsqueda de información con respecto al ámbito pedagógico y la escritura china arrojó diferentes tipos de investigaciones y de textos guía relacionados con la enseñanza del chino mandarín como lengua extranjera y como segunda lengua. Teniendo en cuenta las categorías de investigación en segunda lengua presentadas por Selinger y Shohamy (1989) y lo observado anteriormente por Sánchez (2007) con respecto a las relaciones entre estas tres categorías, los documentos descritos a continuación se encuentran dentro de la categoría básica, referente a las investigaciones que presenten enfoques y teorías con respecto a la enseñanza de la escritura china, la categoría aplicada, referente a los modelos y metodologías de enseñanza de caracteres y la categoría práctica, referente a los textos guía para la enseñanza de caracteres chinos.

Investigaciones

Weiping, Wu. (1993) *Towards a theory of teaching Chinese as a foreign language*, [tesis doctoral], San Antonio, Texas. Center for Applied Linguistics. PHD in Applied Linguistics. isponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED366216.pdf>, recuperado: septiembre de 2011

Esta es una investigación realizada por Weiping Wu (1993) en la cual se expresa que en el primer estadio de un programa de enseñanza de chino mandarín, el mandarín hablado debería tener prioridad por encima de la escritura china.

Con respecto al mandarín hablado se refiere a la forma oral de la lengua como se escucha y se habla sin tener en cuenta los sistemas de romanización (*Pinyin, Yale, BPMF*), a través de los cuales se representa. Con respecto a la escritura se refiere a los caracteres chinos tanto simplificados como tradicionales.

Según este autor, cuando se le da prioridad al mandarín hablado, los estudiantes podrían utilizar todo su tiempo y esfuerzos en su estudio para llevar a cabo tareas elementales (preguntar por una dirección, describir un evento, hacer preguntas, etc). Durante este momento, las tareas a las que tendrán que enfrentarse los estudiantes serían similares a las que otros estudiantes de lenguas como el inglés o el español tendrían que enfrentarse.

Citando a autores como Clifford (1993), Weiping explica que a mayor proximidad entre la lengua materna de un estudiante y la lengua que se quiere aprender, mayor facilidad en el proceso de aprendizaje. Con base en esta afirmación Weiping explica también que otros estudios han mostrado al chino mandarín, el coreano y el árabe como las lenguas más difíciles pues sus sistemas de escritura presentan un obstáculo para estudiantes cuya lengua materna es el inglés u otra lengua alfabética.

No obstante, Weiping considera que cualquier estudiante de mandarín tendrá que aprender caracteres chinos eventualmente una vez se haya trabajado y tenido alcance a la forma hablada de la lengua. De hecho reconoce que se han generado algunos argumentos que se oponen a su aproximación. Entre los más comunes están: si se deben aprender los caracteres chinos, es mejor empezar a hacerlo desde el principio o los estudiantes se confunden por la cantidad de alófonos si no ven los caracteres. A pesar de que estos argumentos son válidos para Weiping (1993), se debe aclarar que no se trata de dejar de lado los caracteres chinos en todo el proceso de aprendizaje de la lengua, sino sólo al principio donde el problema de los alófonos todavía no es muy importante.

Sus conclusiones observan que si se introducen los caracteres chinos desde el principio, la mayoría del tiempo que los estudiantes tengan para practicar la lengua será dedicado al enfrentamiento con los caracteres chinos. El número total de caracteres que tendrán que aprender al final de los dos primeros años sería tan sólo un tercio de lo que se necesitaría para leer un periódico chino. Por esta razón, Weiping (1993) considera que un estudiante que lleve estudiando ya dos años de mandarín como lengua extranjera debería ser capaz de hablar lo suficiente y no de escribir lo suficiente.

Su investigación observa también otros ámbitos como la *universalidad* vs la *particularidad* de las lenguas y afirma que la enseñanza de una lengua como el mandarín a estudiantes cuya lengua materna sea alfabética debería darse a partir de las semejanzas entre ambas y no a partir de sus particularidades, es decir, la escritura de caracteres chinos debería abolirse en un primer estadio de enseñanza. Asimismo, se encarga de observar otros aspectos relacionados con el desarrollo de otras habilidades comunicativas diferentes a la escritura china que no se expondrán aquí por delimitación de nuestros objetivos de investigación.

Theresa Jen y Ping Xu. (2000). “Penless Chinese Character Reproduction”. [tesis de maestría], Philadelphia, PA. University of Pennsylvania. Maestría en East Asian Languages and Civilization.

Este es un estudio empírico que se llevó a cabo con el objetivo de medir la distancia entre la escritura y la lengua hablada/lectura en el aprendizaje del chino mandarín. En otras palabras, el propósito de esta investigación fue averiguar qué tanto puede un estudiante escribir lo que ya puede hablar y leer en chino mandarín con el objetivo de desarrollar una estrategia de enseñanza de los caracteres chinos.

Los autores observan que dado que la escritura a mano de los caracteres chinos es uno de los factores más frustrantes en el aprendizaje del chino mandarín, se puede proponer un enfoque que genere un cambio fundamental en la enseñanza del chino mandarín como lengua extranjera. La propuesta consiste en abolir el requerimiento de la escritura de los caracteres chinos a mano al principio del proceso de aprendizaje de esta lengua y utilizar software de procesamiento de textos en mandarín para ayudar a los estudiantes a 1. evitar las dificultades generadas por la escritura a mano de los caracteres chinos, 2. conseguir un desarrollo temprano de la competencia en escritura y 3. alcanzar una mejora integral de su competencia lingüística.

A continuación citaremos esta valoración a partir de los tres aspectos propuestos por los autores: 1. *El grado en el que la escritura a mano de caracteres chinos constituye un obstáculo para el aprendizaje temprano de la escritura china*, 2. *Los beneficios del uso de software de procesamiento de textos en mandarín para la adquisición de habilidades lingüísticas en mandarín* y 3. *Los posibles efectos secundarios de adoptar este enfoque y las posibles soluciones para sobrepasar estos efectos*.

Los problemas de escribir caracteres chinos a mano

Según Jen y Pingxu (2000), el problema que subyace en el aprendizaje de los caracteres chinos es simple pues el mandarín no es una lengua “fonética”, es decir, no hay una relación necesaria entre la pronunciación y la apariencia gráfica de los caracteres. En otras palabras, un caracter chino consiste de un número de trazos que, a diferencia del alfabeto romano, no representan valores fonéticos. Esta característica es por sí sola la que hace que el aprendizaje del chino mandarín sea más difícil que el aprendizaje de

una lengua fonética pues en el mandarín existe una distancia tremenda entre la lengua hablada y la lectura y también entre la escritura y la lectura. En otras palabras, ser capaces de decir palabras en mandarín es diferente a escribirlas. Podría decirse que aunque las lenguas poseen cierta distancia entre estos aspectos, no existe otra lengua que posea una distancia tan grande como la del chino mandarín.

Citando a autores como DeFrancis (1984), Jen y Pingxu (2000) explican que también es cierto que la lectura en una lengua extranjera es una actividad generalmente más difícil que hablar la lengua, y la habilidad de hablar una lengua extranjera no se traduce automáticamente en la habilidad de la lectura en la lengua. No obstante, debido a que el mandarín no es una lengua fonética, es decir, cuyos caracteres no tienen una relación gráfica con su pronunciación, leer en mandarín es mucho más difícil que hablar la lengua. De hecho, aún si leemos caracteres chinos, existe todavía una distancia lejana de ser capaces de escribirlos pues poder escribirlos significa que tenemos que recordar todos los trazos necesarios en su orden respectivo, lo cual es mucho más complicado que simplemente reconocer el carácter.

Según este estudio, se ha observado que los estudiantes de chino mandarín se frustran por su incapacidad para reproducir correctamente los caracteres a pesar de sus grandes esfuerzos para dominar la forma escrita de los caracteres. Se explica que más del 44% de los errores cometidos por los estudiantes de chino mandarín tienen que ver con la escritura de caracteres chinos a mano y un 91% de los estudiantes entrevistados en su investigación que abandonaron sus estudios en mandarín lo hicieron debido a la cantidad de tiempo dedicado a la escritura de caracteres.

Además, los autores evalúan los enfoques propuestos por textos como el *Practical Chinese Reader* y *Chinese Primer* en los que se propone desarrollar las cuatro habilidades de la lengua al unísono pero con un desarrollo bastante lento en la habilidad de la escritura dada la cantidad de tiempo y energía dedicados a la escritura a mano. Según esto, es claro observar que el desarrollo de la habilidad de escritura es inevitablemente lento en mandarín, y el tiempo dedicado al desarrollo de esta habilidad es también inevitablemente el tiempo tomado del desarrollo de otras habilidades, tal vez más importantes.

Como resultado, aprender a escribir caracteres chinos a mano frena considerablemente el ritmo de aprendizaje del resto de las habilidades de la lengua.

Las ventajas de escribir caracteres chinos en computador

Los estudiantes que utilicen un software de procesamiento de palabras en mandarín podrían “escribir” los caracteres chinos en la pantalla de su computador mientras puedan digitar las letras romanas que representan los sonidos de los caracteres. En segundo lugar, podrían reconocer el caracter deseado de un grupo pequeño de caracteres que comparten el mismo sonido. De acuerdo con esto, si se utilizaran los computadores para reproducir los caracteres en vez de escribirlos a mano, los estudiantes podrían “escribir” exactamente lo que pueden hablar y leer. En otras palabras, podría haber un mejoramiento de un 44% a un 61% en el rendimiento de los estudiantes inmediatamente.

Ahora con el uso del computador, los estudiantes sólo podrían cometer dos tipos de errores al “escribir” caracteres chinos. Podrían pronunciar inapropiadamente el caracter o podrían no reconocer su forma gráfica (lo que en realidad refleja los problemas que los estudiantes tienen con la pronunciación o la lectura). Como el software puede alertar inmediatamente a los estudiantes sobre este tipo de errores, la escritura de caracteres se integra completamente con otras tareas en el aprendizaje de esta lengua (lectura y habla). De acuerdo con Jen y Pingxu (2000), aunque el chino mandarín, como lengua no fonética, nunca será realmente “fácil” de aprender, la eliminación temprana del único obstáculo más grande para el desarrollo de las habilidades en chino mandarín, podrá garantizar un acceso más fácil a la lengua.

Según los autores, este enfoque *Penless* tiene sin duda la ventaja de ayudar a reforzar el conocimiento individual de los estudiantes sobre el sistema de romanización chino *pinyin* que se utiliza hoy en día virtualmente en todos los software de procesamiento de palabras chinos como método de entrada. Si estos programas fueran diseñados para incorporar los tonos en sus métodos de entrada y producir el sonido apropiado para el caracter seleccionado que aparece en la pantalla, la habilidad de comprensión oral y pronunciación del estudiante podrían mejorar definitivamente.

Teóricamente, este enfoque podría incluso mejorar la habilidad del estudiante para reconocer los caracteres chinos pues el estudiante estará constantemente obligado a

determinar cuál es el carácter apropiado entre un grupo de caracteres con estructuras similares y diferentes. Además, se explica que este enfoque puede llevar a un desarrollo rápido y sincronizado de las cuatro habilidades que hasta ahora ha sido un ideal irrealizable:

“Teachers no longer need to fear that in emphasizing one aspect of the Chinese language learning process they may be exerting a negative impact on the development of the student’s comprehensive ability to function in the language, as all the four basic language skills will be intertwined in such a way that an exercise on anyone of them will have a positive impact on the development of all others” (Jen y Pingxu, 2000)

Posibles efectos secundarios del enfoque Penless y posibles soluciones

Según estos autores, se puede pensar que la habilidad de escribir caracteres chinos a mano puede verse afectada con el enfoque “*penless*”. De hecho algunos estudiantes podrían nunca aprender a escribir caracteres chinos a mano si comienzan con un computador y no con un lapicero. Sin embargo, es importante aclarar que no se está descartando la posibilidad de aprender a escribir los caracteres a mano más adelante en el proceso de aprendizaje tal vez por el interés en la escritura a mano o por la apreciación de la caligrafía china que tengan los estudiantes.

“Students are motivated to learn Chinese language for many different reasons. Most of them hope to function in the language to deal with personal, professional, and social situations. Such situations seldom require an immediate demonstration of handwriting skill, while reading, listening, and speaking are constantly brought into play. For students who come to Chinese language learning with a particular interest in Chinese art or aesthetics, some additional courses on character handwriting and calligraphy may be offered, perhaps even in conjunction with learning “classical Chinese.”

Furthermore, we need to look into the current (which has been “current” for thousands of years!) Chinese language teaching practice to answer any possible questioning about the proposal of abolishing hand-writing requirement. The issue here, as we see it, is NOT that the students will not have the ability to hand-write if trained by the proposed method, but that the students are NOT able to write the characters as required when trained in the traditional way.” (Jen y Pingxu, 2000)

Los autores concluyen que si bien su propuesta metodológica para la enseñanza de caracteres se enfrenta a los métodos pedagógicos tradicionales del chino mandarín

desde lo teórico, sería interesante llevar a cabo otros estudios que lleguen al nivel aplicado del enfoque *Penless* en el que se puedan medir resultados de efectividad en el desarrollo de la habilidad escrita y las demás habilidades comunicativas.

Ciruela A. J. (2006). *El problema de la escritura china y sus repercusiones didácticas*. [Tesis doctoral], Granada, España .Universidad de Granada. Doctorado en lingüística aplicada.

Esta investigación tiene como objeto de estudio la enseñanza del mandarín y la escritura china en el aula. En ella se contemplan algunas problemáticas relativas a la enseñanza de los caracteres chinos citadas anteriormente en la presentación de la problemática de esta investigación.

En primer lugar, Ciruela (2006) aborda estas problemáticas a partir de los insumos teóricos relativos a la escritura china y su relación con la lengua fundamentado en autores como Sampson (1997) y Chao Yuanren (1975). Según estos autores la escritura china es *morfemática*^{2 0} (语素文字) a diferencia de las escrituras de las lenguas indoeuropeas que son consideradas fonográficas, es decir, representa el significado de las palabras indirectamente.

Por su parte, el autor de esta investigación expone que:

“La escritura china, al estar compuesta por *ideofonogramas*, el significado se representa directamente, al mismo tiempo que el fonema, es decir, las grafías chinas representan un significado a través de la forma, mientras que las escrituras fonográficas muestran simplemente un sonido” (Ciruela, 2006) la escritura china, comparada con otras escrituras, presenta una serie de características que la hacen relativamente compleja. Estas características son:

1. En cuanto al conjunto, el número total de grafías supera los 56.000. Incluso los caracteres más utilizados o frecuentes suman varios miles. El esfuerzo necesario para reconocer y procesar un número tan alto de signos escritos es importante.
2. En cuanto a las grafías individuales, cada una de ellas engloba una considerada carga informativa, tanto en la forma como en la pronunciación y el significado. El

^{2 0} Este término se comprende en esta investigación también como ideográfica.

proceso cognitivo para reconocer y procesar una determinada grafía es también importante, comparado con otras escrituras.

3. Si tomamos la forma gráfica de un carácter tenemos: información de la grafía total, información de los *bǔjiàn* que la componen, información de la combinación de esos *bǔjiàn* e información de los trazos que los componen (forma de los trazos, número, orden, etc.).

4. En cuanto a la pronunciación, la capacidad de indicarla de manera exacta es débil. No es posible más que en los caracteres ideofonográficos y en estos, a menudo, el componente fonético tiene o puede tener varias pronunciaciones. Por un lado, un mismo fonema se puede representar mediante distintas grafías y por otro, hay muchas grafías homófonas. Todo esto redundando en una considerable interferencia a la hora de mostrar la información fonética de las grafías.

5. Respecto al significado, hay muy pocas grafías que registren un único morfema o significado. El contexto es el que determina casi siempre cual es el significado concreto en cada momento.” (Ciruela, 2006)

Por esta razón, Ciruela (2006) expone y propone seguir las tendencias más innovadoras en la lingüística china actual es la que se considera al carácter (la grafía) como el elemento principal del análisis gramatical de la lengua china para proponer una serie de cambios en la enseñanza del chino como lengua extranjera:

1. Conceptualmente, no se debe seguir considerando a los caracteres chinos como una especie de subproducto o apéndice del léxico.
2. Hay que considerar a los caracteres chinos como un sistema *per se*, en el que las grafías integran tres elementos: sonido, forma y significado.
3. Metodológicamente, los caracteres chinos deben considerarse como la unidad gramatical más pequeña.

Se plantea que la enseñanza de caracteres debe discurrir en paralelo a la enseñanza de la lengua hablada. De acuerdo con Ciruela, no se insiste lo suficiente en la distinción entre lengua hablada y lengua escrita, ni tampoco en la distinta estrategia de aprendizaje de ambas, considerando que la mayoría de los estudiantes son incapaces de distinguir una de otra.

De esta manera, Ciruela (2006) propone un sistema de enseñanza que contenga las siguientes características:

1. Elaboración de una estrategia de enseñanza de los caracteres (y de su lectura y escritura) en paralelo a la docencia de la lengua coloquial.
2. Explicación clara de los tres elementos de toda grafía: forma, pronunciación y significado.
3. En una primera etapa se enseñaría la estructura gráfica de los caracteres. Primero los trazos simples. Después, la combinación de los mismos, ateniéndose a la forma gráfica de los caracteres, partiendo siempre de los caracteres simples (独体字) y pasando paulatinamente a los compuestos (合体字). Los estudiantes deben memorizar después los nombres de los componentes *bùjiàn* (部件).
4. En una segunda etapa enseñaríamos el uso (activo) y la lectura (pasiva) de los caracteres partiendo de las reglas de combinación de unas grafías con otras y de las reglas sintácticas. El material de lectura procederá tanto de la lengua coloquial como de la escrita, principalmente de esta última, potenciando la capacidad deductiva del estudiante.
5. En una tercera etapa, se practicaría la lectura rápida y voluminosa de textos escritos potenciando la capacidad de composición de redacciones (写作)

Shek Kam Tse, Marton, Wing Ki y Ka Yee Loh. (2006). *An integrative perceptual approach for teaching Chinese characters*. [Trabajo de grado]. The University of Hong Kong y Goteborg University. Major in Humanities, social sciences and law.

Este documento presenta el desarrollo de un enfoque innovador para la enseñanza de caracteres chinos basado en el *aprendizaje fenomenográfico*^{2 1} y otros métodos pioneros recogidos en este estudio que abarcan la enseñanza de caracteres chinos en China.

^{2 1} Es una metodología para la investigación cualitativa dentro de un paradigma interpretativo que investiga cualitativamente las diferentes maneras en las que las personas experimentan algo o piensan en algo (Ferenc Marton, 1986). Apareció como método de investigación en la educación en la década de los 80's.

Según los autores, a diferencia de las letras del alfabeto que representan un sonido, los caracteres en las lenguas ideográficas representan significados. El número de letras y morfemas en las lenguas alfabéticas es en general limitado en comparación con la inmensa cantidad que posee el chino. Por esta razón, los niños que aprenden a mezclar los fonemas en una lengua alfabética son capaces de inventar palabras propias sin siquiera saber su significado. Por el contrario, el significado y el sonido de cada carácter chino debe ser estudiado y aprendido de memoria y de manera independiente. De hecho los lectores de mandarín necesitan conocer generalmente unos 2.500 caracteres para poder ser capaces de leer un periódico de mediana dificultad^{2 2}. Tradicionalmente, los niños chinos aprenden a dominar su sistema de escritura a través de la repetición del sonido y forma de los caracteres chinos una y otra vez hasta poder reproducirlos de memoria sin error alguno. De esta manera, aprender a reconocer los caracteres individualmente es un esfuerzo bastante difícil, tedioso y excesivamente aburrido.

En un esfuerzo por acelerar el proceso y hacerlo menos tedioso los investigadores desarrollaron diferentes métodos para ayudar a los estudiantes de Hong Kong a aprender caracteres chinos utilizando un enfoque que integra el aprendizaje y el conocimiento de la lengua. Esta iniciativa, inspirada en la visión fenomenográfica del aprendizaje y del conocimiento, es decir, que pone las percepciones de lo que se va a aprender y de cómo se aprende como parte central del proceso.

Las características de los caracteres chinos escritos.

Según los autores, en las lenguas que poseen una forma oral y escrita, la escritura generalmente corresponde a la lengua oral. En lenguas más sofisticadas, los significados en un texto podrían ser diferentes en una forma sutil y viceversa y el tono y el contexto pueden ser señal que las palabras escritas son de alguna manera diferentes del significado de un mensaje comunicado oralmente. Tal entendimiento perteneciente al aspecto semántico de la comunicación viene después de un largo periodo de práctica y de fomento por parte de los docentes para explorar el idioma. Por esta razón, antes de que se adquiriera este entendimiento, los lectores deben aprender primero las

^{2 2} National Education Commission & National Language Construction Committee, 1993, p. 99; Ministry of Education, PRC, 2001)

convenciones que existen para descifrar el código en el descubrimiento de lo que las palabras escritas significan y cómo los pensamientos dichos en la lengua oral se escriben de una o cierta forma.

En el caso del chino, cada caracter corresponde a una sílaba en la lengua hablada y lo que es más importante, cada caracter/sílaba posee su significado, puede ser una palabra, o un elemento de significado (morfema) para constituir palabras pluri-caracteres/ pluri-silábicas.

Visualmente, cada caracter ocupa un cuadro imaginario y son bastante reconocidos por su origen ideográfico. Algunos son pictogramas que significan objetos o pictogramas con marcas adicionales que indican conceptos más abstractos por ejemplo: 木 “árbol y 本 “base de árbol”, 日 “sol” y 旦 “amanecer”. Aunque es importante recordar que aunque estos caracteres tienen orígenes ideográficos, no son imágenes pues su forma ha sido transformada de manera ortográfica y a veces su transformación puede ser arbitraria.

La mayoría de los caracteres chinos no son pictogramas, sino caracteres compuestos constituidos por múltiples elementos reusables que caben en su forma cuadrículada. Según se cita a Zhang, (1987); Tse, (2000); Huang, (2003); Ki et al., (2003), la configuración espacial de estas composiciones siguen en general 15 patrones diferentes. Por ejemplo: los caracteres 國 “país” y 因 “causa” tienen una configuración interna de (口+或 = 國) y 口+大= 因), mientras que los caracteres 伯 “tío”, 仕 “estudioso” y 仙 “hada” tienen una configuración izquierda en común. Otros ejemplos son:

i. Upper and lower structure	田 field + 心 + heart = 思 = thinking
ii. Outer (left and bottom) and inner structure	辶 + 聿 = 建 (long way + then = build)
iii. Outer (left and top) and inner structure	尸 + 至 = 屋 (corpse + solstice = house)
iv. Left, middle and right structure	彳 + 彳 + 亍 = 街 (walk with left foot + jade - walk with right foot = street)
v. Upper, middle and lower structure	艹 + 日 + 十 = 草 (plant + sun + ten = grass)

Figure 1. Other examples of spatial configurations of Chinese characters.

23

Enfoques tradicionales de la enseñanza de caracteres chinos en China

Este estudio observó asimismo los métodos tradicionales para la enseñanza de caracteres y encontró que la dificultad en el aprendizaje del sistema de escritura tiene efectos adversos en el/los métodos de enseñanza utilizados y en el contenido de qué se enseña en los cursos de mandarín como lengua materna y segunda lengua.

Se observa que los métodos tradicionales siguen en general una secuencia de “abajo hacia arriba” que va desde el aprendizaje de los caracteres a las oraciones, párrafos, y textos.

Cuando se enseña un caracter, el profesor también sigue una secuencia estricta que enfatiza el orden de los trazos del caracter y la posición exacta de cada trazo.^{2 4} Los profesores insisten en que los estudiante escriban cada caracter de memoria y correctamente. La secuencia de enseñanza va de un caracter al siguiente enfocándose en un caracter a la vez. Mientras los profesores escriben un caracter en el tablero, piden a sus estudiantes que lo observen y aprendan los trazos. Los estudiantes mueven sus dedos para reproducir los trazos en el aire y poder memorizar la secuencia de los trazos.

Los profesores también explican el radical (el componente del caracter utilizado para indexar el caracter en el diccionario) y la estructura del caracter. Para que los estudiantes memoricen el caracter que se quiere enseñar, los profesores les piden que reproduzcan cada caracter varias veces hasta que acordarse de él sea automático. De

^{2 3} Shek Kam Tse, Marton, Wing Ki y Ka Yee Loh. (2006). *An integrative perceptual approach for teaching Chinese characters*. The University of Hong Kong y Goteborg University P. 23

^{2 4} Ministerio de Educación en Taiwán (1996)

hecho no es inusual encontrar estudiantes que escriban cada caracter hasta unas 100 veces en una sola lección.^{2 5}

Dentro de este enfoque tradicional, la manera más común de evaluar a los estudiantes es a través del dictado. El conocimiento se asegura si los estudiantes son capaces de escribir los caracteres chinos de manera correcta por lo menos unas diez veces. Si los estudiantes fallan en este procedimiento, el ejercicio se repite tantas veces sea posible hasta que logren escribir los caracteres de memoria.

Este ejercicio es considerado bastante duro por parte de los estudiantes ya que al parecer no existe una relación significativa entre los trazos y los caracteres que deben aprender. Aprender caracteres chinos de esta manera puede ser monótono y pocos estudiantes pueden contentarse con una clase así. Según los autores de esta investigación, han existido incluso casos en los que padres de familia y estudiantes se han suicidado debido a la tortura que representan los ejercicios frecuentes de dictados.^{2 6}

En algunos casos, los profesores pueden intentar aliviar este problema haciendo más selectivos sus ejercicios de dictado evitando evaluar los caracteres que contengan más trazos o estructuras complicadas al principio. Sin embargo, el progreso se ve ralentizado y los materiales de enseñanza son artificiales. Esto genera que los profesores utilicen palabras que son irrelevantes para el diario vivir de los estudiantes pues según se cita a Tse y Li (2001), los materiales de enseñanza son generalmente aburridos no comunicativos, además el currículo carece de atractivo.

Nuevos enfoques para la enseñanza de los caracteres chinos en China

Asimismo, esta investigación recoge diferentes enfoques que varias regiones en China han desarrollado para la enseñanza de caracteres y se presentan a continuación:

Los sistemas fónicos

El enfoque más utilizado, el *pinyin*, se utiliza ahora en toda China. Es un sistema que en esencia permite que los estudiantes tengan acceso al sonido de los caracteres y a su pronunciación. Cuando los estudiantes saben lo que dicen en *pinyin* se encuentran con

^{2 5} Ministerio de Educación (RPC, 2001)

^{2 6} Ver: <http://www.chinasmack.com/2011/stories/unfinished-homework-leads-3-chinese-schoolgirls-to-suicide.html>

mayor capacidad para agregar un sonido a los ideogramas (individuales o combinados) y al significado. En la República Popular China es un requerimiento que los estudiantes dominen la pronunciación del *pinyin*.

En teoría, una vez que los estudiantes dominan el *pinyin*, tienen la capacidad de leer cualquier texto transcrito en este sistema. Incluso pueden comenzar a escribir utilizando una mezcla de símbolos del *pinyin* y caracteres para comunicarse entre sí. No obstante, existen críticas a este enfoque. Según Tse (2000), la forma (el carácter), el sonido y el significado constituyen una unidad combinada de la lengua y propone que los tres elementos deben ser enseñados y aprendidos simultáneamente. Estos autores explican así mismo que el uso de los símbolos fonéticos del *pinyin* no debe tener mayor importancia que la de los caracteres.

La enseñanza explícita de la estructura y forma de los caracteres chinos

Esta estrategia se basa en el análisis cuidadoso de los componentes principales de los caracteres chinos. La estructura de un carácter es analizada a través de dos amplios componentes: morfológico y fonético.

Según se cita a Tse (2001), la enseñanza de un carácter consiste en tres niveles: el carácter completo, el componente y el trazo, en el que el componente es lo central y la base para la formación de un carácter chino. Esta estrategia enfatiza la pronunciación adecuada de sílabas y el análisis de los caracteres chinos a través de los trazos, los componentes, la explicación del significado en contexto y la reproducción de los caracteres. Tiene como objetivo desarrollar la habilidad para pronunciar los caracteres y explicar sus componentes instantáneamente.

El énfasis en el significado de los caracteres

Con esta estrategia, se cita a Li (1989) quien explica que se les pide a los estudiantes que hagan asociaciones imaginarias con la forma de un carácter y sus formas. Los juegos de adivinanzas y la reproducción de caracteres son una práctica común en el aprendizaje a través de esta estrategia.

El énfasis en el discurso y la asociación de textos

En este enfoque, los estudiantes escuchan un texto hablado, lo repiten y lo memorizan. Después se les muestra el texto y unen el sonido y el significado que se mantuvo en la memoria con cada uno de los caracteres. El proceso de aprendizaje incluye escuchar el discurso del profesor, tocar con el dedo cada caracter en sincronía con la sílaba del discurso. De acuerdo con los autores Gu y Tian (1999) citados también en este estudio, los estudiantes pueden integrar el sonido y el significado de las palabras con la forma del caracter a través de este proceso.

Las estrategias que enfatizan el uso de grupos de caracteres

Enseñanza de caracteres con radicales similares: Citando a Kwok & Cheung, (1991) y Zhang et al. (1995), este tipo de enseñanza sigue el principio de “aprender caracteres antes leer un texto”. Según esto, los estudiantes aprenden a leer grupos de caracteres con radicales iguales o similares con la ayuda del *pinyin*. Pueden practicar leyendo diferentes textos para poder consolidar los caracteres en la memoria. Los caracteres individuales se enseñan antes de las palabras pluri-caracteres/polísilábicas y las oraciones.

Enseñanza de caracteres que riman

El objetivo en esta estrategia es enfatizar el aprendizaje de un grupo grande palabras en un periodo corto con una visión hacia la lectura y la escritura tan pronto sea posible. De acuerdo con Jiang (1997), los estudiantes memorizan rimas y aprenden los caracteres que riman.

Enseñanza de textos que contienen grupos de caracteres

Según Yan et al., (1994) y Dai (1998) citados por los investigadores, en este enfoque se les presenta a los estudiantes un texto que contenga caracteres con sonidos, formas o significados similares. Primero se les enseña a leer el texto para poder asociar una pronunciación y un significado con los caracteres que son similares en alguna manera. Después recitan el texto hasta que puedan recordarlo perfectamente y que puedan utilizar esto para memorizar cada caracter por separado.

Los investigadores concluyen que a pesar de que estas diferentes estrategias son atractivas de una u otra manera. No existe un método que hasta ahora haya sido aceptado como el método apropiado para la enseñanza de caracteres pues cada uno de ellos se enfoca o resalta una propiedad diferente de la lengua en relación con la escritura.

“There are implied arguments for choosing one method rather than another, advocates of each strategy claiming that they find the one they use to be the most effective. Clearly, each strategy has its merits and strengths, with elements that are of obvious attraction for the teachers. Studies by Nagy et al. (2002) and Anderson et al. (2002) have demonstrated that (a) the teaching of the structures of characters and words and (b) teaching through increased exposure to text through extended scaffolding reading can each generate positive effects on character learning. However, simply introducing each approach in different lessons without any deliberate integration does not yield a significant composite effect. What is generally lacking seems to be an approach that draws the benefits of each method whilst simultaneously addressing the relationship between parts and wholes. Teachers should not focus on one aspect in complete isolation from the other.”
Shek Kam Tse, et al., (2006)

El enfoque perceptivo e integral para la enseñanza de caracteres chinos (Integrative perceptual approach)

Por último, los investigadores exponen su enfoque observando que el grado de facilidad o dificultad en el aprendizaje de caracteres chinos va parcialmente en función de lo que los caracteres significan para los estudiantes.

La palabra *significado* se entiende aquí de dos formas. Primero se entiende como el significado derivado del contexto donde aparecen los caracteres y segundo, se refiere a los aspectos y las características estructurales de los propios caracteres en la lengua. De acuerdo con esto, los estudiantes deben ser capaces de manejar estas dos visiones del *significado* simultáneamente.

A diferencia de las prácticas en los enfoques tradicionales, el *enfoque perceptivo* toma la lengua hablada como principio del proceso utilizando significados que sean familiares para los estudiantes. El material utilizado es generalmente basado en la lengua hablada. Este nuevo enfoque utiliza también canciones infantiles como material

de enseñanza pues es una actividad que utilizan los padres de los estudiantes como actividad familiar. Como resultado, la mayoría de los estudiantes conoce el contenido de las canciones cuando son jóvenes. Esto ayuda a los profesores a estimular a los estudiantes a entender que los caracteres representan en realidad significados.

Además, este enfoque presta gran atención al aprendizaje de caracteres que estén inmersos en contextos lingüísticos reales y significativos. Una lección generalmente se desenvuelve de lo más amplio hasta lo más específico. Por ejemplo, se comienza con la introducción una situación significativa que el texto describa. Se incentiva a los profesores a hacer uso de juegos que utilicen un lenguaje familiar cuando se diseñan nuevos materiales. Los niños utilizan las palabras en contexto y por eso se sienten interesados en saber cómo se escriben. Observar el texto, mientras juegan permite que los estudiantes asocien estructuras y sonidos con los significados. Las formas y la pronunciación de las palabras se conectan con el significado en un contexto divertido.

Una vez que los estudiantes hayan reconocido los caracteres y sus sonidos, la enseñanza se dirige ahora a la forma y a las características de los caracteres. La actividad se enfoca entonces a las muestras de caracteres relacionados en el texto. Las semejanzas y diferencias entre estos caracteres se hacen notar y los atributos más específicos se explican (trazos, estructuras, componentes, etc.,) El conocimiento sobre la estructura interna de los caracteres chinos se desarrolla al mismo tiempo que aprenden los caracteres en cuestión.

Finalmente, los investigadores presentan una clase de muestra que utiliza este enfoque:

“A sample lesson of the integrative language instruction

Below is a lesson that illustrates principles of the perceptual approach of teaching that aims to integrate language learning and structural awareness development. The lesson took place in a Grade One classroom, where pupils had been at the school for about four months. The text (Tse, 2000a, p. 37) used in the lesson is the rhyme below:

Little Boy with a white face, 小弟弟臉白白,
Takes a handkerchief, visits the old man, 帶著手帕探老伯,
Sees the old man and claps his hands, 見到老伯手拍拍,
Drops the handkerchief, he is nervous. 丟了手帕心怕怕.

The lesson took 70 min. This is an outline of what happened:

1. The teacher first told the story of the rhyme so that the pupils had an overall understanding of the content. The pupils listened attentively.
2. Then the teacher read the text line by line and the pupils followed (the text was shown using an overhead projector). The teacher asked the pupils to read the text by themselves. The whole class participated making body movements with the rhyme. They enjoyed the reading.
3. The teacher played one of the characters, the little boy. Another pupil played the old man and the other pupils read the text aloud. Most of the pupils wanted to participate in the instant drama. When the teacher invited them to join in, they held their hands up high to attract her attention. The pupils enjoyed the learning process. All the pupils read out loudly in chorus. They also laughed when they were watching the drama.
4. The teacher asked two pupils to participate in the role-play. This was then repeated once more with another two pupils. The other children read the text aloud in chorus. The excitement of the pupils was rising. They laughed loudly. Some pupils stood up and acted characters in their seats.” (Shek Kam Tse et al., 2006)”

Textos guía

A continuación se presentará la información a la cual se tuvo acceso con respecto a material para la enseñanza y la práctica de caracteres chinos.

McNaughton, W. y Li Ying. (1999) Reading & writing Chinese: a guide to the Chinese writing system. North Clarendon, VT. Tuttle Publishing.

Los autores, McNaughton y Li Ying (1999), presentan un texto guía para el aprendizaje de la escritura china en el que se afirma que la lectura y la escritura del mandarín moderno es hoy en día mucho menos complicada que lo que solía ser hace algunas décadas atrás. Según estos autores, cualquier estudiante que esté interesado en aprender a leer o escribir en mandarín podrá hacerlo con menor esfuerzo, atención y memoria gracias a este texto que a su vez está fundamentado en un método propuesto por los mismos autores.

Introducción al texto guía “Reading & writing Chinese: a guide to the Chinese writing system”

Según el consenso que existe entre los diferentes grupos de profesores de mandarín en los Estados Unidos, los autores de este texto guía consideran que los estudiantes deberían aprender 1.020 caracteres que representan los más utilizados en la escritura de esta lengua. Además una lista de 2.000 caracteres fue publicada en la República Popular China para la enseñanza de caracteres en adultos utilizados también en este texto guía. Alrededor de este contexto, se presentan 5 principios a los cuales los estudiantes de mandarín tendrán acceso para leer y escribir los caracteres chinos con el uso de este material:

1. Enseñar a los estudiantes los caracteres más utilizados con base en la lista de 1.020 Yale^{2 7} y la lista de 2.000.
2. Presentar los caracteres en el orden en el que podrán ser más utilizados, es decir, comenzar con los caracteres más vistos y escritos y eventualmente pasar a los caracteres menos utilizados.
3. Enseñar los elementos del sistema de escritura: los 214 radicales y los elementos fonéticos (componentes fonéticos). De esta manera los estudiantes encontrarán herramientas más sencillas para aprender las listas mencionadas anteriormente.
4. Descomponer el contenido, es decir, los caracteres que hacen parte de las dos listas anteriores en unidades de información con base en los desarrollos más recientes en enseñanza programada y organizar estos caracteres de los menos complicados a los más complicados.
5. Ayudar a los estudiantes a dominar los problemas de similitud gráfica que poseen los caracteres a través de diferentes estrategias.^{2 8}

Los caracteres se presentan en dos grupos. El primer grupo presenta los caracteres básicos para estudiantes adultos de mandarín y los elementos del sistema de escritura a

^{2 7} Estándar para la enseñanza de mandarín en los Estados Unidos.

^{2 8} Estos problemas se entienden aquí como: radicales gráficamente similares y cambios gráficos de los mismos radicales.

los cuales estos caracteres pertenecen. Estos son caracteres que cualquier texto guía trabaja durante el primer año.

El segundo grupo de caracteres contiene el resto de caracteres pertenecientes a la lista de 1.020 de Yale y el resto de los 2.000 caracteres. Con todo, se lleva a los estudiantes a conocer alrededor de los 1.500 caracteres que George A. Kennedy describió como “*unas buenas bases para los estudiantes occidentales de chino mandarín*”, más unos 500 caracteres designados oficialmente en China como los más utilizados.

En términos metodológicos, Mc Naughton (1999) y Li Ying (1999) proponen que se les asignen seis o siete caracteres para aprenderse de memoria por día como tarea a los estudiantes ya que se utilizará la mayor parte del tiempo de clase a la lengua hablada y al texto gramatical. De esta manera el formato de su texto guía promueve el trabajo autónomo.

Asimismo, se recomienda evaluar los caracteres nuevos todos los días para reforzar un buen hábito de estudio. Estas evaluaciones no tardarían más de cinco minutos del tiempo de la clase.

Contenido del texto guía “Reading & writing Chinese: a guide to the Chinese writing system”

El texto guía comienza por introducir a los estudiantes una explicación sobre el sistema de escritura chino. Se entiende que la base de la escritura tradicional del chino mandarín es de 214 elementos conocidos como “radicales”. Estos radicales se utilizan independientemente o como parte de otros caracteres complejos.

Asimismo, se utilizan estos radicales para organizar los diccionarios tradicionales, modernos y como suplemento fonético de otros diccionarios modernos. Los diccionarios del chino tradicional generalmente comienzan por presentar los radicales de un solo trazo acompañado por los caracteres que poseen este radical y terminan presentando radicales de hasta 17 trazos y sus caracteres respectivos como en el caso del diccionario 汉英词典 /Hàn Yīng Cìdiǎn/ “Diccionario Oficial de chino mandarín e inglés”.

Se explica también que cada vez que un caracter fue creado para representar una palabra de la lengua hablada, se formaba de acuerdo con uno de los siguientes seis principios: según Mc Naughton y Li Ying (1999), existen sólo seis tipos de caracteres: 1. *Imágenes* 2. *Símbolos* 3. *Sonidos prestados* 4. *Componentes de sonido y significado* 5. *Componentes de significado-significado* y 6. *Componentes clarificados*. Es precisamente a partir de estos seis principios que los autores consideran que un estudiante de mandarín podría ver el por qué cada caracter nuevo que se estudia tiene una relación con lo que representa su grafía, en vez de mostrar una serie de trazos enlazados caprichosamente.

Lo que se pretende es que cada estudiante pueda reconocer que los caracteres son una combinación de elementos familiares.

1. **Imágenes:** Según este autor, algunos caracteres chinos son imágenes de las cosas. Nos da ejemplos como el caracter de ser humano el cual es una forma de dos líneas que asemeja a una persona “人”, el caracter de niño es un infante con una fontanela abierta 兒. En algunos casos, sin embargo, el caracter moderno es una imagen muy estilizada de lo que pueda representar. En ese caso, se tendría que observar la historia del caracter antes de comprender el parecido claramente.

Por ejemplo, el caracter para luna 月 solía ser  y el caracter de ojo 目 se veía así  anteriormente.

2. **Símbolos:** Algunos caracteres chinos también son símbolos, algunos más o menos arbitrarios al concepto al cual se refieren. Algunos ejemplos de este tipo de símbolos son: 上 “encima” , 下 “debajo” , 一 “uno” , 二 “dos” , 三 “tres”.
3. **Préstamos de sonidos:** Algunos caracteres también fueron o siguen siendo pronunciados de la misma manera que otros pero con un significado diferente como las palabras *feet* y *feat* en inglés. Este tipo de caracteres, un dibujo o símbolo para uno o dos homónimos fue tomado como préstamo para representar el homónimo acompañante para hacer mucho más claro el significado. Por

ejemplo, las palabras para “escorpión” y “10.000” fueron una vez homónimas. El carácter 萬 que ahora se utiliza para representar “10.000”, significaba originalmente “escorpión” pero se tomó prestado para “10.000” ya que existían pocos riesgos de utilizar la palabra equivocadamente en contexto.

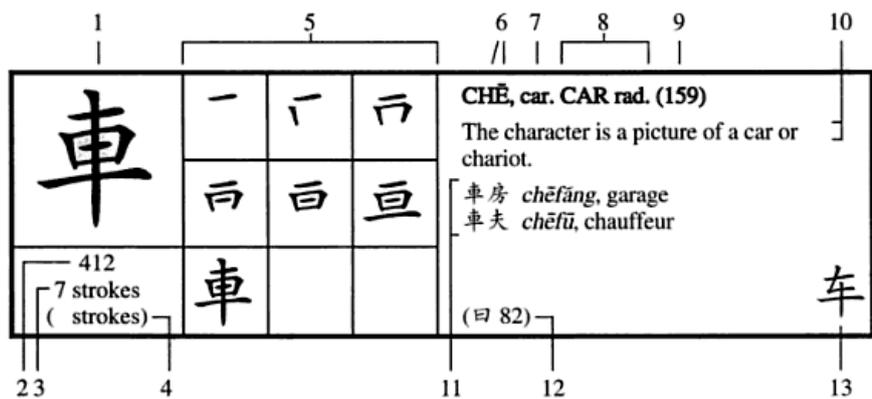
4. **Componentes de sonido y significado:** Algunas veces, una parte del carácter chino nos da una pista sobre el significado, mientras que otra nos da una pista sobre la pronunciación. Por ejemplo el carácter 包 que significa “envolver” se pronuncia /bāo/ se combina con el carácter 鱼 “pescado” el resultado es un nuevo carácter: 鮑 que se pronuncia /bào/ y significa abulón (un tipo de molusco de carne comestible). El componente de “pescado” (鱼), en este caso, nos da una pista sobre la relación entre molusco y pescado, mientras que el componente /bāo/ sugiere la pronunciación de la grafía.
5. **Componentes de significado-significado:** Algunas veces los caracteres se juntan para formar un nuevo carácter cuyo significado se deriva de una lógica en la yuxtaposición de los dos caracteres componentes. El carácter de mujer 女, por ejemplo, al lado del carácter 子 forman el carácter 好, un carácter que significa “amor” o “ser agradable, bueno, amado”. A pesar de que la lógica en la yuxtaposición de estos caracteres no es a menudo lo suficientemente obvia como para poder entender el significado de este nuevo carácter, es de gran ayuda para recordar cuando se ha visto el carácter sólo una vez.
6. **Componentes clarificados:** En muchos momentos de la historia de la escritura, los escribas de los caracteres chinos quisieron tener un mejor “control” sobre el significado del carácter que estaba utilizando, tal vez porque el carácter provenía de un préstamo de sonido que representaba a muchos caracteres o porque la palabra que el carácter representaba tenía varios significados.

En ese caso, el escriba podía agregar elementos al caracter existente para clarificar la palabra y así resaltar el significado que tenía en un contexto determinado. Por ejemplo, el caracter de 萬 se clarificó más adelante cuando se utilizaba para representar “escorpión” y no “10.000” agregando el radical de “insecto” al caracter y producir así el nuevo caracter 蠍 que siempre significó “escorpión” y sólo “escorpión”.

El caracter 廷 /tíng/ que significó “corte”, fuera la corte del rey o el patio de alguien: “court” en inglés. Eventualmente se le agregó el radical de “cobertizo” 广 el cual es una imagen de un techo y una pared para distinguir la “corte” del rey 庭 del patio de una persona en la casa 廷. Algunos de estos componentes clarificados son en su nueva forma *componentes de sonido y significado* y otros, si el caracter clarificado ya es un *componente de sonido y significado*, tendrán un componente que indique le sonido y dos componentes que indiquen el significado.

A continuación se presenta la forma en la que los caracteres se explican en el texto guía:
Reading & writing Chinese: a guide to the Chinese writing system

Cada uno de los caracteres se presenta por separado dentro de una casilla que contiene la siguiente información:



2 9

Explicación:

1. Caracter.
2. Número de serie del caracter.
3. Número de trazos.
4. Si hay una diferencia entre el número de trazos cuando se escribe a mano y el número oficial de trazos utilizados en diccionarios tradicionales, el número aparecerá en paréntesis.
5. Diagrama del orden de los trazos.
6. Pronunciación y tono.
7. Definición del caracter.
8. Información del radical.
9. Número de radical. (Cuándo se utiliza una “H” antes del número del radical significa que el caracter es un “radical moderno” utilizado para organizar diccionarios modernos).
10. Explicación del caracter.
11. Combinación de caracteres con su pronunciación y significado.
12. Dado que los caracteres pueden llegar a tener más de 9 trazos, se hizo necesario introducir totalmente el orden de los trazos del elemento que es en sí un caracter del caracter principal.
13. Versión del caracter simplificada.

^{2 9} Imagen tomada de: William McNaughton, Li Ying. Reading & writing Chinese: a guide to the Chinese writing system. Pág. 15

Asimismo, se explica que un “ítem”, es decir un caracter chino no es lo mismo que una “palabra” para una lengua como el inglés. De hecho, las palabras en chino mandarín representadas a través de los caracteres están sujetas a diferentes tipos de restricciones sintácticas. Lo que consideramos como sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios en inglés se consideran sólo una parte del discurso en mandarín clásico puesto que cualquier sustantivo puede ser también un verbo, adjetivo y/o adverbio. Por esta razón, el uso inevitable de artículos, infinitivos, sufijos, etc. del inglés en un texto guía podría llevar al estudiante a limitar la interpretación de un caracter dentro de esta clasificación.

¿Cómo escribir los caracteres según el texto guía: Reading & writing Chinese: a guide to the Chinese writing system?

Según los autores, los chinos aprenden a escribir caracteres utilizando un método bastante fácil y eficaz. El ingrediente principal de este método es el orden fijo con el cual los trazos de un carácter deben ser escritos. Aunque a veces los chinos estén en desacuerdo sobre detalles menores, el método se ha venido perfeccionando a través de siglos de experiencia. Por esta razón, se les pide a los estudiantes que sigan los diagramas del orden de los trazos para adquirir hábitos apropiados de escritura desde un principio al igual que se les pide que el tamaño de los caracteres debe ser uniforme.

Las siguientes gráficas explican éste método en general:

1. Top to bottom:

三	→	一	二	三	
累	→	口	田	畀	累
言	→	丶	一	言	言

2. Left to right:

川	→	丩	川	川	
他	→	亻	仈	仉	他
誰	→	言	訃	誰	誰

3. Upper left corner to lower right corner:

矢	→	丿	𠂆	𠂇	矢
隹	→	丿	亻	隹	隹
您	→	亻	你	您	您

4. Outside to inside:

田	→	丨	冂	田	田
岡	→	丨	冂	岡	岡
國	→	丨	囙	國	國

5. When two or more strokes cross, horizontal strokes before perpendicular strokes:

十	→	一	十		
大	→	一	ナ	大	
聿	→	冫	𠄎	聿	聿

6. Slanting stroke to the left before slanting stroke to the right:

人	→	ノ	人		
文	→	丶	㇇	文	
又	→	ノ	又		

7. Center stroke before symmetrical wings:

小	→	丨	小	小	
水	→	丨	冫	水	水
樂	→	白	絃	樂	樂

30

De esta manera, los autores, McNaughton y Li Ying (1999), establecen un texto guía para estudiantes de chino mandarín como lengua extranjera para un nivel básico.

³⁰ Imagen tomada de: William McNaughton, Li Ying. Reading & writing Chinese: a guide to the Chinese writing system. Pág. 32

Boping Yuan, Qian Kan. (2003) *Developing writing skills in Chinese*. Londres. Routledge.

Developing Writing Skills in Chinese es otro texto guía diseñado para hablantes no nativos de mandarín en un nivel pos-intermedio que necesitan escribir caracteres chinos en un futuro próximo o inmediato. Este libro, a pesar de no presentar explícitamente una base metodológica, se utiliza como texto guía para su uso en el aula y también como referencia para el estudio autónomo.

Contenido del texto guía: Developing Writing Skills in Chinese

El libro se encuentra dividido en unidades que cubren diferentes funciones y situaciones en las cuales la escritura y/o lectura de caracteres se hace necesaria. Cada unidad contiene cierto número de textos modelo y cada modelo viene acompañado por ciertas notas en inglés relacionadas con el formato, estilo, expresiones relevantes y la gramática del texto.

Asimismo se incluyen materiales para el desarrollo de tareas controladas, semi-controladas y libres con el propósito de que el estudiante aprenda cada unidad de manera sistemática.

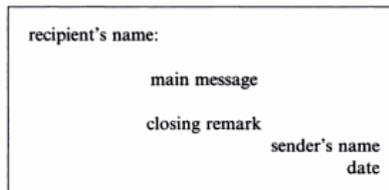
Es importante resaltar que dado que este texto se encuentra dirigido a estudiantes con un nivel intermedio de chino mandarín, no se presentan aspectos básicos del sistema de escritura chino como: la composición de los caracteres, trazos, radicales, etc., pues se considera que los estudiantes ya han adquirido un conocimiento suficiente sobre estos aspectos y pueden dirigirse ahora a escribir oraciones, párrafos y cartas.

De tal manera, observaremos a continuación parte de la unidad número 1 del libro *Developing Writing Skills in Chinese* y la manera en que ésta es presentada:

第一单元: 卡片 Unit One: Cards



This unit covers the following types of cards: birthday cards, New Year's greeting cards, wedding cards and condolence cards. The language used in card writing is usually rather formal and brief with often incomplete sentences. The general format for these cards is as follows:



1

愿你三十岁的生日给你带来...	yuàn nǐ sānshí suì de shēng rì gěi nǐ dài lái ...	<i>wishing your 30th birthday brings you ...</i>
幸福和成功	xìng fú hé chéng gōng	<i>happiness and success</i>
无穷的欢声笑语	wú qióng de huān shēng xiào yǔ	<i>endless laughter</i>
满足和暇逸	mǎn zú hé xiá yì	<i>comfort and contentment</i>

范文 2, Text 2

This is written by John to his Chinese teacher who is to celebrate his 70th birthday.

<p>尊敬的李老师:</p> <p style="text-align: center;">祝贺您七十岁高寿! 愿您身体健康, 寿比南山!</p> <p style="text-align: right;">学生: 约翰 敬上 二〇〇二年六月八日</p>

Notes to Text 2

- a. When writing to people who are one's senior or superior, the term 尊敬的 is often used before the recipient's name:

尊敬的	李先生/王教授
zūnjīngde	Lǐ xiānsheng/Wáng jiàoshòu
Respected	Mr. Li/Professor Wang

- b. Note that the pronoun 您 (nín) instead of 你 is used to show respect.
c. The phrase 祝贺您...高寿 (zhùhè nín...gāoshòu) literally means 'to congratulate you on your...high age', which is a polite way of congratulating an older person on their birthday (usually above 60). Similar expressions include:

祝贺您...大寿/寿辰!
zhùhè nín...dà shòu/shòuchéng!
Congratulations on your...birthday!

Therefore, it is more polite to use the expression 祝寿 (zhù shòu, to celebrate a birthday) rather than 过生日 (guò shēngri) when referring to an older person's birthday. For example:

3

Exercises for 1.2

- 1 Fill in the blanks according to the context:

小虹:

祝你和全家

新春____, ____事成!

老朋友: 夏敏
2001. 1. 8

6

3 1

De la misma manera son presentadas ocho unidades en total que contienen las siguientes temáticas en inglés : 1. *Personal Letters* 2. *Announcements, small ads and others*, 3. *Reporting speech* 4. *Comparison and contrast, simile and metaphor*, 5. *Descriptions of people's physical attributes*, 6. *Descriptions of people's emotional attributes*, 7. *Description of people's dispositions and moral attributes* y 8. *Descriptions of places and the weather*.

^{3 1} Imágenes tomadas de: Boping Yuan, Qian Kan. (2003) *Developing writing skills in Chinese*. Londres. Routledge p. 12

Jing-heng Sheng Ma, (2006). *Keys to Chinese character writing*. Hong Kong. The Chinese University Press, The Chinese University of Hong Kong.

Este es un texto guía desarrollado por Jing-heng (2006), el cual está diseñado para mostrar a los estudiantes de chino mandarín cómo escribir un carácter chino correctamente. El libro presenta los principios que rigen la construcción de los caracteres chinos, los trazos básicos que componen los caracteres chinos, y el orden correcto. Asimismo está acompañado por un DVD que muestra la forma de escribir los caracteres presentados en el libro.

Según el autor de este texto guía, hay literalmente miles de caracteres que un estudiante debe aprender si desea ser alfabetizado en la lengua. Por esta razón, en este libro se presentan los caracteres que conforman una variedad de palabras de la lengua hablada puesto que el esfuerzo de aprendizaje de la construcción de caracteres chinos es una actividad que ejerce demasiada presión sobre el tiempo de clase. En consecuencia, se utiliza menos tiempo para trabajar las competencias orales.

De acuerdo con Jing-Heng (2006), la enseñanza de los caracteres se presenta rara vez de una forma sistemática. Se explica que a veces se deja que los estudiantes encuentren su propia forma de memorizar los caracteres uno por uno, generalmente cometiendo errores ortográficos sin entender el por qué. Además, dado que los caracteres chinos se derivan básicamente de la representación pictórica de las cosas y las ideas y no representan la pronunciación directamente, los estudiantes del nivel elemental deben aprender un sistema de trazos y componentes completamente diferente que no tiene ninguna relación con la lengua hablada.

De esta manera, este texto guía se diseñó para ayudar a los estudiantes que suelen tener problemas al enfrentarse a la ortografía de los caracteres chinos (*hànzì*). En él se trabajan los principios que gobiernan la construcción de los *hànzì*, los trazos básicos que componen a los *hànzì* y el orden apropiado de los trazos (*bǐshùn*) utilizado para escribir los caracteres chinos. De esta manera, escribir los caracteres se hará de manera no sólo más rápida sino también precisa.

Asimismo se estudiarán los radicales más frecuentes (*bùshǒu*) para poder buscar palabras en el diccionario. Lo que es más importante, conocer los *bùshǒu* puede ayudar en la tarea de aprender los caracteres chinos ya que hacen parte de los elementos que componen los caracteres chinos. Por esta razón, se enseñan 79 radicales de uso frecuente que pueden ser caracteres independientes o parte de otros caracteres compuestos, otros, por su parte, se utilizan muy rara vez independientemente.

Asimismo, el autor explica que su texto trabaja los caracteres tradicionales en vez de los caracteres simplificados pues muchos años de experiencia en la enseñanza de esta lengua le ha permitido concluir que es más fácil empezar por la forma tradicional de los caracteres chinos.

Los trazos (bǐhùa)

Según Jing-Heng (2006), los caracteres deben comenzar por enseñarse a partir de sus trazos ya que su estructura puede parecer complicada al principio. Las formas de los trazos se describen a continuación. Para cada forma de trazo se presenta un caracter que utilice ese trazo y las flechas muestran la dirección que debe tomar el pincel o el lapicero cuando se escribe tal trazo.

(1) Héng 横 (Horizontal stroke)

The horizontal stroke can be either short or long. The stroke is written from left to right, but never the other way around.



(2) Shù 竖 (Vertical stroke)

Always write the vertical stroke from the top downward.



✎ (3) Piē 撇 (Left-falling stroke)

The left-falling stroke is used in different lengths and angles, but all are only variations on the basic way of writing the stroke. Write the stroke from top right to bottom left.



✎ (4) Nà 捺 (Right-falling stroke)

There are two forms of the right-falling stroke: slanted and flat. Write the stroke from top left to bottom right.



✎ (5) Diǎn 點 (Dot)

The dot takes many forms, as illustrated below:



✎ (6) Gōu 鉤 (Hook)

There are four forms of hook. Pay attention to the direction that the stroke takes in different forms.

Shù gōu (Standing hook)



Héng gōu (Flat hook)



Xié gōu (Slanted hook)



Wò gōu (Sleeping hook)



✎ (7) Zhé 折 (Angle stroke)

There are three forms of angle stroke. Pay attention to the direction that the stroke takes in different forms.

Héng zhé (Horizontal angle)



Shù zhé (Vertical angle)



Xié zhé (Slanted angle)



✎ (8) Tí 提 (Left-rising stroke)

There are two forms of left-rising stroke. Write the left-rising stroke from bottom left to top right.



✎ (9) Zhé gōu 折钩 (Curved hook)

There are three forms of curved hook. Pay attention to the direction that the stroke takes in different forms.

Shù zhé gōu (Vertical curved hook)



Héng shù gōu (curved hook)



Héng zhē gōu (Horizontal curved hook)



✎ (10) Héng zhé piē 横折撇 (Horizontal angle, left-falling stroke)

There are two types of horizontal angle, left-falling stroke, short and long, as illustrated below:



✎ (11) Héng piē wān gōu 横撇弯钩 (Double-curved hook)

Pay attention to this stroke. It is different from the stroke héng zhé piē as illustrated in (10).



3 2

De esta manera, se presentan 4 partes del texto que contienen: 1. lecciones y hojas de trabajo para la enseñanza de los trazos, 2. los 18 radicales más utilizados, 3. ejercicios de evaluación sobre trazos, el orden de los trazos y los radicales y 4. las hojas de respuesta de estas evaluaciones. El autor expone de esta manera que su libro *Keys to Chinese Character Writing* está diseñado para ser utilizado por estudiantes de nivel básico e intermedio de chino como lengua extranjera.

^{3 2} Imágenes tomadas de: Jing-heng Sheng Ma, (2006). *Keys to Chinese character writing*. Hong Kong. The Chinese University Press, The Chinese University of Hong Kong. P. 24

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se desarrollará el análisis de los documentos y la información a la que se tuvo acceso en cada uno de los ámbitos (lingüístico y pedagógico) sobre la escritura china. Con base en los objetivos de esta investigación, procederemos ahora a identificar los principales problemas abordados, las principales tendencias y los acuerdos y desacuerdos de los autores al interior de los dos campos disciplinares.

PANORAMA DE LA ESCRITURA CHINA DESDE LA LINGÜÍSTICA

A partir del análisis lingüístico de la escritura china de cada uno de los autores citados en este ámbito, observaremos una serie de nociones y conceptos utilizados, en algunos casos de manera similar y en otros diferente para la comprensión de la escritura china.

En primer lugar, aparece el término *caracter chino* o *grafo de la escritura china* utilizado por Sampson (1985) también por Packard (2000), Alleton (2003), Hua (2003), Defrancis (2004) y Rodgers (2005) como el elemento principal que compone la escritura china.

Para Sampson (1985), un *caracter chino* representa principalmente un morfema, una unidad mínima de significado. Packard (2000), por su parte, propone que el *caracter* también cabe dentro de la noción de 字 /zì/ que es al mismo tiempo un morfema en la lengua hablada y un *caracter chino* escrito (una grafía). Para Alleton (2003), un *caracter chino* puede representar sonidos de formas monosilábicas, bisilábicas y/o polisilábicas de la lengua hablada, una visión que también comparte Hua (2003) al observar que en mandarín existen aproximadamente siete mil morfemas escritos que en la lengua hablada se pronuncian a través de mil doscientas sílabas. Finalmente, Rodgers (2005), explica que el *caracter chino* es un grafema (una unidad de contrastación) que en la lengua hablada es pronunciado a través de formas silábicas. También explica que diferentes morfemas de la lengua se escriben a través de diferentes caracteres.

En general, los anteriores autores observan al *caracter chino* desde dos ámbitos principales: la morfología y la fonética, algunos más arraigados a un ámbito en particular que al otro. Por ejemplo, Sampson (1985) y Packard (2000) observan al *caracter chino* no como unidad de pronunciación sino principalmente como un morfema. Alleton (2003), por su parte, se inclina por el ámbito fonético al presentar al *caracter*

como una forma silábica que puede ser escrita través de uno o varios caracteres para representar las palabras de la lengua hablada. Por último, Hua (2003) y Rodgers (2005) consideran que los caracteres chinos pueden representar ambos un morfema y un sonido al introducir las nociones de /cí/ 词 “palabra en la lengua hablada” y /zì/ 字 “carácter escrito”.

En segundo lugar, se analiza la tipología o naturaleza del sistema de escritura chino a partir de los conceptos “logograma” y/o “escritura logográfica” e “ideograma”. Estos conceptos fueron desarrollados principalmente por Sampson (1985) y Defrancis (2004).

Para el primer autor, el sistema de escritura chino es de tipo logográfico al explicar que la noción de *palabra*^{3 3} apenas puede distinguirse de los morfemas en la escritura china a diferencia de las lenguas indoeuropeas donde la palabra, en la mayoría de los casos, se identifica con los morfemas. Por esta razón, cuando se hace una distinción entre morfemas y palabras en la escritura china, son los morfemas aquellos que se simbolizan individualmente y no las palabras. Por esta razón, su característica de escritura logográfica se debe a su naturaleza gráfica para representar los morfemas y no los sonidos.

Además, Sampson (1985) considera que es un error asimilar a la escritura china como una escritura que representa las ideas (*escritura semiasográfica*). Por el contrario, es un sistema de escritura *glotográfico* (que representa unidades de la lengua)/*logográfico* (que representa unidades de significado) y no *fonográfico* (que representa unidades de sonido y palabras) como las escrituras alfabéticas. Defrancis (2004), por su parte, utiliza el término *ideográfico* para referirse a lo que Sampson (1985) concebía como *semiasográfico*. Según este autor, no debería utilizarse este concepto para describir la naturaleza de los caracteres chinos pues según autores como DuPonceau (1838) Callery (1841) y Boodberg (1937), ningún tipo de escritura puede ser ideográfica por razones funcionales: desde el momento en que un símbolo escrito tiene adjudicado un sonido, deja de importar, en términos funcionales de la escritura, la “idea” que contenga, prevaleciendo el sonido que expresa.

^{3 3} La palabra se entiende aquí como la palabra enunciada en la lengua hablada.

Según este argumento, habría dos etapas de la escritura, una primera, muy básica, en la que los dibujos querían representar “exactamente” lo que estaba dibujado (un ojo, un sol, un animal) pero ya en una segunda etapa, cuando la lengua empezó a estar relacionada con lo escrito, lo que termina por dominar es la lengua por su función tanto escrita como hablada.

No obstante, esta visión frente a las características gráficas y elementos de la lengua en la escritura puede tener diferentes grados de arbitrariedad. Como explica Hernández Fierro (2000) en su artículo *Lenguaje: creación y expresión del pensamiento*^{3 4}:

“El lenguaje es arbitrario porque los creadores de una lengua usaron su arbitrio, no la relación lógica para nombrar a un objeto de acuerdo al gusto o a la circunstancia, lo cual es arbitrario, aunque se debe comprender que era imposible que los hablantes primitivos pudieran sentarse a discutir cómo nombrar los objetos, pues carecían de los elementos básicos de la lengua articulada, es decir, las palabras.

Es claro entender que las expresiones iniciales y primitivas no las conocemos en la actualidad, pues una lengua es algo vivo, como la comunidad que la utiliza, y varía desarrollando diferentes cambios a través del tiempo y del espacio.

Con la confección de los más sencillos instrumentos de trabajo surgió la necesidad de comunicarse con los demás hombres en el proceso de la actividad laboral y de empleo de los instrumentos; así nació el lenguaje articulado.

Puedo afirmar que la creación del lenguaje oral antecedió con mucho al lenguaje escrito y que ambos surgieron tanto del desarrollo del pensamiento humano y sus diferentes estadios evolutivos, así como de la conciencia paulatina desarrollada en el ser humano de cubrir sus necesidades de cualquier tipo, incluidas desde luego las de comunicación. Con el lenguaje escrito, el ser humano dejó la prehistoria y entró al periodo denominado historia. Desde el momento en que deja piedras labradas, rollos, documentos que relaten sucesos vividos por él y su grupo, se convierte en un sujeto de la historia” (Hérmendez, 2000)

De esta manera, Sampson (1986) consideró que la naturaleza de los caracteres chinos se fundamenta en la representación gráfica de las unidades de significado, una visión que mantiene distante a la lengua (chino hablado) en relación con la escritura. Por su parte,

^{3 4} Hernández F. V (2006). *Lenguaje: creación y expresión del pensamiento*. En: Razón y Palabra. Publicación Número 19 [en línea:], disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n19/19_vhernandez.html. recuperado: octubre 20 de 2011

Defrancis (2004), consideró que los caracteres guardan una relación muy cercana con la lengua y por lo tanto son caracteres *fonéticos* y no *ideográficos*, es decir, los caracteres chinos pueden hacer referencia a una *palabra* en la lengua hablada.

En tercer lugar analizaremos el concepto de “palabra” utilizado por los autores: Sampson (1985), Packard (2000), Alleton (2003) y Rodgers (2005).

Existen semejanzas importantes en el uso de este término para la escritura china. Según Sampson (1985), no hay una visión muy clara de la “palabra” como unidad mayor que el morfema en la escritura china ya que cuando se escribe, no se agrupan los grafos espacialmente para mostrar que juntos forman una “palabra”. Por el contrario, todos los morfemas de una oración se escriben con el mismo espaciado. Esta visión es compartida por Alleton (2003) al explicar que la palabra en la escritura china no se separa visualmente como lo hace en las escrituras del alfabeto romano, es decir, no existe “visualización” de la palabra en chino mandarín.

De la misma forma, Packard (2000) explica que el concepto de “palabra” no es una noción muy intuitiva o clara en mandarín. No obstante, existe el /zì/ 字 que es al mismo tiempo *character* (grafía) y morfema (unidad de significado) pues existe una suposición tácita en los hablantes de chino mandarín de que el morfema 字 puede representarse a través del 字 escrito. Más adelante, el concepto 词 /cí/, introducido por este mismo autor, podría ser el elemento más cercano a la “palabra” en la escritura alfabética. Un 词 puede llegar a representarse a través de diferentes morfemas, por ejemplo la “palabra” 铁路 /tiě lù/ “riel” en mandarín está compuesta por dos caracteres y dos morfemas (hierro y camino).

Por otra parte, Rodgers (2005) considera importante separar la lengua de la escritura para comprender el término de “palabra”. De acuerdo con este autor, no hay una relación regular entre el número de sílabas, morfemas y palabras en chino mandarín, es decir, un caracter chino escrito corresponde a una sílaba en la lengua hablada, mientras

que un morfema en mandarín puede tener una, dos o más sílabas; y la palabra puede ser representada a su vez por varios morfemas.^{3 5}

A continuación analizaremos una de las características más importantes de la escritura china en relación con la lengua hablada a la luz de los autores: Sampson (1985), Hua (2003) y Rodgers (2005)

De acuerdo con Sampson (1985), parte de la organización del sistema de escritura chino es la existencia de similitudes en la pronunciación de los morfemas que los caracteres chinos representan en la lengua hablada. En su estudio, Hua (2003) concluye que más de cinco morfemas o caracteres chinos del conjunto de 7000 morfemas comparten una sílaba en la lengua hablada (aproximadamente 1.200 sílabas existentes en el mandarín). En este mismo sentido Rodgers (2005) observó que unas 1.359 formas silábicas en mandarín pueden llegar a ser representadas por alrededor de 11 caracteres diferentes. Sin embargo, es importante destacar que la homofonía no es una característica fija del mandarín puesto que existen 199 formas silábicas que no son homófonas como la sílaba *bái* “cien”.

En última instancia, analizaremos las semejanzas que se encontraron en las visiones de los autores Sampson (1985), Hua (2003) y Rodgers (2005) con respecto a la composición de los caracteres chinos.

En primer lugar, Sampson (1985) explica que la escritura china está compuesta por caracteres chinos que a su vez están compuestos por ciertos elementos. En muchos casos, un carácter compuesto posee un elemento llamado *parte fonética* y un elemento llamado *parte significativa*. La *parte fonética* de un carácter compuesto es aquél grafo utilizado para señalar la pronunciación del carácter compuesto, por ejemplo: 奇 “extraño” que en la lengua hablada se pronuncia /qí/, constituye la *parte fonética* en los caracteres compuestos: 骑 /qí/ “cabalgar” 寄 /jì/qì/ “alojamiento” 綺 jì/qì “seda estampada”.

^{3 5} Algunos ejemplos de esta característica de la escritura y la lengua se encuentran citados anteriormente. Pág.

Mientras que la *parte signífica* “señala” el significado, por ejemplo: 女 /nǚ/ “mujer” ocurre como *parte signífica* en un gran número de grafos para palabras que están relacionadas con la vida de la mujer. Estos elementos fueron observados de la misma manera por Hua (2003) quien explicó que los caracteres chinos compuestos poseen *radicales fonéticos* (que provee información sobre la pronunciación) y *radicales semánticos* (que provee información sobre el significado). Según Hua (2003), más del 80% de los caracteres chinos modernos son caracteres compuestos. Rodgers (2005) también consideró estos elementos en los caracteres compuestos conocidos como *componentes semántico-fonéticos* y *componentes semántico-semánticos*. De acuerdo con este autor, los caracteres tipo *semántico-fonético* son ahora el tipo de carácter más común en el mandarín ya que parte de su estructura está relacionada con el significado y otra con la pronunciación (cada uno posee un elemento semántico y un elemento fonético). Del mismo modo, encuentra que existen caracteres que en su estructura aparecen en algunos casos sólo con elementos semánticos.^{3 6}

Para facilitar la identificación de coincidencias y diferencias encontradas dentro de este ámbito, se conformó un recuadro que contiene esta información como anexo de este estudio.

Por otra parte, dado que el propósito de este estudio no es el de plantear supuestos teóricos con respecto al análisis lingüístico de la escritura china dada la naturaleza de esta investigación, sí es importante presentar un balance que permita evaluar de alguna manera las propuestas observadas anteriormente dentro de este ámbito.

En primer lugar, pareciera que los autores en algunos de sus planteamientos con respecto a la relación de los caracteres chinos y la lengua hablada mezclaran indiferentemente dos planos esenciales dentro del sistema lingüístico: el *significado* y el *significante* cuando se expone que los caracteres chinos representan sonidos de la lengua y/o los significados “directamente”.

Por esta razón, tendremos en cuenta los planteamientos de Luis A. Ramírez y José F. Pardo (1981) con respecto a la estructura general del sistema lingüístico para poder

^{3 6} Algunos ejemplos se encuentran citados anteriormente. Pág.

determinar esta correspondencia entre *significado* y *significante* en la escritura china y la lengua hablada (chino mandarín).

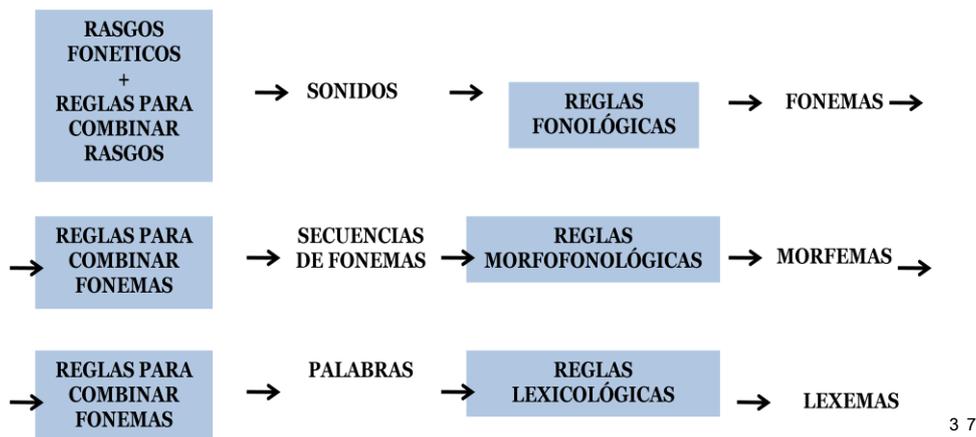
Según Pardo y Ramírez (1985):

“Los diferentes grados de complejidad del signo verbal hacen pensar que tanto el significado como el significante consisten en estructuras de diferentes grados de complejidad generadas por medio de principios que, actuando sobre unidades mínimas, las generan en número infinito. Es decir, gracias a la adquisición del lenguaje, teóricamente el ser humano puede generar un número infinito de significados y un número igualmente infinito de significantes correspondientes. Hay principios, entonces, que generan significantes infinitos y principios que generan significados también infinitos. El papel de la lingüística, por tanto, consiste en descubrir, describir y explicar los dos conjuntos de principios. Pero la existencia de tales conjuntos de principios supone un tercero que establece la relación entre los dos planos. Este tercer conjunto de principios lo podemos llamar *reglas semióticas*, o de reglas de *correspondencia* significado-significante, y también es objeto de la lingüística (...)

Si la determinación entre uno y otro plano fuera una determinación mecánica, tal que todo cambio de sentido involucrara automáticamente un cambio de forma o viceversa, las palabras, por ejemplo, no podrían cambiar y evolucionar en la forma que lo ha constatado la lingüística diacrónica. Así, hay múltiples casos en que el sentido de un vocablo o expresión evoluciona, sin que se note un correspondiente cambio en la expresión o viceversa. Claro está, la evolución en uno solo de los planos, no puede traspasar ciertos límites fijados por la determinación dialéctica recíproca, sin que se dé una modificación cualitativa del sistema lingüístico o de uno de sus subsistemas.

A continuación, se observarán de manera general los principios que determinan las diferentes propiedades del *significante* de los signos verbales y las relaciones entre dichos principios (...)

En términos generales, la integración de las propiedades del sistema lingüístico de cualquier lengua se podrían expresar de la siguiente manera según lo expuesto por Ramírez y Pardo (1981):



Para nuestro propósito, observaremos solo algunos aspectos de las propiedades morfológicas y lexicológicas:

“Propiedades morfológicas

Con respecto al carácter discreto de las unidades lingüísticas, los sonidos de la lengua conforman cadenas. Ahora bien, si tomamos una cadena como la correspondiente a la palabra española *antinaturales*, podemos observar que tal cadena no sólo puede ser analizada en términos de los sonidos que la conforman, sino también en términos de *subcadenas* de sonidos: *anti-natur-al-es*. La subcadena *es* es la misma que encontramos en palabras como *árbol-es*, *error-es*, etc. *al* la encontramos en *angelic-al*, *provinci-al*, etc.; las palabras *naturista*, *naturalia*, etc. presentan también la subcadena *natur*. Por último, *anti* lo encontramos en *anti-motines*, *anti-pedagógico*, *anti-doto*, etc.

Estas subcadenas de sonidos y otras muchas que conforman palabras presentan por lo general, dos características básicas: tienen asociado casi siempre un significado constante (*anti*: “contrario a”, *natur*: “no artificial”, *al*: que tiene cualidad de..., *es*: plural) y no son susceptibles de subdivisión en subcadenas más pequeñas que comporten significado. El término *morfema* ha sido acuñado para hacer referencia a esta clase de unidades, que son definidas acordemente como *las unidades mínimas portadoras de significado*.

Estas propiedades morfológicas del *significante* en español nos llevan a preguntarnos si existen también en el chino mandarín y cómo se observan dentro de la escritura china. Según estos autores, todas las lenguas poseen estas secuencias silábicas de sonidos y unidades mínimas portadoras de significado. Asimismo, los sonidos en la lengua

^{3 7} Tabla 2.3 tomada de: Pardo et al. (1981). *Principios y conceptos básicos de la lingüística*. En: Revista Colombiana de ling. vol 1 no. 2 abril 1981 P 11

hablada (mandarín), como en cualquier otra lengua, se dan a partir de secuencias silábicas. Ahora bien, cabe preguntarse ¿cómo se observan las unidades mínimas portadoras de significado en mandarín?

De acuerdo con Ramírez y Pardo (1981):

“Volviendo al concepto del morfema, es a *este nivel* en donde se observa la llamada *arbitrariedad del signo lingüístico*, consistente en que, en términos generales, no existe motivación “natural” para que un determinado significado corresponda a un determinado significante y no otro. Decimos “en términos generales” porque a veces es posible encontrar una motivación relativa entre los dos planos”

Es debido a esta arbitrariedad del signo lingüístico que el sistema de escritura chino acoge a los caracteres como la forma gráfica de representación de los significados. Sin embargo y como se explicó anteriormente, no existe una motivación “natural” que determine que cierto *significado* o *referente* deba materializarse a través de un *significante* o *señal* en particular, es decir la relación que tiene un carácter chino con respecto a la “idea” que representa es completamente arbitraria a pesar de que en muchos casos aparecen caracteres cuya señal visual está relativamente más relacionada con su *significado*, por ejemplo: 木 cuya señal visual representa el significado de “árbol” o 雨 cuya señal visual representa el significado de “lluvia”. Sin embargo, estas *señales* o caracteres chinos no representan directamente la idea de “árbol” o de “lluvia”, su función se limita a servir como señal visual de los significados “lluvia” y “árbol”.

En segundo lugar, las características que poseen las lenguas en términos de secuencias de morfemas para formar palabras también se pueden observar en el mandarín como en el caso de 铁路 /tiě lù/ “riel” que posee los morfemas 铁 /tiě/ de “hierro” y ; 路 /lù/ de “camino”, ambos conforman la palabra “riel”. De hecho, en el mandarín existen variedad de palabras que contienen, como en cualquier otra lengua, uno, dos o más morfemas. Por esta razón, a pesar de que las unidades discretas en la escritura china no se separen visualmente como en el caso del español, éstas sí se separan en el nivel del morfema.

Continuando con los autores Ramírez y Pardo:

(...)Paradójicamente, pese a que es la unidad a la cual más referencia se hace al hablar del lenguaje, no cuenta con una definición precisa aceptada por los estudiosos. Su presencia como unidad del sistema lingüístico es atestiguada por los diccionarios y se refleja en fenómenos como la escritura, y las pausas en el habla oral. En efecto, un diccionario común no muestra listas de oraciones, sonidos o morfemas, pero sí de *palabras*. En la escritura de la mayoría de las lenguas es la palabra la que normalmente aparece entre los espacios y el sitio normal para hacer una pausa en el habla es entre palabras y no entre partes de palabras”

Como algunos autores dentro del ámbito lingüístico explican, la palabra en mandarín también es la unidad de referencia en los diccionarios de esta lengua. La única diferencia con respecto a la búsqueda de palabras es que dada las características gráficas de los caracteres, se debe dirigir primero a la identificación de radicales para luego pasar a buscar el carácter. Por ejemplo, si queremos buscar el significado del carácter 他 sin conocer su pronunciación, debemos determinar primero cuál es el radical del carácter, luego, buscarlo en un listado de radicales del diccionario y por último, dirigirnos a la página en la cual se encuentran los caracteres que poseen este mismo radical.

A manera de conclusión, pareciera que las observaciones encontradas dentro del ámbito lingüístico sobre la escritura china no tuvieran en cuenta estas propiedades para poder determinar que los caracteres chinos en realidad se desenvuelven como un sistema de representación lógico poseedor de estas propiedades tanto morfológicas como lexicales.

PANORAMA DE LA ESCRITURA CHINA DESDE LA PEDAGOGÍA

Con el propósito de construir un panorama sobre el ámbito pedagógico en relación con la escritura china, intentaremos dar respuesta a una serie de preguntas que se formularon para poder abarcar ampliamente el análisis de las propuestas metodológicas, pedagógicas y los diferentes enfoques que presentan los autores Weiping Wu (1993), Mc Naughton (1999), Theresa Jen y Ping Xu (2000), Boping Yuan y Qian Kan (2003), Jing-Heng y Sheng Ma (2006), Ciruela (2006) y Shek Kam Tse et al., (2006).

Las preguntas para este análisis se configuran de la siguiente manera: 1. ¿Qué importancia tiene la enseñanza de caracteres chinos en el aula de CLE^{3 8}?, 2. ¿Qué cantidad de caracteres debe aprender un estudiante de CLE? 3. ¿Cuáles son las tendencias pedagógicas más comunes en la enseñanza de caracteres chinos?, 4. ¿Qué diferencias se presentaron en las propuestas pedagógicas de los autores citados?

1. ¿Qué importancia tiene la enseñanza de caracteres chinos en el aula de CLE?

Construiremos una respuesta a la luz de lo expuesto por los autores: Weiping (1993), Theresa Jen y Ping Xu (2000), Ciruela (2006) y Shek Kam Tse et al., (2006).

Es importante resaltar que para los autores mencionados anteriormente, el aprendizaje de caracteres chinos es un aspecto a tener en cuenta dentro del proceso adquisición del chino mandarín. Sin embargo, su importancia puede variar, al igual que el momento en el que deben incluirse en la enseñanza de esta lengua. Según Weiping (1993), por ejemplo, aprender los caracteres chinos requiere de un periodo de tiempo más largo y de un esfuerzo mayor con respecto al aprendizaje de la habilidad oral. Por esta razón, debería ser una habilidad a trabajarse después del desarrollo de la lengua hablada. Theresa Jen y Ping Xu (2000), por su parte, observaron en su investigación que una de las mayores dificultades de los estudiantes de mandarín como lengua extranjera es la escritura de caracteres a mano. Esto se debe a la naturaleza de la escritura “no fonética” del mandarín, es decir, dado que la relación entre la lengua hablada y los caracteres chinos no es tan cercana como en las lenguas alfabéticas, aprender a escribir en caracteres es más complejo pues significa memorizar un sonido, una forma gráfica (trazos y componentes) y un significado. Por esta razón, proponen que el reconocimiento de caracteres (lectura), al ser un proceso más rápido y sencillo que la reproducción escrita de los mismos, debería reemplazar la escritura de las formas gráficas. Posteriormente, si es necesario, la reproducción escrita de caracteres puede ser trabajada.

Ciruela (2006), explica en su investigación que la enseñanza de los caracteres chinos se debe dar en paralelo con la lengua hablada puesto que son diferentes y se deben desarrollar cada una a partir de sus propias estrategias de aprendizaje. En ese contexto,

^{3 8} CLE se entiende aquí como Chino mandarín estándar como Lengua Extranjera.

plantea que la enseñanza de caracteres chinos se debe dar a partir de la lectura y la escritura simultánea y de una manera sistemática. Posteriormente se puede introducir el uso activo y la lectura pasiva de los caracteres chinos donde el material de enseñanza contenga la lengua hablada y la lengua escrita.

Por último, y a pesar de haber sido un estudio concretamente sobre la enseñanza de caracteres en China y no en un contexto de CLE (Chino mandarín estándar como Lengua Extranjera), el estudio realizado por Shek Kam Tse et al., (2006) observó que los caracteres chinos son el sistema de escritura de la lengua oficial y estándar en la República Popular China. Por esta razón, y a pesar de la utilización de sistemas de transcripción como el *pinyin*, los caracteres chinos se enseñan por su importancia en la representación de esta lengua desde que los niños ingresan al sistema educativo sin importar la existencia del *pinyin*.

De este estudio es importante rescatar el valor que posee la escritura china frente a los sistemas de transcripción existentes. En muchos casos, se podría pensar en eliminar la enseñanza de la escritura de caracteres por el uso del *pinyin*. Tal situación significaría que la lengua hablada tenga mayor importancia que la lengua escrita. No obstante, autores como Alleton (2003), explican que el *pinyin* no se desarrolló como sistema alternativo a la escritura china sino como una herramienta para facilitar la alfabetización de los chinos cuya lengua materna no fuera el chino mandarín. A esto cabe agregar que la escritura china se utiliza para representar una gran variedad de dialectos al interior de China.

Con respecto a los demás autores, no se observó o mencionó de alguna u otra forma la importancia de la enseñanza de caracteres. Sin embargo, es posible deducir de sus propuestas que la enseñanza de caracteres chinos puede darse desde el principio del proceso y en otros casos, según el nivel del estudiante.

2. ¿Qué cantidad de caracteres debe aprender un estudiante de CLE?

Con respecto a esta pregunta, Mc Naughton (1999) explica que su texto guía cubre una cantidad de caracteres que combina la lista Yale (lista de 1.020 caracteres desarrollada por profesores de mandarín en los Estados Unidos) y los 2.000 caracteres de mayor uso según datos oficiales en la República Popular China. Según esto, un estudiante de

mandarín como lengua extranjera podría aprender alrededor de 1.500 caracteres que corresponden a una cantidad suficiente para la comunicación básica e intermedia de la lengua, es decir, le permitiría comunicarse en la mayoría de situaciones cotidianas. Por su parte, Ciruela (2006) explica que el número total de grafías (caracteres) supera los 56.000 e incluso los caracteres más utilizados o frecuentes suman varios miles. Por esta razón, el esfuerzo necesario para reconocer y procesar un número tan alto de signos escritos es importante. No obstante, la cantidad de caracteres puede variar de currículo a currículo dependiendo siempre de las necesidades de comunicación de los estudiantes.

De manera muy breve, Shek Kam Tse et al., (2006) explicaron que la lectura de un periódico en mandarín puede requerir que una persona conozca alrededor de 2.500 caracteres. Sin embargo, su visión recalca que la cantidad que debe aprender un niño chino también varía de acuerdo con el contexto del estudiante y su nivel educativo.

3. ¿Cuáles son las tendencias pedagógicas más comunes en la enseñanza de la escritura china?

Para abarcar esta pregunta, analizaremos ahora las coincidencias encontradas en cada una de las propuestas generadas por los autores en este ámbito.

En primer lugar, se encontró que la presentación de los caracteres chinos a los estudiantes está organizada de manera ascendente, es decir, se cubren los aspectos más simples y más sencillos primero para después dirigirse a las características más complejas de los caracteres. En este contexto, autores como Mc Naughton (1999) se proponen en su texto guía enseñar a los estudiantes a reconocer y escribir los caracteres más comunes. Se comienza por introducir al estudiante en la lectura para eventualmente pasar a la escritura de los mismos de los caracteres más utilizados a los menos utilizados. De la misma manera, se organiza la lista de los 1.500 caracteres de los menos complicados a los más complicados.

Jing-Sheng y Sheng Ma (2006) también proponen que su texto guía ayude a los estudiantes y docentes a trabajar los principios de la construcción de caracteres chinos. En este proceso se enseñan primero los trazos básicos que componen a los caracteres, el orden de los trazos, los radicales más frecuentes y luego los menos frecuentes para luego pasar a la reproducción de los caracteres. Asimismo, Ciruela (2006) expresa que

en una primera etapa se enseñaría la estructura gráfica de los caracteres. Primero los trazos simples. Después, la combinación de los mismos, ateniéndose a la forma gráfica de los caracteres, partiendo siempre de los caracteres simples (独体字) y pasando paulatinamente a los compuestos (合体字). Los estudiantes deben memorizar después los nombres de los componentes *bǔjiàn* (部件).

En el contexto de la República Popular China, Shek Kam Tse et al., (2006) observaron que en los métodos tradicionales, el aprendizaje de los caracteres se a partir de las formas gráficas individuales, luego se pasa a las oraciones, párrafos, y textos. Cuando se enseña un caracter, el profesor también sigue una secuencia estricta que enfatiza el orden de los trazos del caracter y la posición exacta de cada trazo. Los profesores insisten en que los estudiantes escriban cada caracter de memoria y correctamente. La secuencia de enseñanza va de un caracter al siguiente enfocándose en un caracter a la vez.

En segundo lugar, se encontró que una de las estrategias más utilizadas tanto en el marco de CLE como en China es la repetición. Esta estrategia se entiende como la puesta en práctica de los trazos escritos, la pronunciación y la memorización de los significados de los caracteres una y otra vez. Incluso es una de las estrategias más tradicionales para la enseñanza de caracteres en China (Shek Kam Tse et al., 2006).

No obstante, en diferentes estudios como los de Weiping (1993), Theresa y Jen Pingxu (2000) se observa que esta estrategia es posiblemente un factor problemático para el proceso general de aprendizaje del chino mandarín, pues se consume mucho tiempo en esta actividad mientras el desarrollo de otras habilidades se limita.

Por último, se encontró que diferentes autores como Mc Naughton (1999), Boping Yuan y Qian Kan (2003), Ciruela (2006) y Jing-heng y Sheng Ma (2006) proponen que la construcción de los caracteres chinos debe darse a partir del orden de los trazos expuestos anteriormente.

4. ¿Qué diferencias se presentaron en las propuestas pedagógicas de los autores citados?

Del total de los autores citados en este ámbito, tres de ellos presentan enfoques diferentes en algunos aspectos con respecto a la enseñanza de caracteres chinos sea en un contexto de CLE y/o en China.

En primer lugar, el estudio de Theresa Jen y Ping Xu (2000) propone abiertamente un cambio fundamental en la enseñanza del chino mandarín como lengua extranjera configurado en el enfoque *Penless*. Se trata de evitar la escritura de los caracteres chinos a mano al principio del proceso de aprendizaje de esta lengua y utilizar un software de procesamiento de textos en mandarín como herramienta que ayude a los estudiantes a desarrollar la lectura (reconocimiento de caracteres) y la “escritura” a partir de un sistema de transcripción fonética que pueda utilizarse en un computador.

Se explica que dado que los estudiantes podrían “escribir” los caracteres chinos en la pantalla de su computador mientras digitan las letras romanas que representan los sonidos de los caracteres, se ahorraría suficiente tiempo como para desarrollar otras habilidades conectadas a esta actividad. Entre ellas estaría el poder reconocer el carácter deseado de un grupo pequeño de caracteres que comparten el mismo sonido teniendo como resultado la “escritura” exacta de lo que los estudiantes ya hayan aprendido a decir y a leer. Esto, en teoría, llevaría a un aprendizaje simultáneo de la lengua, es decir, que incluya las cuatro habilidades comunicativas.

Por otro lado, se encuentra el texto guía presentado por los autores Boping Yuan y Qian Kan (2003) el cual está dirigido, en principio a estudiantes con un nivel intermedio de mandarín. El texto guía presenta una propuesta de aprendizaje de caracteres a través de una serie de tareas en las que la escritura con caracteres sea significativa. Por ejemplo, redactar un mensaje, enviar un correo electrónico, llenar un formulario, etc. Los caracteres en este texto no se enseñan en términos de composición (trazos, orden, radicales) sino a partir de la introducción de expresiones escritas y su significado. Asimismo, se desarrollan ejercicios controlados, semi-controlados y libres que permitan al estudiante recordar las series de caracteres que configuran una expresión o palabra específica.

En última instancia, se encuentra el enfoque desarrollado por Shek Kam Tse et al., (2006). La diferencia más importante de esta propuesta es que se desarrolló para niños chinos en el proceso de aprendizaje de su sistema de escritura. En este estudio se exponen diferentes métodos que se han desarrollado alrededor de toda China como la utilización del sistema *pinyin* como herramienta para el aprendizaje simultáneo de sonido y forma, la asociación de imágenes o significados como estrategia mnemotécnica, la asociación del discurso con caracteres escritos, etc. para poder configurar un enfoque que rescate lo mejor de cada método conocido como *el enfoque perceptivo integral para la enseñanza de caracteres chinos*. En este enfoque se toma la lengua hablada como principio del proceso de aprendizaje de caracteres utilizando significados que sean familiares para los estudiantes. Asimismo se presta gran atención al aprendizaje de caracteres a partir de textos que estén inmersos en contextos lingüísticos reales y significativos. Según los autores, estos materiales permiten que los niños utilicen las palabras en contexto y se sientan interesados en saber cómo se escriben.

De lo anterior vale la pena resaltar tres elementos importantes en la enseñanza actual de caracteres chinos. El primero es la permanencia del enfoque tradicional de enseñanza y aprendizaje de caracteres a través de la memorización y la repetición de las formas gráficas. Si bien es un proceso agotador y desalentador para muchos estudiantes de esta lengua, el uso de la repetición para memorizar caracteres chinos continúa siendo una estrategia bastante utilizada no sólo en China sino en el aula de CLE.

En segundo lugar están los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje de caracteres donde la escritura a mano se abole al comienzo de los programas de CLE con el objetivo de desarrollar las habilidades comunicativas de manera equivalente. El uso de estos nuevos enfoques si bien no ha sido utilizado o acogido por la mayoría de programas de enseñanza CLE presenta interesantes estrategias que involucran el uso de las nuevas tecnologías (computadores, internet, videos, DVD, etc) como medios a través de los cuales puede enseñarse no sólo a leer sino a escribir los caracteres chinos. De alguna manera, la utilización de estos nuevos materiales de enseñanza presenta grandes retos para los instructores de esta lengua si éstos han venido utilizando materiales tradicionales como los textos guía, por tal razón sería interesante investigar en el nivel práctico la eficacia del uso de materiales tradicionales vs nuevas tecnologías y nuevos materiales para la enseñanza de caracteres.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentarán las conclusiones del presente estudio con relación a: 1. los objetivos de la investigación, 2. los aportes y 3. los posibles temas y/o problemáticas a investigar a futuro.

En primer lugar, se concluye que a pesar de las diferentes limitaciones en el acceso a la información sobre el aspecto lingüístico y pedagógico de la escritura china, se logró construir un estado del arte que abarcara un amplio periodo de tiempo (1985-2005) y (1993-2006), con el propósito de visualizar de manera general los aportes al conocimiento desde ambos ámbitos.

Se concluye que el análisis de resultados desde la perspectiva lingüística permitió identificar algunas tendencias, diferencias y semejanzas en las diferentes propuestas de los autores con respecto a: la aproximación y función de los caracteres chinos, el concepto de “palabra” dentro de la escritura y la lengua hablada, la composición de los caracteres chinos, la relación entre lengua y escritura en mandarín y la tipología y/o naturaleza del sistema de escritura chino.

Como se expresó anteriormente, a pesar de que la naturaleza de esta investigación no es la de generar supuestos ni construcciones teóricas, la discusión dentro del ámbito lingüístico sobre la escritura china nos deja algunas preguntas por contestar sobre ¿cómo se determinan las propiedades fonológicas del significante en la escritura china? ¿Vemos sonidos en la escritura? ¿Vemos secuencias de fonemas en los caracteres chinos? Sin bien las propiedades morfológicas y léxicas que nos ofrece la teoría lingüística tradicional pueden explicar las características que poseen los caracteres chinos como sistema de escritura, valdría la pena seguir profundizando sobre el nivel fonético y fonológico de la escritura china.

Asimismo, el análisis de resultados del ámbito pedagógico permitió identificar algunas tendencias, semejanzas y diferencias con respecto a la enseñanza de la escritura china en términos de: la importancia de la escritura en caracteres en el proceso de adquisición del chino mandarín como lengua extranjera (CLE), la cantidad de caracteres chinos que se deben enseñar y los enfoques, métodos y estrategias tanto tradicionales como nuevos en la enseñanza de caracteres chinos. El balance para este ámbito permitió observar que los enfoques tradicionales, si bien continúan haciendo parte de la enseñanza de caracteres,

la aparición de nuevas tecnologías y materiales han permeado el aula de CLE y se observa que en la actualidad el aprendizaje de caracteres se da también a través de computadores, videos, imágenes, etc.

Podemos concluir que la construcción de un estado del arte desde la perspectiva pedagógica logra generar un importante aporte en la PUJ al presentarse una fundamentación teórica para las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de chino mandarín como lengua extranjera y la enseñanza de caracteres chinos en particular. Asimismo, el estado del arte dentro del ámbito lingüístico y pedagógico permitió establecer la importancia que debe darse a las diferencias entre los sistemas de escritura y la(s) estrategia(s) de aprendizaje de la escritura china a diferencia de las lenguas alfabéticas.

No obstante, es importante rescatar que dadas las limitaciones en el acceso a la información, sería interesante seguir profundizando en cada uno de los ámbitos lingüístico y pedagógico desde lo que se ha hecho particularmente en lingüística y pedagogía de la escritura china sea en el nivel básico, aplicado o práctico pues el acceso a esta información se encuentra todavía publicada en chino mandarín y/o su acceso se encuentra muy restringido. Asimismo valdría la pena profundizar sobre el ámbito cultural de la escritura china, la relación entre civilización y/o cultura china y la escritura por caracteres. Hasta el momento, los cursos de mandarín en la PUJ no han contado con referentes sobre esta relación entre sistemas de escritura y cultura. Por el contrario, ha sido un aspecto que se ha abordado en asignaturas electivas que ofrece el Departamento de Lenguas como *Civilización China*, más no en los cursos de mandarín. Sería interesante preguntarse entonces: ¿qué aspectos culturales de la civilización china se reflejan en su sistema de escritura? y ¿cuál sería su importancia para la enseñanza de la escritura china en aula de CLE?

Por último, cabe hacer mención del proceso personal que se dio durante el desarrollo de la presente investigación. En primer lugar, la motivación personal de explorar una lengua diferente a aquellas del núcleo fundamental de la Licenciatura en Lenguas Modernas (inglés y francés) significó un gran reto en un principio. Estudiar chino mandarín significaba ampliar mi visión del mundo, aprender a comprender una cultura extraña a la mía, utilizar un sistema de escritura completamente diferente al alfabeto,

utilizar una lengua que jamás había escuchado, etc. Todos estos factores influyeron en tomar la decisión de acercarme a esta hermosa lengua y a su sistema de escritura. Puedo decir que muchas de mis ideas con respecto al chino mandarín y a sus caracteres fueron cambiando y se fueron enriqueciendo durante todo el proceso de investigación. Muchas de mis interpretaciones de las formas de enseñanza de caracteres en mi experiencia como estudiante de esta lengua se hicieron mucho más claras y precisas. Por esta razón, el presente estudio se convirtió no sólo en un referente teórico para los estudios en segunda lengua sino también para mi quehacer como instructor de CLE, para mis estudiantes de chino mandarín y para todos aquellos interesados en poner la mirada en una lengua y una escritura tan únicas como el chino mandarín y los caracteres chinos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alleton, V. (2003) *La escritura china: el desafío a la modernidad*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Agray, N. y Sanchez, W. (1989) “Elementos para una caracterización del estado actual de la sociolingüística”. [Trabajo de grado] Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Título de Filología e idiomas.
- Agray, N. del Hierro G., Camargo M., Posada C., Ruiz J., Santos D., Sanchez W. y Torres E. (2002) “Competencia comunicativa intercultural crítica, hacia un estado del arte” [proyecto de investigación, informe final] Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Aliaga, Manuel. (2001) *Metateoría y sociología contemporánea* [en línea:], disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos11/metateo/metateo.shtml#META> recuperado: agosto 24 de 2011.
- Boping Yuan, Qian Kan. (2003) *Developing writing skills in Chinese*. Londres. Routledge
- Ciruela A. J. (2006). “El problema de la escritura china y sus repercusiones didácticas”. [Tesis doctoral], *Granada, España* .Universidad de Granada. Doctorado en lingüística aplicada.
- Packard, J. (2000). *The morphology of chinese: a linguistic and cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Defrancis, J. "The ideographic myth. A sophisticated exposition of the problem", [en línea:], disponible en: http://pinyin.info/readings/texts/ideographic_myth.html, recuperado: septiembre 6 de 2011

- Granada E. Henry. (1996) *La teoría: Reflexiones acerca de su estructura e importancia en la investigación científica*. Universitas. Pontificia Universidad Javeriana
- Hernández F. V (2006). *Lenguaje: creación y expresión del pensamiento*. En: Razón y Palabra. Publicación Número 19 [en línea:], disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n19/19_vhernandez.html. recuperado: octubre 20 de 2011
- Hoyos, S. (2010) *Perfil académico de investigación de los trabajos de grado de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana: 2001-2009*. [Trabajo de grado] Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Hua Shu (2004): “Chinese writing system and learning to read”, [en línea:], disponible en: http://psychbrain.bnu.edu.cn/teachcms/res_base/teachcms/upload/channel/file/2010_4/12_23/6vaogi1k6dgo.pdf, recuperado: septiembre 17 de 2011
- Jen, T. y Ping Xu. (2000). “Penless Chinese Character Reproduction”. [tesis de maestría], Philadelphia, PA. University of Pennsylvania. Maestría en East Asian Languages and Civilization.
- Jing-heng Sheng Ma, (2006). *Keys to Chinese character writing*. Hong Kong. The Chinese University Press, The Chinese University of Hong Kong.
- López A. William (1996). *Apuntes sobre el estado del arte*. En Prácticas Evaluativas en la Educación Básica y Media. Avance de investigación, Icfes - SNP. Bogotá. Citado por: Agray et al. Competencia comunicativa intercultural crítica, hacia un estado del arte (2002). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- McNaughton, W. y Li Ying. (1999) *Reading & writing Chinese: a guide to the Chinese writing system*. North Clarendon, VT. Tuttle Publishing.

- Pardo F. y Ramírez L. (1981). Lecciones de lingüística general y lingüística española. Segunda unidad: estructura general del sistema lingüístico. Primera parte: El significante En: Revista Colombiana de Lingüística. Vol. 1 No. 2 abril 1981. ISSN 0120-2693. Circulo Lingüístico de Bogotá. P. 69-94
- Rodgers, H. (2005.) *Writing systems, a linguistic approach*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Sánchez, W. (2007). *On the Nature of Applied Linguistics: Theory and Practice Relationships from a Critical Perspective.*, En: Colombia Gist, Education And Learning Research Journal . Bogotá, ed: v.1
- Sampson G. (1985): *Sistemas de escritura, análisis lingüístico*. Barcelona, Gedisa, 1997.
- Shek Kam Tse, Marton, Wing Ki y Ka Yee Loh. (2006). *An integrative perceptual approach for teaching Chinese characters*. [Trabajo de grado]. The University of Hong Kong y Goteborg University. Major in Humanities, social sciences and law.
- Seliger, H. y Shohamy, E. (1990), *Second Language research methods*, Oxford, Oxford University. "Teaching Theory and Teaching Methodology" (2010) [en línea], disponible en: <http://www.whugc.net/en-us/Home/TeachingMethod.aspx?id=15>, recuperado: 17 de octubre de 2011.
- Weiping, Wu. (1993) *Towards a theory of teaching Chinese as a foreign language*, [tesis doctoral], San Antonio, Texas. Center for Applied Linguistics. PHD in Applied Linguistics. disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED366216.pdf>, recuperado: septiembre 6 de 2011

ANEXOS

CONCEPTOS Y ELEMENTOS DE LA ESCRITURA CHINA EN LINGÜÍSTICA (1985-2005)

AUTOR	APROXIMACIÓN A LOS CARACTERES CHINOS	TIPOLOGÍA DE LA ESCRITURA CHINA	EL CONCEPTO DE “PALABRA” EN LA ESCRITURA CHINA	RELACIÓN ESCRITURA Y LENGUA EN CHINO	COMPOSICIÓN DE LOS CARACTERES CHINOS
Sampson (1985)	Los caracteres chinos representan morfemas (unidades de significado)	La escritura china es logográfica. En este sentido, no representa “palabras” de la lengua hablada como en las lenguas alfabéticas sino morfemas.	No hay una visión muy clara de la “palabra” como unidad mayor que el morfema en la escritura china. Los caracteres no se agrupan visualmente.	La organización del sistema de escritura chino es la existencia de similitudes en la pronunciación de los morfemas que los caracteres chinos representan en la lengua hablada.	Un caracter compuesto posee un elemento llamado parte fonética (que “señala” la pronunciación del caracter y un elemento llamado parte significa que “indica” algo sobre el significado del caracter.
Packard (2000)	Los caracteres chinos o grafos chinos representan un morfema y una grafía escrita al igual que un sonido en la lengua hablada.		El concepto 词 /cí/ podría ser el elemento más cercano a la “palabra” de la escritura alfabética. Se diferencia del /zì/ 字 “caracter escrito”	Más de cinco morfemas o caracteres chinos comparten una sílaba en la lengua hablada	
Alleton (2003)	Los caracteres chinos representan sonidos monosilábicos, bisilábicos y/o polisilábicos de la lengua hablada.		La palabra en la escritura china no se separa visualmente como lo hace en las escrituras alfabéticas.		
De Francis (2004)		La escritura china es logográfica no ideográfica ni pictográfica.			

<p>Hua (2003)</p>	<p>Los caracteres o grafos chinos representan morfemas escritos y sílabas en la lengua hablada.</p>				<p>Los caracteres chinos compuestos poseen radicales fonéticos (que provee información sobre la pronunciación) y radicales semánticos (que provee información sobre el significado).</p>
<p>Rodgers (2005)</p>	<p>Los caracteres chinos son grafemas (unidades de contrastación) que se pronuncia a través de formas silábicas.</p>		<p>No hay una relación regular entre el número de sílabas, morfemas y palabras en chino mandarín. La palabra puede representarse a través de uno o varios morfemas.</p>	<p>1.359 formas silábicas en mandarín pueden llegar a ser representadas por alrededor de 11 caracteres diferentes</p>	<p>Existen elementos en los caracteres compuestos conocidos como componentes semántico-fonéticos y componentes semántico-semánticos</p>