



marcoELE. Revista de Didáctica Español
Lengua Extranjera

E-ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE
España

SÁNCHEZ GRIÑÁN, ALBERTO

Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa
de lenguas en China

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 8, enero-junio, 2009,
pp. 1-40

MarcoELE
València, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152527010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ALBERTO SÁNCHEZ GRIÑÁN

ESCUELA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE PEKÍN

Docente de ELE en China. Ha sido lector de la AECI en la China-Europe International Business School (CEIBS, Shanghai) y ha impartido clases en Bangde Xue Yuan (Shanghai). En la actualidad es profesor de español en la Escuela de Lenguas Extranjeras de Pekín.

El presente artículo es un resumen de la Tesis Doctoral del autor: [Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo](#), defendida en julio de 2008.

RESUMEN

RECONCILIACIÓN METODOLÓGICA E INTERCULTURAL: POSIBILIDADES DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS EN CHINA

Los intentos de implementación, desde los años 80, de una enseñanza comunicativa de lenguas en China no han sido satisfactorios. Con el fin de explorar sus posibilidades, se parte de una problemática similar en la didáctica de lenguas en Occidente, relativa a las dificultades de implementación metodológica y a la dudosa aceptación de la misma por parte de los alumnos occidentales (Lozano y Ruiz, 1996). Se señala la importancia de considerar las posibles soluciones aportadas, teniendo en cuenta los factores contextuales y culturales de la educación en China que influyen en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Se examinan las posibles causas del fracaso de la enseñanza comunicativa en China desde dos perspectivas: la "cultura china de aprendizaje" (Cortazzi y Jin, 1996; Hu, 2002) y las condiciones específicas determinadas por el sistema de evaluación en los centros públicos de enseñanza (Gieve y Clark, 2005). La distinción será relevante a lo largo del artículo, ya que permitirá dilucidar los factores culturales subyacentes y las limitaciones explicables por las condiciones curriculares, aspectos que se han confundido a menudo en la bibliografía. Asimismo, implicará una distinta interpretación de la descripción del "aprendiente chino". Se describe la situación de la enseñanza/aprendizaje del español en las universidades chinas desde la perspectiva de la continuidad de la tradición educativa, aspecto de especial importancia en la consideración del eclecticismo como vía de reconciliación metodológica entre el modelo de enseñanza más extendido y los enfoques comunicativos. La explotación didáctica de secuencias léxicas no analizadas, o el desarrollo de la *competencia formulaica* (Celce-Murcia, 2007), puede ser un "puente" hacia la actitud comunicativa en el aprendizaje, dado el potencial de los alumnos chinos en la práctica de la memorización. Asimismo, la enseñanza por tareas revela ser lo suficientemente flexible para dar cabida a los procedimientos más habituales en el estudio de lenguas extranjeras por parte de aprendices chinos (Gatbonton y Segalowitz, 2005). Se destaca la importancia de la comprensión intercultural para facilitar la aceptación y valoración de actividades comunicativas. El autor se ha servido de la serie iconográfica contrastiva de Yang Liu (2007) para ilustrar un comentario sobre diferencias culturales, concretamente en lo relativo al concepto de comunicación en las culturas occidental y china.

INTRODUCCIÓN

En los países occidentales, decir enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras o de segundas lenguas es casi una redundancia. Al hablar de enseñanza de lenguas se asume la importancia de la comunicación no solo como el objetivo primordial del aprendizaje, sino como el medio más idóneo para que éste tenga lugar: aprender *comunicando*. El concepto de competencia comunicativa se maneja con la seguridad que garantizan casi 40 años de teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje orientado al uso comunicativo de la lengua. Hoy se habla de *competencia intercultural*, un concepto que abarca a la competencia comunicativa y que "implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad" (Trujillo, 2001).

Convencidos por las evidencias teóricas o por un vivo interés en el desarrollo de la comunicación dentro del aula, muchos profesores y editoriales apostaron por un cambio metodológico que, sin embargo, no ha sido tan fluido y eficaz como en un principio pudiera creerse. En 1996, Gracia Lozano y J. Plácido Ruiz señalaban que "en una cantidad nada desdeñable de aulas apenas se han cambiado los puntos de vista y los procedimientos basados en el estructuralismo y la traducción".

La transición de estos procedimientos a los considerados comunicativos ha atravesado numerosas dificultades. Una de ellas es la confusión surgida por la oposición radical a elementos metodológicos anteriores: la idea de que *se debe* rechazar todo lo que esté relacionado con la repetición, la traducción, la producción meramente formal, los procesos deductivos, las indicaciones gramaticales explícitas... Las razones que defienden la alternativa *comunicativa* son conocidas y están bien estudiadas: conciencia de las necesidades comunicativas en primer lugar, procesos inductivos para *descubrir* las reglas gramaticales y las asociaciones léxicas, producción significativa, etc., pero tanto el saber intuitivo de la experiencia docente y de aprendizaje, como el saber teórico surgido de investigaciones empíricas en las aulas demuestran que la atención a la forma y el conocimiento gramatical explícito son tan necesarios como el factor comunicativo en el aprendizaje de la L2 (Ellis, 2005:38-40). Por tanto, ¿sigue siendo *obligado* rechazar procedimientos antiguos como la repetición de modelos y la traducción?

Otra dificultad general se desprende de la falta de aceptación de los alumnos. En la implementación de enfoques comunicativos se han registrado las impresiones que ponen en duda su efectividad. Lozano y Ruiz (1996) señalan las siguientes opiniones prototípicas de los estudiantes, relacionadas con el material didáctico:

- «Estamos perdiendo el tiempo en jugar, y yo he pagado para aprender.»
- «¿Para qué sirve esto?»
- «¿Dónde está la gramática?»
- «No puedo practicar sin antes estudiármelo y repetirlo.»

«Mi profesor no me corrige, y así no puedo saber si lo hago bien o mal.»

Los autores indican dos causas principales:

- 1) el desajuste entre el apellido «comunicativo» y la realidad del diseño de los manuales al uso, y
- 2) el desacuerdo entre las propuestas derivadas del enfoque y lo que los alumnos sienten como necesidades propias.

Si bien es cierto que, en España al menos, estas dificultades se han ido superando mediante un diseño de materiales más ajustado a la filosofía comunicativa (donde la *atención a la forma* implica un contexto y una intención comunicativa necesarias), y mediante una mayor atención a las necesidades de aprendizaje del grupo de alumnos, en países con culturas muy diferentes y una larga tradición educativa continuista, como es China, esas dificultades no sólo están muy vivas sino que se insertan en un fracaso general donde el planteamiento "comunicativo" en la enseñanza de lenguas permanece en un segundo plano, marginal y subordinado a la enseñanza de la L2 (L3, en el caso del español) como objeto formal de estudio.

FRACASO DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA EN CHINA

Hablo de fracaso porque, en efecto, han existido intentos de implementación de enfoques comunicativos en China desde mediados de los años 80 (Li, 1984; Wang, 1999; Ouyang, 2000; Angelasto, 1998: 341-5). Las causas de este fracaso se han buscado tanto en las creencias, valores y actitudes culturales acerca del buen aprendizaje y el modo óptimo de enseñar (la *cultura china de aprendizaje*, según Cortazzi y Jin, 1996), como en las condiciones inmediatas del sistema de enseñanza, las cuales, aun correspondiéndose con elementos culturales heredados de la tradición educativa, son las que determinan la oposición más evidente a una enseñanza occidentalista de lenguas de tipo comunicativo.

Se han señalado, pues, dos causas generales que en el fondo están relacionadas. Una apunta a las características del "aprendiente chino", las cuales se derivan de una cultura educativa confucionista donde se valora el respeto al profesor, la aceptación incuestionable de la transmisión de su saber, el no sobresalir sobre los demás y un comportamiento pasivo y colectivista que chocaría con los postulados individualistas, críticos y participativos de una enseñanza comunicativa (Hu, 2002). El problema de esta visión es que considera el conjunto de rasgos del aprendiente chino como inamovible, dibujando un ser homogéneo y estereotipado que, en realidad, no existe como tal. Frente al "poder" de esta Cultura (con mayúsculas) se opone la visión que considera las condiciones socioculturales observables, el entorno actual inmediato en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, como el conjunto de circunstancias más

evidente donde debiéramos buscar primero los problemas de implementación de un enfoque comunicativo en las aulas (Gieve y Clark, 2005). A este respecto se han señalado factores como la escasa formación del profesorado, la masificación de las aulas, la escasez de medios y la presión del sistema de exámenes (Sun y Cheng, 2000).

No es necesario remitir, en principio, a la cultura china de aprendizaje para observar que la enseñanza (pública) de lenguas extranjeras en China está orientada exclusivamente al conocimiento de la L2 como objeto de estudio, dando por sentado que la posibilidad de comunicarse resultará automáticamente como consecuencia del aprendizaje repetitivo de estructuras lingüísticas, conjugaciones y listas de vocabulario. La evaluación, basada en exámenes escritos en los que predomina el conocimiento gramatical y léxico, así como la capacidad de traducción, determina la metodología empleada en las aulas y los manuales de enseñanza utilizados. Por tanto, la actitud pasiva de los alumnos, la incompreensión y falta de valoración de la enseñanza comunicativa, no estaría determinada tanto por *cómo es* el aprendiente chino desde el punto de vista de sus raíces culturales, sino por las condiciones impuestas por el sistema educativo actual, y en especial la evaluación. El problema inmediato de la enseñanza comunicativa de lenguas en China es, pues, su falta de acuerdo con este sistema.

CONTINUIDAD DE LA TRADICIÓN EDUCATIVA

Sin embargo, no podemos obviar la raíz cultural. Por un lado, porque es imposible negar que existan influencias de un modo de aprender y concebir la educación que se remonta a los mismos inicios de la cultura china, sobre todo por la estrecha relación que existió entre la transmisión del confucionismo, el aprendizaje (ético-moral y cívico) y las expectativas de prosperidad (la casta mandarinesca) a través de los exámenes imperiales, durante 1700 años. Por otro lado, porque forma parte de la cultura china, perceptible hoy día, el sentido y valor de la continuidad.

El sentido continuista de la civilización china se observa en numerosos aspectos. Tomemos uno de los más visibles: la escritura. Son numerosos los ideogramas que han llegado intactos a nuestros días desde su aparición, hace más de 3700 años. Observemos, ya que estamos tratando sobre el aprendizaje en China, la evolución histórica del ideograma que representa "aprender", que tanto vale en la traducción al español como "estudiar":



1700 a.C.



1000 a. C.



150 d. C.



actualidad

Como vemos, los componentes del ideograma no se han modificado prácticamente a lo largo de los siglos. Observamos cruces (X, ✱, ✂) entre dos manos (𢦏, 𢦐, 𢦑) sobre un tejado (𡩊, 𡩋) bajo el cual está la representación de un niño (𡩌, 子). Si interpretamos las cruces como "saber"¹, podemos pensar que se aprende practicando o *manejando* conocimientos, especialmente durante la infancia. El carácter pragmático del aprendizaje es un rasgo observable en la historia de la educación de China y ha continuado hasta nuestros días.

Para el pueblo chino, la historia no es sólo una serie de acontecimientos del pasado, sino que constituye un valor, una referencia contrastiva esencial para estudiar y poner en práctica decisiones actuales en todos los órdenes. Se podría pensar que este tradicionalismo responde únicamente a un afán ciego por mantener la identidad patriótica, pero lo cierto es que encontramos su origen en los mismos inicios de la filosofía de Confucio, ya que según afirma el filósofo (Analectas, 2.11; 7.1), su pensamiento consiste originariamente en comentarios sobre los hechos notables de su pasado histórico. Confucio remite constantemente a las acciones de los antiguos emperadores, a la poesía antigua y a la forma de gobierno del rey Wen, del duque de Zhou, etc. Las "lecciones" de la historia permitían comparar una situación antigua idealizada con un presente necesitado de modelos políticos al que Confucio pretendía arrojar luz. La revisión histórica constituyó, pues, una parte fundamental del confucionismo, y por tanto del mismo proceder político, a lo largo de los siglos. Este hecho reforzó el carácter continuista y hasta monolítico de la cultura china, amasado por la fe ciega en el sistema confucionista y la creencia de que más allá de las fronteras de China sólo existía la barbarie. Los chinos no han descartado nunca los patrones de pensamiento y acción de su rico pasado histórico, cuyos valores han impregnado incluso los preceptos marxistas. Desde comienzos de la era comunista surgieron numerosos debates acerca de la relación y las influencias del confucionismo en la aplicación de la ideología marxista en China. Así, la idea de Confucio que promulgaba la ausencia de distinción de clases en la enseñanza, y su puesta en práctica, se vio claramente identificada con la idea marxista de una sociedad igualitaria y con la lucha de clases. Muchos educadores chinos, desde 1949, han defendido que el pensamiento ético-político de Confucio no tenía más remedio que ser heredado, ya que tiene muchos atributos que no sólo son compatibles con el marxismo, sino que incluso lo complementan (Louie, 1984). Si exceptuamos la década de la Revolución Cultural, que atacaba directamente a todo lo tradicional a favor de una rápida y ciega modernización, la reivindicación confucionista ha estado presente no sólo en la política (como una señal de identidad nacional del marxismo en China) sino en la educación, a través de la transmisión de los valores ético-morales en los centros educativos y también mediante la reflexión renovada de las ideas educativas de Confucio (Chen J., 1990).

¹ Originalmente, una cruz hace referencia al corte hecho con tijeras o cuchillo. Se sugiere la idea de aprender a hacer cosas para la vida doméstica. Más adelante, las dos cruces se refieren a las líneas yin-yang del Libro de las Mutaciones, un libro clásico de la cultura china que fue utilizado como oráculo por los emperadores. El denominador común de ambas referencias puede ser, pues, el de "saber".

Los proverbios chinos que, a modo de máximas, impregnan la lengua china para orientar en la inclinación o la decisión de numerosas situaciones cotidianas, ofrecen algunos ejemplos que resaltan el valor del pasado histórico, como 古为今用, *gǔ wéi jīn yòng*, "hacer que el pasado sirva para el presente" ("lo antiguo para uso de hoy") o 温故而知新, *wēn gù ér zhī xīn*, "repasar lo antiguo y aprender lo nuevo". No deja de ser significativo que el programa oficial de español para cursos universitarios² mencione la consideración de la breve historia de la enseñanza del español en China para el desarrollo del diseño curricular:

Es menester partir de las condiciones y requisitos de la enseñanza de español en China y poner en pleno juego las experiencias didácticas del mismo acumuladas durante muchos años (pauta 2 para cursos superiores; traducción de Chang Fuliang, 2004).

Relacionado con la valoración de la cultura propia y, concretamente, el rechazo al cambio absoluto en cuestiones educativas, encontramos otra máxima muy conocida que contrapone lo chino y lo occidental y le otorga un tratamiento diferenciado: 中学为体西学为用, *zhōng xué wéi tǐ xī xué wéi yòng*, "aprender lo chino para lo esencial, aprender lo occidental para su uso utilitario".

Por último, relacionado fundamentalmente con la continuidad de los valores culturales tradicionales en la sociedad china, es de destacar el concepto de combinación: 合, 合. Evidentemente, *lo antiguo* y *lo chino* no podrían existir en la actualidad si no es gracias a una suerte de combinación con los elementos que conforman la realidad del presente. Si observamos desde este punto de vista los componentes sociales y políticos de China, comprobaremos que muchos se describen con la coletilla "... con características chinas". El sistema político actual, por ejemplo, una simbiosis de comunismo y capitalismo, se define como "comunismo con características chinas". Asimismo, en el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras se han diseñado métodos que no han dudado en titularse así: "método ecléctico comunicativo con características chinas" (Liao, 1996). De hecho, una de las conclusiones a las que se ha llegado tras los intentos de implementación del enfoque comunicativo en China es que éste no puede importarse tal cual de Occidente, sino que debe contar con los elementos que conforman la cultura china de aprendizaje. El cambio de paradigma que tuvo lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras en los países occidentales partió de una ruptura con modelos anteriores, ruptura que en China no podría suceder de igual manera, es

² *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (1998), y *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (2000), a cargo de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades. El programa consiste en un glosario (que ocupa el 85% del contenido), un listado de contenidos gramaticales y funcionales y un breve capítulo dedicado a principios generales referentes a los objetivos, la metodología y la programación. Chang Fuliang ha traducido este capítulo en su artículo "¿Qué estudian los alumnos de español en China?", 2004.

decir, rechazando procedimientos didácticos y estrategias de aprendizaje fuertemente asentados. Se aboga, por tanto, por una combinación o eclecticismo que recoja esos elementos y que permita la inclusión de una actitud comunicativa en la enseñanza de lenguas (Burnaby y Sun, 1989; Anderson, 1993; Rao, 1996, 2002; Li, 1997; Zhang, 1997; Hui, 1997; Liao, 1996, 2000; Sun y Cheng, 2000; Wei, 2001; Hu, 2002, 2005; Ouyang, 2000, 2003; Zhang, 2004; Jin et al., 2005, etc.).

De hecho, la metodología de enseñanza actual empleada en las universidades chinas es ya ecléctica, una especie de simbiosis de gramática-traducción y método audiolingual. Según este curioso eclecticismo, el aprendizaje es tanto consecuencia de la formación de hábitos lingüísticos mediante la repetición constante, como un proceso consciente y deductivo, es decir, alcanzado mediante reflexión, explicación y procesos de abstracción. En los manuales, junto a los típicos ejercicios estructurales de sustitución y de huecos, aparecen listas de vocabulario cuyo tratamiento se reduce al recitado y memorización. Abundan los *drills* y los ejercicios de traducción de oraciones descontextualizadas junto con explicaciones gramaticales prolijas y presentaciones léxicas extensas, sin más criterio que el de acumular las diferentes acepciones de las palabras de un texto inicial. El método, también conocido por el nombre de la asignatura donde se desarrolla, *Lectura Intensiva* (importantísima en las universidades) y encarnado en el manual más utilizado en China, *Español Moderno* (Yan y Liu, 1999-2008), está estructurado en lecciones que se inician con un texto escrito y una lista bilingüe de vocabulario (en clase se memoriza la lista primero y luego se pasa a la lectura); le siguen las explicaciones gramaticales y una ejemplificación abundante, y a continuación una larga serie de *drills* y ejercicios de traducción. No existen actividades para el desarrollo de las destrezas orales, ni se fomenta la interacción³. Se podría pensar que el "método" está basado en unos principios psicológicos conductistas y en una teoría gramatical tradicional, y ahí se quedó, y que por tanto hay un retraso en la acomodación de un enfoque comunicativo que habría partido precisamente de la ruptura con esos principios. Pero se trata más bien de otra manifestación de continuidad de la tradición educativa, sucediendo que elementos del audiolingualismo y del método de gramática-traducción han encajado muy bien en esa tradición que consistía en recitar (repetición mecánica de textos ético-morales) y en reflexionar a partir de unas explicaciones concretas (las que ofrecían los comentaristas de los textos clásicos confucianos, es decir, los confucionistas y neoconfucionistas). En el siglo XII, Zhu Xi, neoconfucionista y principal diseñador del material para los exámenes imperiales desde entonces, afirmaba:

Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria (de la traducción de Gardner, 1990: 138).

y...

³ Para más detalles, véase el análisis descriptivo del manual *Español Moderno* en Sánchez Griñán (2008: 103-147).

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

¿Es casualidad que los principios de aprendizaje que se deducen del curso de *Lectura Intensiva* (con el manual *Español Moderno*) coincidan básicamente con los que propuso Zhu Xi hace nueve siglos? Comprobamos, por ejemplo, que el protagonismo del texto se da tanto en el clásico confucionista como en el modélico del manual; asimismo, el análisis filosófico del primero encuentra cierto eco de correspondencia en el exhaustivo análisis gramatical y léxico del segundo. En cualquier caso, el recitado repetido es una práctica habitual dentro y fuera del aula, y sigue siendo valorado por muchos profesores y alumnos como el procedimiento más eficaz de aprendizaje (Ding, 2007).

Los antecedentes remotos de los procedimientos actuales de enseñanza y aprendizaje no se encontrarían, pues, en aquellos métodos occidentales. Podemos buscarlos en dos niveles de profundidad sociocultural correspondientes a factores implícitos, arraigados en la tradición ideológico-cultural continuista, y a factores explícitos, relativos a las estrategias y condiciones previas de aprendizaje de los estudiantes: la forma de aprender la lengua materna.

Exámenes y esquema de educación

Los exámenes imperiales eran oposiciones públicas para cargos administrativos, mandarines, que podían dejar en herencia no sólo sus riquezas sino muchas veces el cargo, por tanto constituían el único medio de prosperidad en las familias. Eso sí, sólo unas pocas podían aspirar a tales cargos, del 1 % al 3 % del total de candidatos, lo que con el tiempo dio lugar a una casta privilegiada, pero también a una competitividad terrible, vidas enteras de fracaso dedicadas a la preparación de exámenes. Aprobar estos exámenes dio forma a un ideal, y su estudio se convirtió en parte del acervo cultural, pasando incluso a la lengua común en frases hechas o proverbios que ilustran los beneficios del esfuerzo y la revisión constantes: 学而时习之,不亦悦乎, *xué ér shí xí zhī, bù yì yuè hū*, "aprender y repasar constantemente lo aprendido, ¿no es un placer?"⁴; 学而不厌, *xué ér bù yàn*, "no cansarse de aprender"; 头悬梁,锥刺股, *tóu xuán liáng, zhuī cì gǔ*, "atarse los cabellos a una viga, sostener un punzón" (para, en el caso de quedarse dormido cuando se está estudiando, despertar y continuar con el estudio)⁵ o, simplificado, *cì gǔ*, "ser muy diligente en el estudio".

El material de los exámenes estaba formado por textos clásicos confucionistas y comentarios de los seguidores de la filosofía de Confucio, una condición primordial

⁴ Analectas, 1. 1.

⁵ El origen de este proverbio es la forma de estudiar de Su Qin, de la Época de los Reinos Combatientes (475-221 a. C.).

necesaria para poder comprender el *esquema chino de educación*, esto es, el conocimiento abstracto que los miembros de la cultura china tienen sobre la educación, y que se manifiesta en la máxima 教书育人, *jiāo shū yù rén*, traducida como "impartir conocimientos (enseñar de los libros) y educar a las personas" (Hui, 2005). Por un lado, había un motivo generalizado, pragmático: aprobar el examen y conseguir un cargo que garantizase la prosperidad familiar. Lo normal era que los candidatos basaran su estudio en el recitado y la memorización de esos textos. Podríamos afirmar, salvando las distancias, que se trataba de la misma motivación instrumental y extrínseca que impera hoy en día en el aprendizaje de lenguas extranjeras en China. Como entonces, el sentido pragmático del estudio predomina sobre cualquier otro. Los profesores se limitaban a preparar a los candidatos para realizar los exámenes, una finalidad del todo alejada de los principios de la filosofía de Confucio, pero muy cercana a la situación actual, ya que los docentes actuales atienden más a las calificaciones de sus alumnos en los exámenes oficiales⁶ que a los procesos de aprendizaje. La importancia de las calificaciones en todo el proceso educativo es crucial, ya que determinará dónde se podrá seguir estudiando, dado que el sistema de *ranking* sólo permite a los "buenos" estudiantes acceder a los "mejores" institutos y universidades. La competitividad, en cualquier caso, no es algo nuevo en China.

Pero, por otro lado, los textos recogían tanto las ideas de Confucio como las impresiones de sus seguidores, los filósofos confucionistas, dando lugar a una continuidad que los afianzaba en el discurrir de la historia y que con el tiempo conformarían el confucianismo propiamente dicho. Naturalmente, estos filósofos abogaban por un modo de estudio del todo alejado de su utilización transitoria. Uno de ellos, el citado Zhu Xi, se opuso a la ya habitual práctica de utilización vacía del pensamiento confucionista y propuso un modelo ideal de aprendizaje, basado en cinco principios extraídos del libro clásico confucionista 中庸, *zhōng yōng*, Doctrina del Justo Medio. Indican la forma idónea de aprender un texto: *estudiarlo extensamente, hacerse preguntas precisas sobre su significado, reflexionar con total concentración, discriminar con claridad, practicar con entusiasmo*.

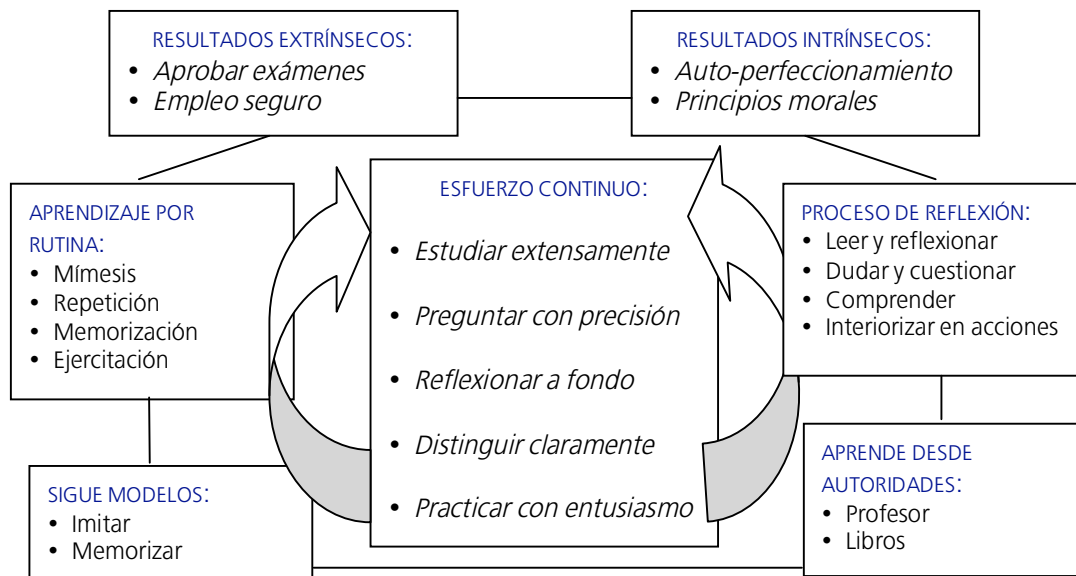
A raíz de estas premisas, Cortazzi y Jin (2006) ofrecen un esquema de educación más amplio que da lugar a una visión completamente distinta de la que nos muestra la apariencia del aprendiente chino:

Mientras que la visión común es la de una aburrida memorización y recitación de textos en un modelo de aprendizaje de pura transmisión, se han ignorado los poderosos elementos tradicionales formados por el propio esfuerzo del estudiante, la necesidad de un pensamiento reflexivo y una interpretación independiente para la interiorización de la comprensión y la puesta en práctica de lo

⁶ Los exámenes oficiales de español (G8) están diseñados según principios unitarios, desde la administración central, y tienen lugar una vez al año en distintos centros, normalmente universidades. En ellos destaca la evaluación de la competencia gramatical y de traducción del estudiante sobre cualquier otro aspecto.

aprendido. Es la combinación de estos elementos lo que caracteriza el aprendizaje del estudiante en la herencia confucionista (Cortazzi y Jin, 2006: 12).

La combinación de estos elementos, *jiāo shū* (enseñar de los libros) y *yù rén* (educar a las personas) da lugar a una tensión entre dos resultados y dos procedimientos en el estudio: un *resultado extrínseco* que busca el éxito en los exámenes, mediante la memorización, repetición, imitación y ejercitación (aprendizaje por rutina) y un *resultado intrínseco*, basado originalmente en principios ético-morales, obtenido mediante una lectura crítica, reflexión, comprensión e interiorización a través de la acción:



Aprendizaje del estudiante de herencia confucionista (Cortazzi y Jin, 2006: 13)

Esta bipolaridad encuentra en los principios de Zhu Xi el eje alrededor del cual se fundamenta su combinación, eje que se puede resumir en un *esfuerzo* constante:

Quando hay un bloqueo en tu comprensión, o tu investigación no ha alcanzado la suficiente eficacia, no abandones. Quando has estudiado algo pero no lo has entendido, no abandones. Quando hay algo que no has discernido, o discernido pero no aclarado, no abandones. Quando hay algo que no has practicado, o practicado sin entusiasmo, no abandones (Doctrina del Justo Medio, 20).

Ciertamente, podría parecer inoportuno este paréntesis teórico si no fuera porque los programas oficiales de enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades chinas, y en concreto la del español, contemplan, en sus planteamientos generales, una combinación entre la enseñanza de contenidos puramente lingüísticos (*jiāo shū*) y una enseñanza ético-moral (*yù rén*) que podemos comprobar en los siguientes principios:

Principio primero del programa para cursos básicos:

Concertar la educación de la carrera y la de la ideología. Los departamentos de español de los colegios superiores se dedican a formar para la construcción de la modernidad de nuestro país gente especializada en la lengua española, poseedora de amplios conocimientos científicos y culturales, y desarrollada integralmente en la moral, mente y complejidad.

Del principio segundo del mismo programa ("concertar la enseñanza y el estudio"), *responsabilidades de los profesores*:

1. Ocuparse tanto de la especialidad como de la moral de los alumnos, preocuparse por su crecimiento saludable. Exigirles estrictamente en todos los eslabones educativos, ofrecerles influencias positivas a través de comportamientos ejemplares, impulsarlos con fuerza en el progreso ideológico, ético, cultural y mental, a fin de que sean personas especializadas, deseadas por la patria.

Del principio segundo del mismo programa ("concertar la enseñanza y el estudio"), *responsabilidades de los estudiantes*:

1. Entusiasmarse con la especialidad, tener claro el objetivo del estudio y una actitud apropiada en el mismo.
2. Respetar a los profesores y a los mayores, mantener solidaridad con los compañeros y estimar la asistencia recíproca.
3. Intervenir con buen ánimo en las actividades educativas o prácticas del lenguaje; afanarse en el adiestramiento de la especialidad; saber planificar el estudio e inducir leyes o reglas en el aprendizaje de español; desarrollar activamente la inteligencia; reforzar la conciencia de competición y colaboración en el mundo moderno.

La práctica de estos principios, siempre dentro del ámbito académico público, viene dada por la existencia de asignaturas obligatorias que podemos relacionar con el componente político-moralizador, *yù rén*: además de las asignaturas propias de español, los estudiantes deben seguir los cursos de política marxista y maoísmo. En cualquier caso, la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras no está ausente de una concepción educativa que integra conocimiento formal y comportamiento ético, moral y cívico.

Aprendizaje de la lengua materna

El antecedente sociocultural-educativo más inmediato que explicaría la existencia del método actual de enseñanza y la forma de aprender lenguas extranjeras es el aprendizaje del chino⁷. La escritura se realiza según unas reglas determinadas sobre el orden y dirección de los trazos de los caracteres; es necesario saber el número de trazos y, lo más importante, poder diferenciar los ideogramas entre sí. No existe una correspondencia sistemática entre ideogramas y sonidos; un mismo ideograma comparte su pronunciación con otros muchos ideogramas. Si en español el sonido /komér/ se asocia fácilmente a la forma y significado de "comer", en chino el sonido *chī* (con primer tono) puede representar hasta 22 significados distintos, con sus 22

⁷ Nótese que no hablo de transferencia de la L1 (un tema importante que merece una consideración detallada), sino de transferencia de las estrategias de aprendizaje empleadas en la adquisición de la L1.

diferentes ideogramas, entre ellos 吃, comer. La correspondencia fónica es sólo una forma, entre las numerosas variantes dialectales, de nombrar un significado, siempre representado en el ideograma (independientemente del dialecto). De ahí que se suele remitir a la forma escrita para romper las ambigüedades producidas en el habla. El papel modélico de los ideogramas y la consecuente imitación son esenciales en su aprendizaje, siendo el esfuerzo necesario para lograr su memorización incomparablemente mayor al que puede realizar un niño español al aprender el abecedario y la combinación de letras en palabras.

La adquisición del sistema escrito no podía (y tal vez no pueda) resultar sino de la repetición y memorización de ideogramas. En este sentido se puede hablar con todo derecho de formación de hábitos lingüísticos, un proceso de aprendizaje que incluye la memorización de unos 2500-3000 caracteres y que se prolonga hasta bien avanzada la educación secundaria. Cortazzi y Jin (1996: 173) señalan que el aprendizaje de la lengua materna

parece compartir una notable continuidad con aspectos clave del aprendizaje de lenguas extranjeras por los estudiantes chinos en una etapa posterior. Las estrategias que llevan al éxito en una primera etapa de escolarización serán utilizadas con toda probabilidad en etapas posteriores.

Esta influencia sería palpable en el recitado, una práctica extendida y observable tanto en el aprendizaje de la lengua materna como en el de lenguas extranjeras. El recitado pondría de manifiesto, además, la dependencia del texto modélico y los consiguientes procesos de imitación. Dejando a un lado el sentido ético y de crecimiento interior que señalaba Zhu Xi, es comprensible que para el aprendizaje del chino se recurra al recitado como procedimiento básico, ya que no existe una equivalencia entre grafía y sonido. Al comprobar la naturalidad con que los estudiantes chinos recitan largas listas de vocabulario⁸, no es difícil imaginar que se trate de una práctica a la que están acostumbrados desde mucho antes de empezar a estudiar una L2.

HACIA EL CAMBIO DE PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

Hoy en día la administración educativa china reconoce la importancia de la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras (Ministerio de Educación de la R.P.C., 2003), y de hecho en las universidades existe la figura del profesor nativo, encargado de ofrecer cursos como Conversación, Audiovisual, Panorama cultural... más orientados al uso de la lengua que a su estudio sistemático. En las universidades que imparten español como especialidad, el profesorado nativo suele estar compuesto por lectores de la Agencia Española de Cooperación Internacional, quienes, por norma

⁸ Una muestra de recitado, grabada en vídeo por mí en SISU, Shanghai, septiembre de 2007 (Sánchez Griñán, 2008: 754): [Vídeo 1C](#), [Vocabulario](#).

general, disponen de cierta libertad en la programación de esos cursos y en la elección de materiales didácticos. Sin embargo, esos cursos ocupan muchas menos horas de clase que la asignatura principal, impartida por profesores chinos y orientada al conocimiento gramatical y léxico (*Español intensivo*):

	1º	2º	3º	4º
Español intensivo	7,6	6	4,5	-
Audiovisual	-	1,5	-	-
Conversación	-	1,5	1,5	-

Horas semanales en SISU (Shanghai), 2º cuatrimestre, 2006.

Además, no existe una conexión entre la enseñanza / aprendizaje de los contenidos gramaticales de una asignatura y el desarrollo de la competencia comunicativa en las asignaturas de los profesores nativos, es decir, se emplean métodos diferentes con objetivos y contenidos distintos para un aprendizaje que, en teoría, debería plantearse de forma unificada. Por ejemplo, se podrían poner en práctica, en los cursos de comunicación, los conocimientos formales adquiridos en clases de gramática, o bien reforzar éstos en esas clases, en función de un uso inicial de la lengua durante las clases de conversación o de audiovisual. La ausencia de coordinación entre profesores chinos y nativos es uno de los principales escollos para una integración coherente de la enseñanza comunicativa en el contexto universitario⁹. Relacionado con este problema está la falta de formación de los profesores chinos, habituados en general a seguir unos principios tradicionalistas que se aceptan y se defienden, y no dispuestos a comprender ni a aceptar la integración de unos procedimientos "innovadores" que de alguna forma están fuera del ámbito de sus responsabilidades. Lógicamente, si se impone un manual como *Español Moderno*, y el sistema evaluativo se basa sobre todo en los conocimientos léxico-gramaticales y de traducción, es perfectamente comprensible que se mantenga esta actitud, de manera que sólo una poderosa iniciativa personal, desinteresada, podría enfrentarse a esta problemática.

Poniendo entre paréntesis el contexto universitario, pero teniendo en cuenta las características de la cultura china de aprendizaje, es posible vislumbrar un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras en China. La cultura china de aprendizaje describe las expectativas, valores, creencias, preferencias, actitudes y comportamientos que son característicos de la sociedad china en relación a la enseñanza y al aprendizaje (Cortazzi y Jin, 1996). De todo este conjunto, una parte sustancial remitiría a la tradición confucionista, cuyo campo de influencia se extiende

⁹ Sun y Cheng (2000: 22-23) recogen algunas consecuencias de esta situación, como la falta de coherencia de contenidos, la confusión de los estudiantes por la distinta filosofía que subyace a distintas metodologías y la incomunicación de los profesores entre sí, dado que los puntos centrales de la metodología empleada son tan diferentes que no saben cómo integrar el otro método en su propia enseñanza.

más allá de las fronteras chinas¹⁰. Dado el carácter continuista de la cultura educativa y la filosofía de combinación de contrarios, propicia al eclecticismo, es razonable pensar que el sentido del cambio deba ser más la reconciliación que el enfrentamiento (Rao, 1996), pudiendo permitir el mantenimiento de procedimientos didácticos y estrategias de aprendizaje habituales, como la práctica de repetición, memorización o ejercicios de sustitución. Desde luego, la combinación de estos elementos con los presupuestos de una enseñanza comunicativa no es tarea fácil, sobre todo si consideramos el antagonismo con que, en Occidente, se han caracterizado dos metodologías tan dispares como la audiolingual y la comunicativa. No obstante, al revisar la evolución del concepto de competencia comunicativa y la breve historia de la enseñanza de lenguas orientada a la comunicación, encontramos un conflicto similar cuyas posibles soluciones no han sido descubiertas aún de una vez por todas, tal y como señalaban Gracia Lozano y J. Plácido Ruiz en el artículo citado. Una muestra de ello es que un buen número de estudiantes occidentales de lenguas sigue necesitando, junto con el desarrollo de las destrezas orientado a la comunicación, memorizar listas de vocabulario y hacer ejercicios repetitivos como consolidación del vocabulario y las estructuras lingüísticas del nuevo código (Sánchez Griñán, 2008: 559-566). Es por ello que una revisión cuidadosa de esta situación, que contemple las dificultades y las soluciones sugeridas por profesores e investigadores occidentales, puede aportar mucho a la investigación y a una puesta en práctica eficaz de la enseñanza comunicativa en China.

En cualquier caso, el punto de partida para investigar el cambio de paradigma debería ser las necesidades de aprendizaje de los primeros interesados, los alumnos. Consideremos en primer lugar una descripción prototípica de los aprendices chinos, junto con las dos interpretaciones que tratan de explicar algunas actitudes y comportamientos destacados. A continuación extraeremos algunos puntos de interés del cambio de paradigma en Occidente que pueden servir de indicadores para diseñar una vía de aplicación de aquel o aquellos modelos de enseñanza comunicativa que mejor se puedan adaptar al contexto chino

EL APRENDIZ CHINO

El tema del aprendiz chino ha propiciado numerosos estudios desde, sobre todo, la publicación en 1996 de *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, una colección de artículos editada por David A. Watkins y John Biggs en Hong Kong¹¹. Las investigaciones de Biggs (1994, 1996) revelan que algunas impresiones que se han mantenido sobre la forma de enseñar y aprender en China, por

¹⁰ En países de culturas de herencia confucionista (Corea, Japón y Vietnam, fundamentalmente) se pueden apreciar características similares en sus culturas de aprendizaje.

¹¹ Cinco años después publicarían una segunda parte: *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*.

parte de observadores occidentales, son en realidad concepciones equivocadas. Durante muchos años se ha creído que la forma de aprendizaje de los estudiantes de culturas de herencia confucionista era la memorización mecánica, sin comprensión mediadora (*rote learning*). Ello se debía en parte a una visión estereotipada occidental de la tradición educativa china, sobre todo por la forma de interpretar el estudio de los exámenes imperiales. Sin embargo, estudiantes chinos, japoneses y coreanos adquieren altas calificaciones, incluso mejores que las de sus homólogos estadounidenses, en materias como matemáticas, física y química, algo que no podría seguirse de un aprendizaje superficial basado en la memorización por repetición mecánica. Éste es un aspecto (el más visible) de la llamada *paradoja del aprendiz chino* (Biggs, 1994). Las soluciones que se han sugerido a la misma suelen involucrar a la comprensión en la actividad memorística, de manera que la repetición y la memorización consecuente es en realidad una estrategia de aprendizaje con un alcance profundo, tal como propuso Zhu Xi. Funcionaría, pues, bien como una forma de recordar después de comprender, es decir, entender primero y memorizar después, lo que se alejaría del enfoque superficial, o bien como una forma de comprender mejor, esto es, el aprendiz focalizaría su atención en distintas partes del texto por cada vez que se repitiera de memoria. Las investigaciones (Dahlin y Watkins, 2000; Marton *et al.*, 1996; Kember, 1996) apuntan a esta forma de aprender como estrategia de aprendizaje profundo, lo que desmentiría la noción del aprendiz chino como simple "memorizador mecánico".

Cortazzi y Jin (1996) recogen un conjunto de impresiones acerca del aprendiz chino por parte de profesores nativos de inglés que resume muy bien esa caracterización estereotipada. Los autores encuentran tanto rasgos positivos como negativos. Entre los primeros, destaca la diligencia, la persistencia, el perfeccionismo y el carácter afectuoso, así como su capacidad de memorizar y el deseo de aprender bien. Es a la hora de poner en práctica una enseñanza comunicativa cuando surgen las impresiones negativas, al constatar una exagerada atención a la gramática, al vocabulario y al texto ejemplar. A la debilidad en comunicarse se suman la pasividad (la asunción de que el papel del estudiante consiste fundamentalmente en escuchar al profesor), la poca disposición a trabajar en grupos, la excesiva atención a las calificaciones y la poca o nula atención a los procesos de aprendizaje (demasiada importancia a la memorización y repetición), la falta de independencia y lo poco abiertos que se muestran a las ideas alternativas.

Estas características se han interpretado por muchos profesores como definitorias, es decir, marcan los límites de las capacidades de un aprendizaje de lenguas. Han contribuido, por tanto, a formar una imagen estereotipada del aprendiz chino que cierra de antemano la posibilidad de enseñarle desde un punto de vista comunicativo. Cortazzi y Jin señalan el peligro de estas interpretaciones, ya que están hechas desde el prisma occidental de la enseñanza de lenguas, tomando un posicionamiento superior que divisa al aprendiz chino como deficitario. Según los autores, ello se debe a no tener en cuenta la cultura china de aprendizaje. Por ejemplo, no se tiene en cuenta el hecho de que memorizar listas de vocabulario puede servir de base para una

producción comunicativa que proporciona confianza al estudiante y un sentimiento de realización (Wang, 1986). Como es sabido, la enseñanza occidental considera la memorización de palabras y el conocimiento meticuloso de la gramática como una barrera para la comunicación, idea basada en la importancia dominante de la interacción oral. Otros elementos de la cultura china de aprendizaje darían cuenta de la actitud y las expectativas de los estudiantes chinos. Así, el *respeto filial* como valor confucionista explicaría la actitud pasiva y sumisa hacia el profesor, que es símbolo del conocimiento y transmisor no sólo del mismo sino de un comportamiento ejemplar. Por tanto, la adquisición del conocimiento debe partir de la transmisión del saber antes que del propio descubrimiento. Del mismo modo, la exagerada importancia a las calificaciones en contraste con la escasa atención a la capacidad comunicativa y a los procesos de aprendizaje se remontaría a la tradición de los exámenes imperiales, presente en la conciencia colectiva como valor social.

Los autores concluyen afirmando que sin una comprensión de los elementos que conforman la cultura china de aprendizaje, cualquier intento de acomodar un enfoque orientado a la comunicación en China estará destinado al fracaso. En primer lugar, hay que tener presente que no existe una cultura de aprendizaje superior a otra; su valor es siempre relativo a las sociedades donde se encuentran. En segundo lugar, no tienen por qué ser excluyentes, en la medida en que su conocimiento puede conducir a una reconciliación o a una *relación sinérgica*. Este objetivo es un reto para profesores chinos y occidentales que puede llevarse a cabo mediante la comunicación, la comprensión mutua y la cooperación. De este compromiso dependerá, pues, que exista una mayor comprensión y una puesta en práctica eficaz del paradigma comunicativo en las aulas chinas.

Al lado de esta interpretación sobre el aprendiz chino, existen estudios que sugieren que aquellos rasgos negativos no se deben tanto a los elementos subyacentes y heredados de la cultura china de aprendizaje en general como a la situación concreta de los estudiantes en un contexto educativo con unas condiciones específicas (Lao y Krashen, 1999; Salili y Lai, 2003; Kember y Gow, 1991; Littlewood, 2000; Gieve y Clark, 2005; Gu y Schweisfurth, 2006). Así, Salili y Lai (2003: 60) concluyen que el contexto competitivo de aprendizaje en Hong Kong "puede propiciar estrategias de aprendizaje superficial y de memorización, evitando que los estudiantes hagan un mayor uso de estrategias que propicien un procesamiento más profundo", actitud que —señalan Kember y Gow— puede deberse a "la carga de deberes, la evaluación superficial o la saturación de horas de clase". Otras evidencias apuntan a que estudiantes no chinos también emplean estas estrategias y muestran aquellas actitudes cuando el contexto de instrucción y el sistema evaluativo no ofrecen una alternativa favorable al pensamiento crítico, al carácter activo y a la autonomía de los aprendientes (Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle y Marton, 1984; Kember y Gow, 1991). De manera inversa, hay un buen número de investigaciones que demuestran que los estudiantes chinos en el extranjero terminan adaptándose a modelos comunicativos occidentales (Gu y Schweisfurth, 2006; Gieve y Clark, 2005; Shi, 2006), lo que señala un potencial cuya

exploración en China sería posible con una atención centrada en las necesidades y preferencias de los estudiantes.

Littlewood (2000) condujo un cuestionario realizado a más de dos mil estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria, repartidos en ocho países asiáticos, incluyendo China, y tres países europeos, entre los que se encontraba España. La encuesta consistía en doce afirmaciones relacionadas con el papel y la actitud de los estudiantes, de las cuales se han extraído tres donde aparece la idea del aprendiente chino más estereotipada. Los participantes debían señalar su acuerdo en un rango descendiente de 5 (completamente de acuerdo) a 1 (completamente en desacuerdo):

1. En la clase veo al profesor como alguien cuya autoridad no se debe cuestionar.
2. Considero el conocimiento como algo que el profesor debe transmitirme antes que algo que tengo que descubrir.
3. Espero que el profesor (más que yo) sea responsable de evaluar cuánto he aprendido.

Los resultados se contaron y se sacó la media, dando un número para cada aseveración. La media total de las tres preguntas (2.47, 2.46 y 3, respectivamente) revela que los estudiantes, en general, están en desacuerdo con estas actitudes, con el sorprendente resultado de que no hay apenas diferencias entre estudiantes asiáticos (2.46, 2.51 y 3) y europeos (2.53, 2.13 y 2.82).

	CHINA	HONG KONG	JAPÓN	COREA	VIETNAM	TAILANDIA	BRUNEI	MALASIA	FINLANDIA	ALEMANIA	ESPAÑA
1	2.29	2.58	2.52	2.41	2.27	2.61	3.00	2.42	2.39	2.56	2.76
2	1.99	2.94	2.72	2.04	1.95	2.73	2.86	2.74	1.77	2.25	2.62
3	2.87	3.61	2.74	3.10	2.67	3.38	3.28	3.25	2.54	2.54	3.08

Es más, "hay mucha menos diferencia —concluye Littlewood— entre la media de respuestas de los grupos de estudiantes de Asia y Europa que entre las respuestas individuales de los estudiantes dentro de la misma cultura". Las respuestas de los estudiantes indican claramente "que el estereotipo del aprendiente asiático como «oyente obediente» [...] no refleja el papel que éstos quisieran adoptar en las aulas [...]":

Ellos no ven al profesor como una figura autoritaria que no se debe cuestionar, no quieren sentarse pasivamente en clase a recibir conocimiento y sólo muestran un ligero posicionamiento en el lado del «acuerdo» en si el profesor debe tener un papel mayor que el suyo en evaluar su aprendizaje. Los resultados sugieren que, si los estudiantes asiáticos adoptan de hecho la actitud pasiva en las clases que se ha señalado, es probable que sea una consecuencia de los contextos educativos en los que se han encontrado o en los que se encuentran ahora, más que de cualquier temperamento inherente a los estudiantes mismos" (p. 33).

Otras respuestas a esta encuesta indican las formas en que a los estudiantes les gustaría ser activos e independientes: les gustan las actividades en grupo donde "todos trabajan hacia objetivos comunes" (media total, 3.93; 4.00 en Asia y 3.75 en Europa) en una "atmósfera amistosa y armoniosa" (media total, 4.24; 4.23 en Asia y 4.26 en Europa). También prefieren "ver un propósito práctico" en lo que se les pide hacer (media total, 4.03; 4.00 en Asia; 4.10 en Europa).

Parece evidente que si las necesidades de aprendizaje se encuentran determinadas por las condiciones académicas de una evaluación marcada por el conocimiento del código lingüístico (como ocurre en las universidades chinas), el uso de la lengua quedará relegado a un segundo plano, independientemente de la motivación o el interés que muestren estos estudiantes en aprender *comunicándose* dentro del aula. Además, la tendencia será la de otorgar una relación inviolable de causa-efecto entre el conocimiento del código y la capacidad para comunicarse, quedando ésta postergada a un futuro uso real. La "batuta" de la evaluación explicaría porqué los estudiantes de inglés investigados por Cortazzi y Jin (1996) no valoran tanto los procedimientos didácticos de los profesores nativos (orientados a la comunicación) como la sistematicidad de las clases de los profesores chinos. No parece casual que estas valoraciones coincidan con las expuestas al inicio del presente artículo (Gracia Lozano y J. Plácido Ruiz, 1996), prototípicas de estudiantes occidentales no conformes con la metodología comunicativa.

Podría plantearse la hipótesis (aun no suficientemente comprobada) de que en un contexto de enseñanza no universitario, donde no existiera un sistema de evaluación semejante, sino más bien basado en una composición de competencias lingüísticas y comunicativas, la actitud de los estudiantes fuera bastante distinta de la estereotipada. Tal parece ser la tendencia sugerida por los resultados de una encuesta realizada a mis alumnos de español en una escuela de negocios, en Shanghai (Sánchez Griñán, 2008:426-434). Se trataba de un grupo de 23 estudiantes que eligieron la asignatura opcional, sin créditos, de español. A las preguntas sobre el mejor enfoque de enseñanza, la mayoría respondió que el comunicativo es el preferido y el más eficaz. También mostraron su preferencia por las destrezas orales y por el hecho de que el profesor debiera hacerles hablar antes que explicar gramática. Aunque los estudiantes seguían valorando los ejercicios repetitivos y la memorización de listados, se comprobó una interesante predisposición al aprendizaje orientado a la comunicación. Z. Rao (2002) y Shi (2006) llegan a conclusiones similares, al comprobar que los estudiantes de inglés prefieren realizar actividades variadas, comunicativas y no comunicativas, antes que de un solo tipo. Por otro lado, Antonio Riutort y Esther Pérez (2007) comprobaron cómo sus alumnos de español valoraron positivamente la realización de una macrotarea, a partir de una enseñanza comunicativa adaptada al entorno, y desde un punto de vista postmetodológico. En especial, los estudiantes hicieron hincapié en "los beneficios del trabajo en grupo, las técnicas de estudio para el desarrollo de la autonomía y la oportunidad para interactuar oralmente en clase".

La perspectiva contextual específica y la perspectiva cultural amplia son igualmente válidas para interpretar la caracterización del aprendiz chino, y por tanto ambas se deben tener en cuenta en el análisis de necesidades y expectativas de estos estudiantes. Conviene insistir en que dan cuenta de dos capas distintas del bagaje cultural. La primera capa está formada por las circunstancias y condiciones más inmediatas del aprendizaje de lenguas, empezando por la lengua materna y la lengua inglesa desde la educación primaria. La forma en que se aprenden la L1 y la L2 (inglés) en las primeras etapas de formación determinará la manera en que los aprendices se enfrenten a una L3 (el español en China) en una etapa posterior o simultánea. Desde esta perspectiva, parece de sentido común afirmar que las dificultades que encuentran los estudiantes chinos en la realización de actividades comunicativas habría que buscarlas, en primer lugar, en su falta de costumbre y en los hábitos adquiridos por la forma anterior de aprender lenguas. La segunda capa es más general y profunda, se encuentra de forma implícita en los guiones culturales de actuación social en los que se descubren valores distintos a los asumidos en Occidente (presentes, pues, en los postulados de metodologías comunicativas). Así, más de un aspecto de las dificultades de aceptación de enfoques comunicativos por estudiantes chinos se puede explicar directamente por elementos culturales como el no sobresalir sobre los demás, el miedo a perder la cara, el no hacerle preguntas al profesor delante de todo el mundo por no cuestionar su actuación *magistral* (lo que pondría en peligro "la cara" del profesor) o el no expresar abiertamente la opinión personal si esta es mínimamente conflictiva.

Antes señalaba que los estudiantes chinos en el extranjero terminaban adaptándose a una enseñanza comunicativa occidental, pero el proceso de adaptación no es ni fácil ni inmediato. Lo que parece claro es que los centros o situaciones de enseñanza en los que la evaluación no se limita al conocimiento formal del código lingüístico, sino que también contempla la capacidad comunicativa, ofrecen mayores oportunidades al aprendiz chino para que descubra los beneficios de una enseñanza comunicativa. Por tanto, esos centros o situaciones constituyen también el contexto más favorable para tratar de encontrar soluciones a los problemas específicos de los aprendientes, así como para investigar y probar los modos de aplicación de una enseñanza comunicativa en China.

RECONCILIACIÓN METODOLÓGICA

La precaria situación de la enseñanza comunicativa en China obliga a revisar el desarrollo del enfoque comunicativo en Occidente para poder identificar los modelos que mejor se adapten a los distintos contextos de enseñanza de lenguas en China, teniendo en cuenta sobre todo las necesidades, expectativas, dificultades y preferencias de los estudiantes. Esta revisión, llevada al extremo de una planificación rigurosa de estudios teóricos y experimentales sobre metodología didáctica y adquisición de segundas lenguas, sería, sin lugar a dudas, interminable, lo que no

quiere decir, evidentemente, que deba completarse en todos sus ámbitos para que podamos empezar a poner en práctica nuestras propias conclusiones, aun temporales.

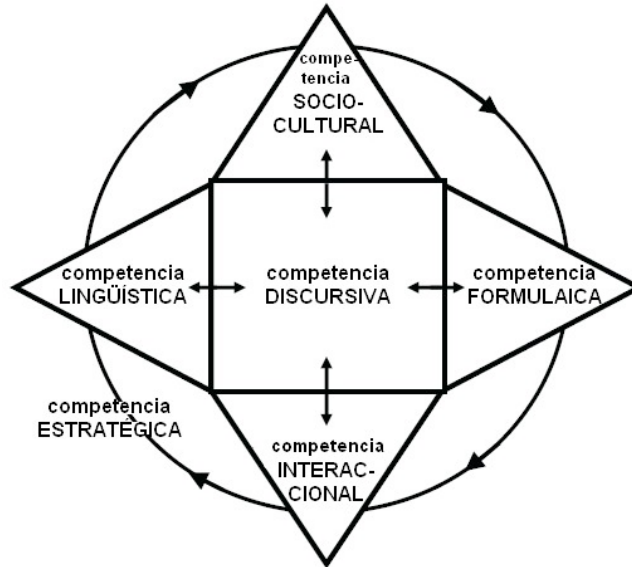
En un episodio de esta breve historia se encuentra el debate de metodologías, descritas normalmente con características enfrentadas y campos de aplicación distintos según se trate del conocimiento lingüístico o del uso comunicativo. En el terreno teórico se trazaban dicotomías como precisión/fluidez; conocimiento sistemático/esquemático; corrección/adecuación; análisis/acceso; *usage / use* (Widdowson, 1978, 1990; Stern, 1983:179; Cook y Seidlhofer, 1995: 10-11)... casi como un eco de la chomskiana entre competencia y actuación. Con la evolución de estudios de la Pragmática, se añadieron otros pares como oración/enunciado; proposición/acto ilocutivo; codificación/ostensión y descodificación/inferencia. Naturalmente, la aplicación de los segundos miembros a la enseñanza de lenguas es beneficiosa y productiva para una mejor comprensión y producción comunicativas. Sin embargo, tan importante para el aprendizaje es la fluidez y adecuación como la precisión y la descodificación. En cualquier caso, es importante un equilibrio entre uno y otro lado de cada par señalado, y este equilibrio se ha manifestado teóricamente en el mismo concepto de competencia comunicativa, que incluye el componente gramatical junto con el pragmático. Por tanto, representa el germen de una reconciliación, no de un enfrentamiento. Los profesores experimentados saben que en la práctica no siempre es posible ajustarse estrictamente a las premisas de un método o estilo de enseñanza determinado. Como señala V. Cook (1991:176), el *estilo analítico* (gramática-traducción) puede tener lugar incluso cuando el profesor utiliza otros métodos. Por ejemplo, cuando presenta alguna función comunicativa social, como pedir disculpas, puede en algún momento indeterminado prestar atención a la pronunciación, a la explicación gramatical de, por ejemplo, "lo" en "lo siento" o, en su caso, a la consideración de "lo siento" como un bloque léxico que no es necesario analizar. Asimismo, es natural que, dentro de una tarea donde se emplee esta forma, los estudiantes recurran en algún momento a reforzar su automaticidad, repitiendo espontáneamente la secuencia, sin que ello implique en ningún caso "romper" con un proceso de aprendizaje significativo. La autora señala algunas técnicas audiolinguales utilizadas conjuntamente en estilos de enseñanza comunicativos: "diálogos breves, énfasis en el lenguaje oral, el valor de la práctica, el énfasis en los estudiantes mismos hablando, la división de las cuatro destrezas, la importancia del control del vocabulario, la progresión paso a paso, etc." (p. 181).

Siguiendo lo señalado sobre la continuidad de la tradición educativa en China, el rechazo a los cambios absolutos y la valoración de combinar procedimientos distintos, no cabe duda de que la vía de la reconciliación representa la voluntad más adecuada para guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje desde un punto de vista comunicativo. Esta idea sería más una premisa que la consecuencia de realizar unas actividades que incluyan lo uno y lo otro. Puede que los resultados de una ejercitación determinada donde hayamos tenido en cuenta el factor comunicativo no sean los esperados: que los esquemas de aprendizaje limiten la interpretación de un juego de rol como un modo de demostración, que una pregunta abierta que espera una respuesta subjetiva se

interprete como una prueba de corrección, que una actividad de vacío de información se convierta en *drill*, o que una tarea se vea como un simple juego para practicar y no se espere nada más allá de eso, pero estos resultados (bien conocidos entre los profesores nativos en China) no deberían hacernos volver la mirada a un enfrentamiento estéril. La actitud reconciliadora no es fácil, pero pueden ayudar algunos "puentes" tanto en el plano teórico como en el procedimental (actividades).

En el debate sobre la competencia comunicativa hay un interés creciente sobre el papel que desempeñan los bloques léxicos (Pawley y Syder, 1983; Sinclair, 1991; Schmidt, 1992; Nattinger y DeCarrico, 1992; Widdowson, 1989; Skehan, 1998; Gatlinton y Segalowitz, 1988, 2005; Moreno Teva, 2006; Celce-Murcia, 2007). Durante la comunicación, recurrimos a secuencias más o menos fijas que nos evitan el esfuerzo de recurrir a nuestra capacidad de análisis del sistema lingüístico para expresar o comprender un número importante de funciones comunicativas. Los procesos mentales necesarios consisten tanto en recordar las secuencias completas como en identificar las situaciones en que estas fórmulas se activan. Estando asociadas a representaciones contextuales definidas, sólo quedaría acceder a ellas desde la memoria para cubrir necesidades comunicativas convencionales. Dado que los estudiantes chinos recurren a la memorización como procedimiento característico de su forma de estudiar, no es aventurado extraer la conclusión de que la explotación didáctica de las secuencias formulaicas puede constituir un puente hacia el desarrollo de la competencia comunicativa para estos estudiantes, por lo menos en los primeros niveles. Las locuciones, los modismos, las colocaciones e incluso los marcadores del discurso ofrecen muchas posibilidades de utilización en marcos contextuales y funcionales específicos. Su aprendizaje puede ser comunicativamente productivo en tanto que no se requiere un análisis gramatical previo ni, por tanto, esperar a que el programa de enseñanza indique su estudio para comenzar a usar estas secuencias.

El nuevo modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (2007) incluye la *competencia formulaica* entre sus constituyentes, situando la competencia discursiva en un lugar central:



Representación esquemática (revisada) de la "competencia comunicativa" (Celce-Murcia, 2007: 45).

Dada la importancia que tienen los textos modélicos en las aulas chinas, de los que extraer toda la información gramatical y léxica necesaria para su estudio, la incorporación de estas secuencias en su elaboración puede propiciar una reflexión precomunicativa que, incluso si no se favorecen los medios para ponerlos en uso, al menos llamarán la atención de los estudiantes para que, en este u otro momento de su práctica, los puedan utilizar. Además de estas condiciones favorecedoras (hábito de la memorización y presencia de textos modélicos), el tratamiento didáctico de las secuencias léxicas estaría justificado porque contrarrestaría el mayor peso de los procesos de análisis (codificación y decodificación desde elementos mínimos), al tiempo que abriría una ventana a los significados pragmáticos, unidos a los contextos comunicativos de las culturas hispanas.

En el plano procedimental, Gatbonton y Segalowitz (2005) diseñaron un modelo de tarea adaptado a las condiciones de aprendizaje de estudiantes asiáticos basado precisamente en la explotación didáctica de bloques léxicos. Su modelo hace hincapié en la importancia del acceso (fluidez) frente al habitual análisis (precisión), teniendo en cuenta tanto las situaciones comunicativas donde se emplean las secuencias léxicas como los procesos de automatización necesarios para su adquisición. Entre estos procesos, se da gran importancia a la repetición oral de los exponentes lingüísticos, pero no a modo coral o de forma descontextualizada, sino realizada en el desarrollo de la misma tarea. Los autores rescatan, pues, el valor de la repetición en el aprendizaje desde premisas de la enseñanza comunicativa. Exponen su modelo ACCESS¹² a través una tarea, *Familia*, dividida en tres fases y dirigida a niveles iniciales.

¹² Siglas de Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments.

La primera fase, llamada de *Automatización Creativa*, busca la comunicación de los estudiantes a través de actividades donde vaya surgiendo la necesidad de encontrar los exponentes lingüísticos necesarios (pre-tarea) para realizar la tarea principal. Éstos se componen tanto del vocabulario relacionado con el parentesco como de expresiones más o menos fijas que sirven para presentar a miembros familiares o para presentarse a sí mismos: _____ *es mi madre; yo soy el cuñado de* _____; _____ *es su abuelo*, etc. No se trata de que el profesor presente *a priori* todos los grados de parentesco y las fórmulas de presentación, sino de evaluar los conocimientos previos de los alumnos y hacer que éstos (se) pregunten por los exponentes lingüísticos necesarios. Aunque el resultado pueda ser similar al de una presentación unilateral (un compendio de expresiones), el proceso marca una diferencia importante porque obliga a romper el rol tradicional del estudiante como simple receptor pasivo. Actividades que cumplan estos requisitos hay muchas, desde fotografías familiares donde se intenta descubrir el grado de parentesco de sus componentes hasta árboles familiares auténticos. En la tarea principal los alumnos se involucran más. Primero se divide la clase en grupos de 8-10, siendo cada grupo una familia cuyos miembros se eligen libremente. Cada alumno dibuja un árbol familiar, y en función del mismo escribe varias oraciones con sujeto "yo": *soy el tío de* _____, *tengo un hermano*, etc. Después viene la parte principal: una entrevista a los miembros de las otras familias. Antes de la misma, por experiencia, se debe advertir insistentemente en que sólo se podrá utilizar la lengua meta, al tiempo que se vuelven a señalar las secuencias necesarias para conocer el grado de parentesco del personaje entrevistado. Los estudiantes se moverán por la clase (lo que les parecerá bastante extraño) y se dirigirán a los miembros de las otras familias con fórmulas como: *Hola, yo soy* _____, *el hijo de* _____. *Tú eres...* Luego escriben las respuestas obtenidas, a ser posible, mediante esquemas prefijados: _____ *es el/la* _____ *de* _____. A continuación, dibujan el árbol familiar de las otras familias en función de la información obtenida.

Como vemos, el proceso de automatización es básicamente repetitivo, pero enmarcado en el sentido comunicativo que es el objetivo de la tarea a través del empleo de secuencias formulaicas. La segunda fase, *Consolidación de la Lengua*, es opcional, pues dependerá del grado de competencia lingüística demostrado por los estudiantes en la tarea. El profesor puede dirigir ejercicios gramaticales relacionados con la concordancia, los posesivos, los artículos determinados o el sintagma preposicional *de + sustantivo*. Los únicos requisitos que deben cumplir estos ejercicios son que estén dirigidos a mejorar el conocimiento de los estudiantes acerca de los enunciados empleados, y que tal empleo haya sido o intentado ser comunicativo. Los objetivos de esta fase pueden centrarse no sólo en la precisión y el conocimiento gramatical, sino también en la fluidez. Por ejemplo, se puede dibujar uno de los árboles familiares en la pizarra y pedir que se interprete de distintas maneras.

En la fase de *Comunicación Libre* se animaría a los estudiantes a hablar abiertamente sobre el tema en cuestión con el fin de expresar ideas no necesariamente predecibles. En la tarea *Familia*, los estudiantes pueden comentar y comparar las estructuras de las

otras familias, tratar aspectos como el papel de los abuelos chinos en la educación de los nietos, comentar la política del hijo único, hablar sobre la independencia de los hijos o sobre la existencia de los matrimonios gay, y comparar todo eso con las costumbres y necesidades de otros países.

La puesta en práctica de esta tarea en mi clase de español (12 alumnos de nivel inicial, preadolescentes) ha requerido un desmenuzamiento de los procesos que no está presente en la descripción original de Gatbonton y Segalowitz, si bien la he incluido más arriba: la insistencia en usar el español, que los alumnos escriban oraciones con sujeto "yo", que las respuestas obtenidas formen oraciones con una estructura definida y, en la fase de consolidación, que interpreten un árbol familiar dibujado en la pizarra. Quiero llamar la atención sobre este desgranamiento, porque puede orientar en el tipo de soluciones que podemos aplicar a numerosas dificultades de comprensión y realización de actividades comunicativas por parte de estudiantes chinos. La siguiente tabla recoge algunas sugerencias ante tres problemas generales centrados en incomprensión general, bloqueo de comprensión específico y bloqueo de producción:

PROBLEMAS OBSERVADOS	SOLUCIONES PROPUESTAS
- Incomprensión general: ¿cómo se hace la actividad? ¿qué fines persigue? ¿cómo se traduce el enunciado?	<ul style="list-style-type: none"> - Parafrasear el enunciado (si es necesario, en chino o en inglés). - Explicar de forma sencilla los objetivos que persigue, junto con la utilidad y necesidad de usar la lengua. - Añadir ejemplos significativos. - Hacer representaciones modelicas. - Crear la situación e insistir en la importancia del contexto constantemente. Aprovechar cada oportunidad para referirse a situaciones ficticias, donde los estudiantes sean los actores-protagonistas.
- Bloqueo de comprensión, por no conocer los significados de todas las palabras, la lógica gramatical de todas las reglas gramaticales que hay en la actividad, y los contenidos culturales.	<ul style="list-style-type: none"> - Animar a hacer preguntas de comprensión. Introducir la negociación del significado y resaltar su importancia. - Ofrecer listas de vocabulario, con alguna modificación que implique la búsqueda por parte de los estudiantes. Hacer que anoten las traducciones de palabras en una hoja aparte. - Diseñar ejercicios de vocabulario sencillos. - Introducir estrategias de comprensión por el contexto (adivinar significados). - Ayudar a identificar las palabras importantes. - Resaltar las ideas principales. Simplificar mediante resúmenes. - Dar a los estudiantes una transcripción modificada de las audiciones. - Explicar las muestras gramaticales desde el punto de vista del uso. - Insistir en que no es necesario conocer al detalle cada forma lingüística. - Introducir aspectos culturales que los manuales dan por conocidos (ya que están dirigidos a estudiantes occidentales). - Animar a expresar la sorpresa o la incomprensión de cuestiones culturales. Hacer comparaciones cuando no hay actividades que lo enuncien explícitamente.

- Bloqueo de producción, por no haber practicado de antemano las nuevas palabras o las estructuras lingüísticas.
- Dirigir ejercicios de pronunciación ligados al refuerzo memorístico: *drills* orales, repeticiones en coro, preguntas en que se ofrece una definición, una traducción, o un elemento caracterizador de la palabra nueva, de manera que el estudiante tenga que seleccionarla y pronunciarla.
- Práctica contextualizada gradualmente:
 1. Representar pequeños diálogos (modificados según información personal). Esto implica memorizar, repitiendo las intervenciones en parejas.
 2. Introducir estrategias de producción no previsible: uso de circunloquios, definiciones, esquemas, mapas mentales... Valorar las producciones (aun siendo erróneas) según el significado; corregir mediante reformulaciones.

Como podemos comprobar, muchas de estas sugerencias responden a una instrucción de estrategias de aprendizaje¹³ que favorecen el uso comunicativo de la lengua. La frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje, junto con las variables que infieren en la misma, es un tema que ha acaparado la atención de numerosos investigadores que tratan de arrojar luz sobre el aprendiente chino, sin duda un modo objetivo de describir la forma habitual en que estos estudiantes aprenden lenguas extranjeras, sobre todo inglés, tanto dentro como fuera de China. Los resultados demuestran que los estudiantes chinos en contextos occidentales (EEUU, Canadá, Australia), donde la enseñanza por tareas es habitual, hacen un uso más frecuente de estrategias sociales y de comunicación que sus compatriotas en China. No es momento de hacer un análisis pormenorizado de estas estrategias (lo que queda emplazado para otra ocasión), pero conviene hacer notar que las más necesarias, en el contexto chino, para un mejor desarrollo de la competencia comunicativa, son propiciadas en la enseñanza por tareas¹⁴.

Una prueba de las posibilidades de la enseñanza por tareas es la adopción, en los cursos de inglés de educación secundaria, del manual por tareas *Go for it!*, de David Nunan (1999), adaptado por el autor al contexto chino (2005). Sin embargo, encontramos un problema similar a las universidades, ya que la mayoría de los profesores, por la presión de los exámenes sobre todo (Mai, 2003), tiende a separar la enseñanza gramatical de la enseñanza por tareas, siendo su integración uno de los temas que más preocupa (Zeng, 2004; Zhang, 2006; Zhu, 2007). Lo interesante es que, como hemos comprobado, este modelo de enseñanza comunicativa es lo suficientemente flexible para incluir estrategias y técnicas utilizadas habitualmente por estudiantes chinos. Si bien debemos poner entre paréntesis el contexto escolar y universitario, la reconciliación metodológica es posible en un marco de enseñanza que

¹³ Cohen y Weaver (2005) redactaron una interesante guía sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje, que se puso en práctica en la universidad de la ciudad china de Nanjing.

¹⁴ Para el estado de la cuestión de la enseñanza por tareas en contextos asiáticos y sus posibilidades, se puede consultar el monográfico de la revista *The Asian EFL*, editado por Robertson y Jung (2006). Además, Nunan (2005), Hui O. (2004), Lee (2002), Mai (2003), Mak (2004), Guo Y. (2006).

contemple la práctica de la repetición, la imitación y la memorización de listados desde una perspectiva global y comunicativa. Este marco de enseñanza puede estar representado perfectamente por el diseño de tareas adaptadas a las necesidades, expectativas y preferencias de los estudiantes chinos. Un modo simple de adaptación puede consistir en reforzar las actividades *previas* y *derivadas* (Martín Peris, 2004) con típicos ejercicios recursivos y con actividades donde se utilicen listas de vocabulario.

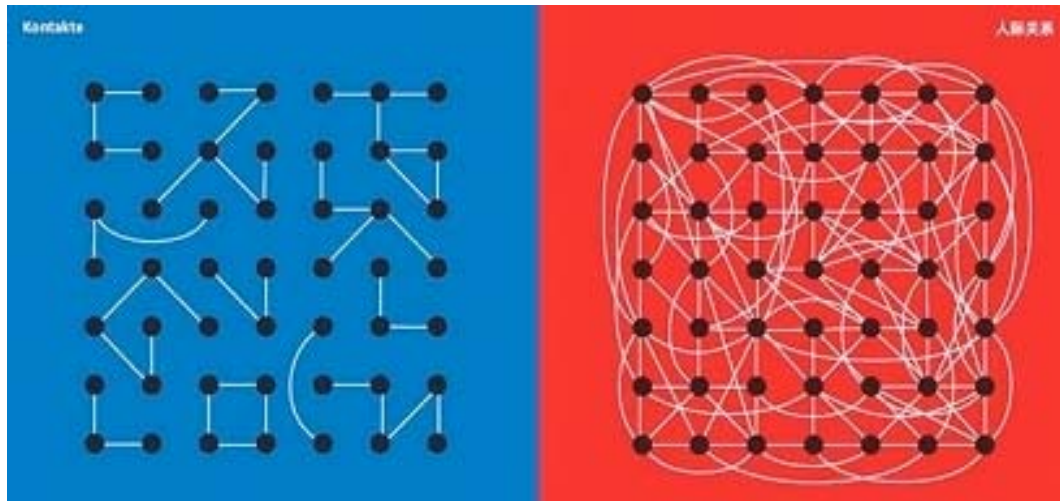
RECONCILIACIÓN INTERCULTURAL

En el diseño de materiales, sin embargo, no se encuentran soluciones definitivas para una adaptación predeterminada de la actitud de los estudiantes, especialmente cuando entran en juego factores culturales influyentes en los esquemas de enseñanza/aprendizaje que no se explican únicamente por los condicionantes concretos del contexto escolar o universitario. Los valores y creencias sociales de la cultura china afectan inexorablemente al modo de concebir la comunicación, y por tanto, al lado de la reconciliación metodológica tendríamos que hablar de una comprensión intercultural que en algunos aspectos debería tener el sentido de una reconciliación, dada la tendencia del etnocentrismo de rechazar o interpretar como negativo lo que no se comprende.

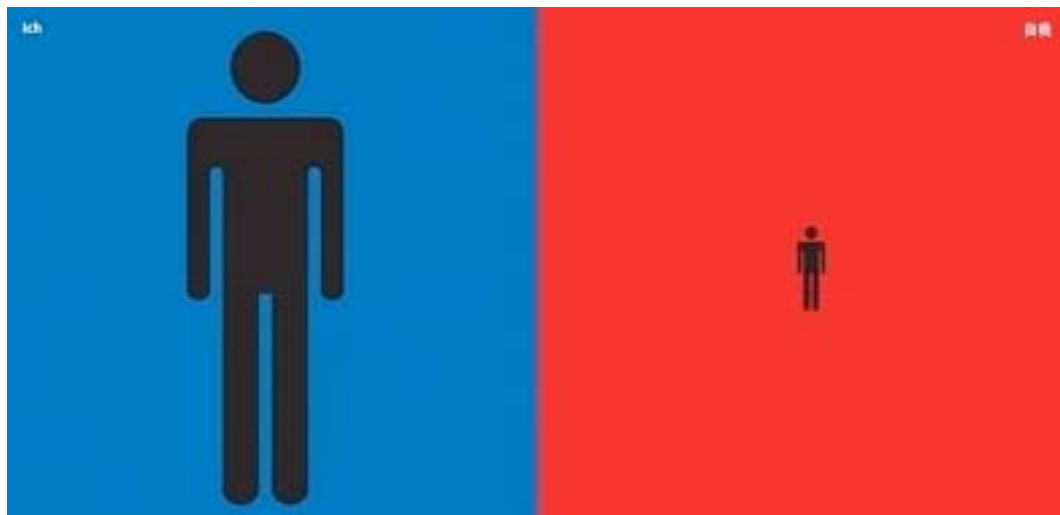
En este sentido, se han señalado algunos factores prototípicos, que muchas veces caen en el tópico, pero que (incluso por eso mismo) merecen un análisis y un comentario más amplios del que se pueda extraer información para las aulas. Así, se ha observado la importancia de las relaciones interpersonales (*guan xi*) en la comunicación social, la exposición de causas y circunstancias antes del tema principal (Scollon y Scollon, 1995), el examen minucioso y exhaustivo antes de tomar decisiones, la evitación de las críticas directas en público, la preocupación por guardar la cara, la modestia cultural que obliga a no sobresalir individualmente. y en otro orden, un cierto temor a la franqueza, sonrisas que no manifiestan agrado sino vergüenza, silencios que denotan un desacuerdo que nunca se hace explícito... Todos son elementos socioculturales que merecen una atención especial, no sólo para que el profesor los considere en el transcurso de su enseñanza, sino como material susceptible de explicitarse contrastivamente con el fin de evitar malentendidos interculturales en situaciones comunicativas reales. En 2007, Yang Liu diseñó una serie iconográfica que trataba de reflejar la diferencia entre varios aspectos sustanciales de las culturas china y occidental (centrada ésta en la cultura alemana): *Ost trifft West* (Oriente encuentra a Occidente). Se trata de unos dibujos presentados contrastivamente (a veces de forma antagónica, y no exentos de humor) que permiten advertir de un vistazo dos sistemas de preferencias, costumbres e ideologías distintas. Su interés para profesores y alumnos es indiscutible, ya que puede generar bastantes reflexiones y debates encaminados a la comprensión intercultural. Podemos extraer varios temas según los iconos de la autora que, además de dibujar un perfil bastante fiel de la realidad social y personal en la comunicación occidental y china, hacen pensar en una interrelación entre los lados correspondientes

a una misma cultura. Pensando, pues, en los temas relacionados con la comunicación, se pueden extraer (incluso como actividad para profesores y alumnos) los siguientes: *Contactos*, *Concepción de sí mismo*, *Estilo de vida*, *Durante las fiestas*, *Expresión de opinión*, *Afrontar problemas*, *Exteriorización del disgusto*.

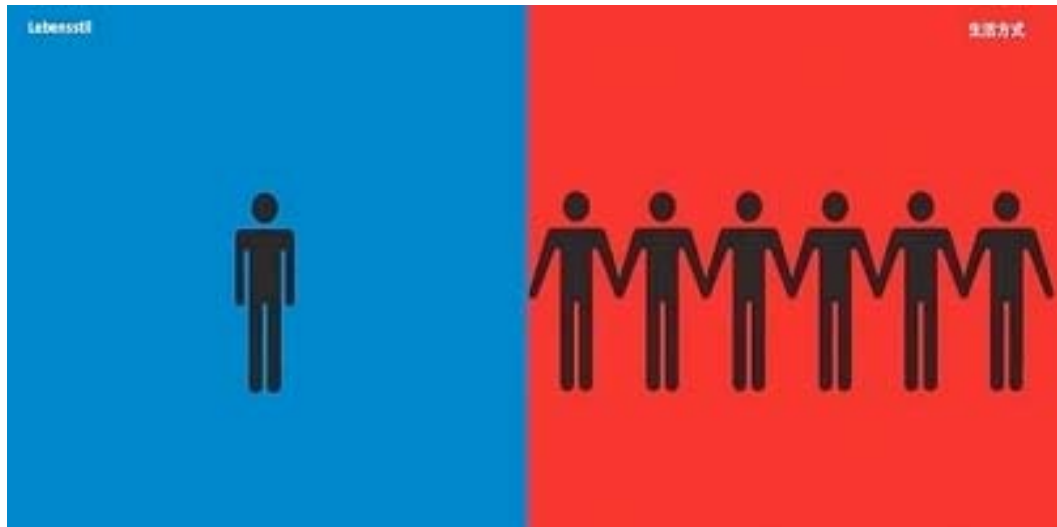
Así, el tema *Contactos* refleja bien la importancia de las relaciones sociales en China (*guan xi*), en contraste con el individualismo occidental (a la izquierda, en azul, la representación de Alemania, y a la derecha, en rojo, la de China):



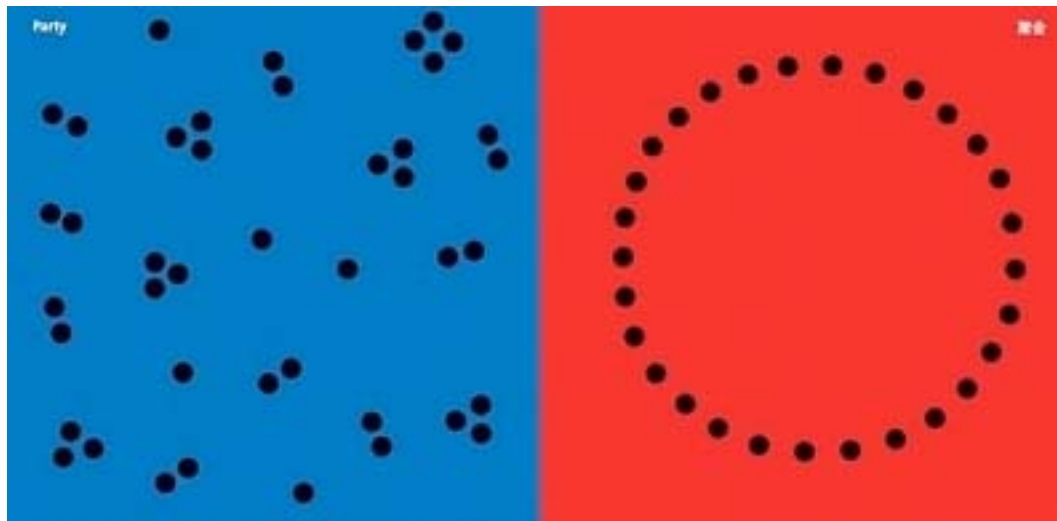
Tal es así, que el alcance de la comunicación interpersonal está más determinado por el tipo de relación social que por los deseos individuales de expresión. Esto también tiene que ver con la gran valoración de la modestia, el evitar sobresalir por encima de los demás (*Concepción de sí mismo*):



Es éste un asunto que se relaciona tradicionalmente con el valor confucionista de la armonía social, y que supone la raíz cultural del colectivismo, rasgo que se suele oponer al individualismo occidental (*Estilo de vida*):



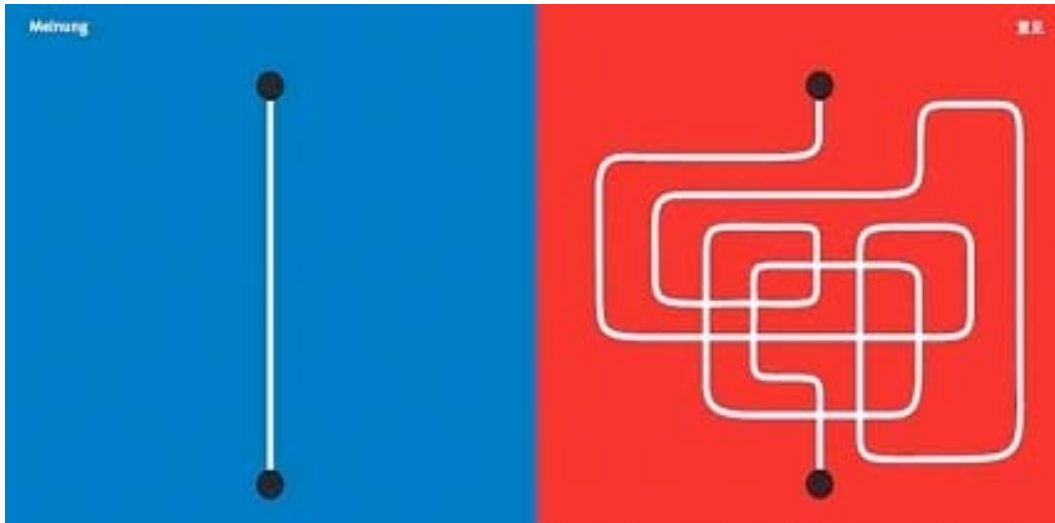
Un reflejo social de este rasgo lo encontramos en las reuniones informales de amigos y familiares, donde el concepto de fiesta se asocia a la participación de todos entre sí, en oposición a la formación de grupos pequeños de Occidente. El corro único refleja exactamente la disposición, en los restaurantes, de los comensales en las reuniones familiares, donde incluso los alimentos se comparten colocando las fuentes de comida en un disco giratorio sobre la mesa (*Durante las fiestas*):



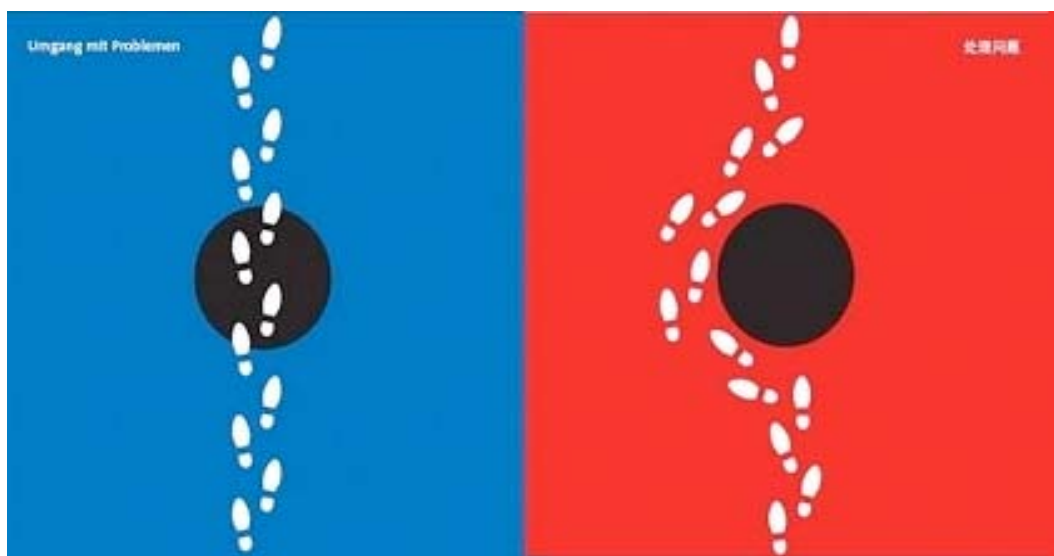
El comportamiento en la mesa tiene también rasgos diferentes entre las dos culturas: mientras que para los chinos pedir con insistencia que se coma o se pruebe un plato refleja un comportamiento convencional de buenas maneras, seguido de una

respuesta positiva en signo de concordia, los occidentales suelen antes preguntar si se desea tomar esto o aquello, sin insistir demasiado, lo que podría resultar cargante.

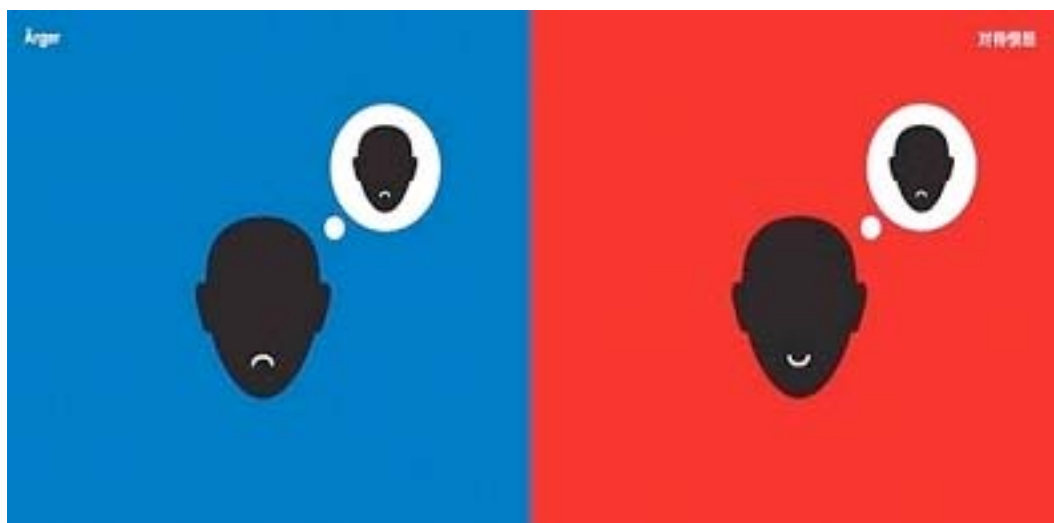
Tanto el tipo de relación alumno-profesor (respeto y obediencia del alumno; transmisión de saber y modelo de conducta del profesor) como el evitar sobresalir por encima de los demás es determinante para entender ciertas reticencias de los estudiantes para comunicarse en el aula. A estos aspectos, podemos añadir los tipos de discursos relacionados con la *Expresión de opinión*:



Si en la formulación de una opinión, el estudiante tiene en su mente un esquema parecido a este laberinto, es perfectamente comprensible que, ante una pregunta del profesor que pide su opinión sobre un tema con cierta polémica, el alumno no sepa responder y se bloquee, ya que no pertenece a un registro formal y educado dar una opinión directa, y menos a un profesor. Si el esquema cultural, para opinar, exige una argumentación, una descripción de circunstancias relacionadas con el tema, etc., la producción lingüística necesaria es mucho mayor que la opinión directa "me parece bien" o "está muy mal". En este caso, pues, se presenta un problema que se suele afrontar con más pasividad y evitación que decida y activamente (*Afrontar problemas*):



Relacionado con la evitación de problemas, que favorece el devenir de una armonía social cuya ruptura puede hacer "perder la cara", la exteriorización de disgusto o vergüenza no se suele manifestar como en Occidente, lo que parecería demasiado rudo, sino mediante un mecanismo de defensa aparentemente opuesto, como una sonrisa (*Exteriorización del disgusto*):



Los iconos de Yang Liu pueden aportar una información rápida y muy valiosa tanto para los profesores como para los alumnos. Van más allá del estereotipo (tema que, por cierto, está recogido en el dibujo sobre la percepción cultural recíproca) y, lo más importante, hacen pensar y favorecen un comentario. Su explotación didáctica en clase ofrece muchas posibilidades de interacción. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que clasifiquen los iconos en temas (además de la comunicación, pueden ser acciones habituales, normas de cortesía en las comidas, relaciones sociales,

modas...) y que ensayen una interpretación sencilla de alguno de ellos teniendo en cuenta los marcadores argumentativos y contraargumentativos, que traten de descubrir los parecidos entre las culturas hispanas y la china, que dibujen su propia visión con temas no presentes, como las compras (ausencia o presencia de regateo, por ejemplo), la vida de los jóvenes, la relación alumno-profesor...

CONCLUSIÓN

La enseñanza comunicativa en China es posible, pero requiere una adaptación que considere los factores que entran en juego tanto en la cultura china de aprendizaje como en las condiciones y circunstancias específicas de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Los análisis de necesidades de aprendizaje ponen en evidencia que los aprendices chinos preferirían una aproximación comunicativa en el modo de aprender español, si bien el contexto escolar y universitario no ofrece demasiadas oportunidades para ello. Ante la presión del sistema de exámenes en los centros de enseñanza, basado en el conocimiento de reglas gramaticales, vocabulario y traducción, y ajeno al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, aquellas preferencias quedan reprimidas, y tanto las necesidades de aprendizaje como la metodología didáctica se encuentran fundamentalmente condicionadas y limitadas. Además de esta razón, los intentos de implementación del enfoque comunicativo no han tenido éxito porque, con él, se ha importado la oposición del mismo frente a metodologías anteriores, una actitud divergente respecto a la tendencia continuista de la tradición educativa china, que valora más la combinación que el enfrentamiento. El eclecticismo se ajusta a la tradición de enseñanza y a la cultura china de aprendizaje, representa también la conclusión más extendida sobre la forma de implementar un enfoque comunicativo en China, pero su viabilidad y su coherencia requerirán de una mayor importancia del factor comunicativo en la evaluación. En contextos donde ésta cuenta con el desarrollo de la competencia comunicativa aparecen pruebas de que los alumnos valoran y aceptan los procedimientos de una enseñanza orientada al uso comunicativo, una actitud que no es inmediata y que encuentra una serie de obstáculos que podemos interpretar como: a) la transferencia de, no la lengua china en sí misma, sino de la forma y las condiciones de su aprendizaje, b) los elementos que conforman la cultura china de aprendizaje (en la medida en que podemos desligarlos de las condiciones específicas impuestas por las evaluaciones), y c) las diferencias culturales no sólo relativas a la enseñanza y al aprendizaje: esquemas de comportamiento social que difieren de los occidentales. Por último, cabe hacer hincapié en las posibilidades de una enseñanza basada en tareas, dado que, como hemos comprobado, es suficientemente flexible para mantener procedimientos propios de aprendizaje chinos como la repetición, la imitación y la memorización, en un marco fundamentalmente comunicativo. Uno de los modos de integración consiste en la explotación didáctica de bloques léxicos no analizados, que aprovecharía el potencial

de memorización del aprendiente chino como un "puente" hacia los significados pragmáticos y el desarrollo consecuente de la competencia comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

Agelasto, M. (1998). *Educational Disengagement: Undermining Academic Quality at a Chinese University*. www.agelastos.com.

Anderson, J. (1993). «Is a communicative approach practical for teaching English in China? Pros and cons». *System*, 21, pp. 471–80.

Biggs, J. B. (1994). «Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox». *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research*, 2 (2), pp. 40–63.

Biggs, J. B. (1996). «Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture». En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 45–67.

Burnaby, B. y Sun, Y.L. (1989). «Chinese teachers' views of Western language teaching: Context informs paradigms». *TESOL Quarterly*, 23, pp. 219–38.

Celce-Murcia, M. (2007). «Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching». En Alcón, E. y Safont, M. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 41–57. Dordrecht: Springer.

Chang Fuliang (2004). «¿Qué estudian los alumnos de español de China?» En / *Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. *Biblioteca virtual redELE* (número especial).

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

Cohen, A. y Weaver, S. (2005). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español, «Español como Lengua Extranjera» (1998). *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, «高学西班牙语专业基础阶段教学大纲». Editorial de enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai, Shanghai, 1998.

Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español, «Español como Lengua Extranjera» (2000). *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua española en Escuelas Superiores Chinas*, «高校西班牙语专业高级教学大纲». Editorial de enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai, Shanghai, 2000.

Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) (1995). *Principles & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). «[Cultures of learning: Languages classrooms in China](#)». En H. Coleman (ed.) *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press.

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

Dahlin, B. y Watkins, D. (2000). «[The role of repetition in the processes of memorising and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong](#)». *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 65-84.

Ding Y. (2007). «[Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English](#)». *System*, doi:10.1016/j.system.2006.12.005.

Ellis, R. (1993). «The Structural Syllabus and Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, 27, 1, pp. 91-113.

Ellis, R. (2005). [La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes](#). Informe del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Auckland: Auckland Uniservices Limited. *Biblioteca virtual redELE*, 5.

Entwistle, N. y Marton, F. (1984). «Changing conceptions of learning and research». En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (eds.), *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, pp. 211-236. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm

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

Gatbonton, E. y Segalowitz, N. (1988). «Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework». *TESOL Quarterly*, 22, pp. 473-492.

Gatbonton, E. y Segalowitz, N. (2005). «[Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency](#)». *The Canadian Modern Language Review*, 61

(3), pp. 325-353.

Gieve, S. y Clark, R. (2005). «'The Chinese approach to learning': Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme». *System*, 33, pp. 261-276.

Gu Q. y Schweisfurth, M. (2006). «Who Adapts? Beyond Cultural Models of 'the' Chinese Learner». *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), pp. 74-89.

Guo Yi Jun (2006). *Implementing a Task-based Approach with Senior High School Students: Characteristics of interactions and students' perceptions*. Tesis doctoral. Universidad National Tsing Hua, Taiwán.

Hu Guangwei (2002). «Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China». *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), pp. 93-105.

Hu Guangwei (2005). «Contextual Influences on Instructional Practices: A Chinese Case for an Ecological Approach to ELT». *TESOL Quarterly*, 39(4), pp. 635-660.

Hui Leng (1997). «New Bottles, old Wine: Communicative Language Teaching in China». *Forum*, 35(4), pp. 38-47.

Hui Leng (2005). «Chinese cultural schema of Education: Implications for communication between Chinese students and Australian educators». *Issues in Educational Research*, 15 (1), 2005.

Hui Oi Lin, Irene (2004). *Teachers' perceptions of task-based language teaching: Impact on their teaching approaches*. Tesis doctoral, Universidad de Hong Kong.

Jin Lingkie; Singh, M. y Li Liquan (2005). «Communicative Language Teaching in China: Misconceptions, Applications and Perceptions». *Australian Association for Research in Education, AARE' 05 Education Research "Creative Dissent: Constructive Solutions"*.

Kember, D. (1996). «The intention to Both Memorise and Understand: Another Approach to Learning?» *Higher Education*, 31(3), pp. 341-354.

Kember, D. y Gow, L. (1991). «A challenge to the anecdotal stereotype of the Asian student». *Studies in Higher Education*, 16(2), pp. 117-127.

Lao C.Y. y Krashen, S. (1999). «Implementation of mother-tongue teaching in Hong Kong secondary schools: Some recent reports». *Discover* (Vol. 5). NCELA.

Lee Suet Mui, Carol (2002). *English Teachers' Conceptions of Task-based Learning*. Tesis doctoral, Universidad de Hong Kong.

Li Defeng (1997). *"Absolutely not the same": The potential and problems of communicative language teaching in China*. Tesis doctoral. Edmonton: Universidad de Alberta, Canadá. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI N° NQ23016.

Li Xiao (1984). «In defense of the communicative approach». *ELT Journal*, 38(1), pp. 2-13.

Liao Xiaoqing (1996). «[Communicative-Cognition Method, a TESOL Eclecticism with Chinese Characteristics](#)», presentado en *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages* (30th, Chicago, IL). ERIC Document Reproduction Service (ED394335).

Liao Xiaoqing (2000). «[Communicative Language Teaching Innovation in China: Difficulties and Solutions](#)». ERIC Document Reproduction Service (ED443294).

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

Llobera, M., et al (eds.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Louie, Kam (1984). «[Salvaging Confucian Education](#)» (1949-1983). *Comparative Education*, 20(1). 1984.

Lozano, G. y Ruiz Campillo, J.P. (1996). «[Criterios para el diseño y la elaboración de materiales comunicativos](#)». Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua. E/LE 3. Fundación Actilibre.

Mai Hwai Min, Aminah (2003). *Grammar pedagogy and the task-based curriculum: Hong Kong teachers' beliefs and practices*. Tesis doctoral, Universidad de Hong Kong.

Mak Tsui Ying, Grace (2004). *Implementation of Task-Based Learning in a Junior Secondary School: Concept and Practice of English Teachers*. Tesis doctoral, Universidad de Hong Kong.

Martín Peris, E. (2004). «[¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?](#)». *Biblioteca virtual redELE*, 0.

Marton, F.; Dall'alba, G. y Kun, T.L. (1996). «Memorizing and understanding: the keys to the paradox?» En Watkins, D. y Biggs, J. (ed.), pp. 69-83.

Ministerio de Educación de la República Popular de China (2003). [大学英语课程教学要求](#) [Requisitos Curriculares de la Enseñanza Universitaria de Inglés].

Moreno Teva, I. (2006). «[Formulaicidad y Procesamiento Lingüístico: Procesos Holísticos vs Procesos Analíticos en la Adquisición y Uso de E/LE](#)». Universidad de Estocolomo.

Nattinger, J.R. y J.S. Decarrico (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (1999). *Go for it!* (Manual de enseñanza de inglés por tareas en 4 volúmenes). Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Nunan, D. (2005). *Go for it!* (edición china de Nunan, 1999). Beijing: People's Education Press y Thomson Learning.

Nunan, D. (2005). «[Important Tasks of English Education: Asia-wide and Beyond](#)». *Asian EFL Journal*, 7(3).

Ouyang H. (2000). «[One-Way Ticket: A Story of an Innovative Teacher in Mainland China](#)». *Anthropology and Education Quarterly*, 31(4), pp. 397-425.

Ouyang H. (2003). «[Resistance to the Communicative Method of Language Instruction within a Progressive Chinese University](#)». En Anderson-Levitt, K. (ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, pp. 121-140. New York: Palgrave MacMillan.

Pawley, A. y F.H. Syder (1983). «Two puzzles for linguistic theory: naturelike selection and naturelike fluency». En J.C. Richards y R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Harlow: Longman.

Rao Zhenhui (1996). «[Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods](#)». *Research in the Teaching of English*, 30(4), pp. 458-469.

Rao Zhenhui (2002). «[Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom](#)». *System*, 30, pp. 85-105.

Riutort, A. y Pérez Villafañe, E. (2007). «[Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías](#)». Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas.

Robertson, P. y Jung, J. (eds.) (2006). [Special Conference Proceedings Volume: Task-based Learning in the Asian Context](#). The Asian EFL Journal Quarterly, 8(3).

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

Sánchez Griñán, A. (2008). [Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo](#). Tesis doctoral publicada en Tesis Doctorales en Red (www.tesisenred.net).

Schmidt, R. (1992). «Psychological mechanisms underlying second language fluency». *Studies in Second Language Acquisition* 14, pp. 357-385.

Scollon, R. y Scollon, W. (1995). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.

Shi Lijing (2006). «The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English». *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), pp. 122-147.

Sinclair, J.McH. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Sun, G. y Cheng, L. (2000). «From Context to Curriculum: A Case Study of Communicative Language Teaching in China». ERIC Document Reproduction Service (ED443295).

Trujillo Sáez, F. (2001). [Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural](#). Comunicación presentada en el Congreso Nacional "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad", organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes (Noviembre, 2001).

Wang Qiang (1999). 面向第21世纪义务教育阶段外语课程改革的思考与意见 [Reflexión y sugerencias: la innovación del currículo de lenguas extranjeras hacia la educación obligatoria en el siglo XXI]. 中小学外语教学 [Enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas], 22(7), pp. 1-4; 22(8), pp. 1-3.

Wang, D. (1986). «Optimal language learning based on the comprehension-production distinction». En C. Brumfit (ed.), *The Practice of Communicative Teaching*, pp. 99-122. Oxford: The British Council / Pergamon.

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

Watkins, D. y Biggs, J. (eds.) (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: CERC, University of Hong Kong.

Wei D. (2001). «[Communicative language teaching and Confucianism in China and Taiwan](#)». *Australian Association for Research in Education, AARE 2001 Conference papers*.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1989). «Knowledge of Language and Ability for Use». *Applied Linguistics*, 10, 2: 128-37 (traducido al castellano en Llobera *et al.* (1995), 83-90).

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

Yan Sheng y Liu Jian (1999-2008). *Español Moderno* (5 vols.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Yang Liu (2007). [Ost trifft West](#). Berlin: Bücher.

Zeng Min (2004). *The role of grammatical instruction within communicative language teaching among Chinese ESL students*. Tesis doctoral. Ontario: Universidad de Windsor. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI nº MQ92457.

Zhang Lanlin (2004). «[CLT in China: Frustrations, Misconceptions, and Clarifications](#)». *Hwa Kang Journal of TEFL*, 10(1), pp. 101-114.

Zhang May (1997). «[The Difficulties and Challenges of Adopting the Communicative Approach in TEFL at Secondary Schools in Qinghay Province, China](#)». *ERIC Document Reproduction Service* (ED413790).

Zhang Zhiqin (2006). «[The Application of Task-Based Instruction in Chinese EFL Classroom](#)». *The International Journal of Language, Society and Culture*, 18.

Zhu Xiao-zhen (2007). «Integrating task-based teaching approach into grammar

teaching». *Sino-US English Teaching*, 4 (9), pp. 50-53.