

Colección Educación intercultural

QUÉ SABER PARA ENSEÑAR A ESTUDIANTES CHINOS



Compiladores

Alberto J. Sánchez Griñán

Mónica Melo

Colección Educación Intercultural

Alberto J. Sánchez Griñán es Doctor en Filología Hispánica, graduado en la Universidad de Murcia (España). Su tesis *Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (2008) constituye un aporte insoslayable a la metodología de la enseñanza de la lengua española a sinohablantes. El Dr. Sánchez Griñán ejerce la docencia y la investigación en el Instituto Cervantes de Pekín, China.

Mónica Melo es Licenciada en Letras y Edición, graduada en la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Ha enseñado español como lengua extranjera en la Universidad de Tongling, provincia de Anhui, China (2006-2008). En la actualidad, la Prof. Melo se desempeña como docente de lengua y literatura en la escuela media, y de registro editorial en el nivel universitario. Recientemente ha publicado el curso de chino para hispanohablantes *Aprendo chino* para esta editorial.

Colección Educación Intercultural

QUÉ SABER PARA ENSEÑAR A ESTUDIANTES CHINOS

Compiladores

Alberto J. Sánchez Griñán
Mónica Melo



Qué saber para enseñar a estudiantes chinos

Colección *Educación intercultural*

Compiladores: Alberto J. Sánchez Griñán y Mónica Melo.

Autores: Ting Wang, Wai-Chung Ho, Romie Littrell, Liu Fengshu, Ewan Dow y Hu Hua Ouyang, Maximiano Cortés Moreno y Alberto J. Sánchez Griñán.

Traductores: Eduardo Giordanino, Luciana Slaen y Martín Perelman.

Edición: Claudia Oxman y Mónica Melo.

Dirección general: Claudia Oxman.

Diseño: Federico Suárez del Solar.

Arte de tapa: Silvia Ribera Belda. **Imágenes:** tapa, Cris Suderman, Szepei/Dreamstime.com; contratapa, fragmento de Zhu Xi (1130-1200), *Los cuatro libros en capítulo y verso con comentarios recogidos*.

(c) Ediciones Voces del Sur (Lamsas SRL), 2009.

Obra registrada en la Dirección Nacional de Derecho de Autor.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Libro de edición argentina.

Impreso en la Argentina.

ISBN: 978-987-25101-4-5

PROHIBIDA LA FOTOCOPIA (Ley 11.723). El editor se reserva todos los derechos sobre esta obra, la que no puede reproducirse total o parcialmente por ningún método gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo el de fotocopiado, el de registro magnetofónico o el de almacenamiento de datos, sin su expreso consentimiento.

Qué saber para enseñar a estudiantes chinos / adaptado por Alberto Sánchez Griñán y Mónica Mabel Melo. - 1a ed. -

Buenos Aires : Voces del Sur, 2009.

248 p. ; 23x15 cm. - (Educación intercultural / Claudia Oxman; 1)

ISBN 978-987-25101-4-5

1. Métodos de Enseñanza. 2. Aprendizaje. 3. Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

I. Sánchez Griñán, Alberto, adapt. II. Melo, Mónica Mabel, adapt.

CDD 407

Fecha de catalogación: 30/10/2009



Ediciones Voces del Sur

Av. Rivadavia 1273, 2 piso

C1033 Ciudad de Buenos Aires

Argentina

Tel: (+5411) 5218-6743

www.vocesdelsur.org

ediciones@vocesdelsur.org

La mejor razón que tenemos para dedicar tiempo a estudiar la cultura es la de aprender algo útil y revelador sobre nosotros mismos. Puede ser un proceso interesante, a veces angustioso, pero merece la pena. Una de las formas más efectivas de aprender sobre uno mismo consiste en tomar con seriedad las culturas de los otros.

Edward T. Hall, en El lenguaje silencioso

ÍNDICE

Prólogo	pág. 11
Introducción	13
Hacia una comprensión de la educación y la cultura chinas <i>Wang Ting</i>	19
La cultura popular en la educación china <i>Wai-Chung Ho</i>	45
Acerca de los modos de aprendizaje de los estudiantes provenientes de culturas confucianistas <i>Romie Littrell</i>	73
Las dinámicas de la cultura y sus implicancias para la educación en China <i>Liu Fengshu</i>	125
Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas en las universidades de la República Popular China <i>Ewan Dow y Hu Hua Ouyang</i>	155
Chino y español: un análisis contrastivo <i>Maximiano Cortés Moreno</i>	173
Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China <i>Alberto J. Sánchez Griñán</i>	201

Prólogo

Tanto en la Argentina como en otros muchos países del mundo se asiste a un creciente y continuo movimiento de estudiantes chinos que vienen a estudiar la lengua española en situación de inmersión y buscan inscribirse en estudios de grado. Una de las motivaciones se basa en que el dominio de nuestra lengua es considerado un diferencial en el mercado laboral chino. Asimismo, es de señalar que la elevada competitividad del sistema universitario de dicho país decide a gran número de jóvenes que han fracasado en los exámenes de ingreso o bien buscan eludir mandatos sociales contrapuestos con sus intereses personales a continuar sus estudios en el exterior, aprovechando la progresiva movilidad de tránsito de los ciudadanos chinos por el mundo.

En el caso particular de la Argentina, a partir de un movimiento migratorio iniciado en los años 90, existe un número significativo de ciudadanos argentinos de cultura china. Muchos de ellos, a poco de nacer, son enviados con sus familias extensas a China para ser criados allá por sus abuelos mientras sus padres permanecen trabajando en la Argentina y, posteriormente, regresarán al país al llegar a la mayoría de edad.

En consecuencia, nuestro país cuenta con una creciente presencia de la cultura china en argentinos viviendo en el país y en el exterior.

Esta compilación tiene objetivos operativos y también una finalidad de largo alcance. En concreto, buscamos contribuir al mejoramiento de la práctica docente en lo que hace a la enseñanza de la lengua española en situación de inmersión o de enseñanza en China y también de las materias en general en el marco del sistema educativo nacional. Pero nuestra finalidad es más ambiciosa y tal vez polémica: si creemos que el desarrollo educativo constituye un pilar fundamental en el desarrollo de las naciones, ¿no habría tal vez, en una cultura que nos supera ampliamente en su dimensión temporal (por no hablar de crecimiento económico), elementos que podamos incorporar a nuestra propia práctica de enseñanza-aprendizaje? ¿Acaso nada del creciente peso económico de China en la actualidad obedece a ciertos rasgos de su sistema educativo? El aprendizaje lateral, por ejemplo, citado por Littrell, no será tal vez una práctica conveniente de aplicar de manera consistente en ciertos contextos educativos en tanto herramienta eficaz para garantizar la continuidad del grupo escolar? ¿Y qué decir de la orientación al largo plazo, y de la veneración por el saber? Los ejemplos son muchos, y sin duda el lector irá encontrando en las palabras de los investigadores que participan en esta compilación abundante material para la reflexión.

Por último, y en consonancia con la finalidad planteada, nos preguntamos si nosotros, integrantes de una comunidad que se define a sí misma como de generosa acogida a la inmigración, aprovechamos a conciencia, en todas las dimensiones posibles de la vida pública, la inmensa riqueza que implica contar entre nuestros conciudadanos con miembros de una cultura que plantea como valores sostenidos durante milenios el trabajo en equipo, el esfuerzo, la constancia y la perseverancia, y el conocimiento como vía para la superación personal.

Claudia Oxman

Introducción

Las preguntas con las que nació este libro son las mismas que nos formulamos cuando llegamos por primera vez a China. No teníamos respuestas, íbamos con buen ánimo, ganas de aplicar nuestras tácticas docentes en un contexto tan distinto al propio y (debemos reconocerlo) con muchos prejuicios. Los compiladores somos, en primer lugar, profesores occidentales que trabajamos en China durante años enseñando español y nos dimos cuenta (luego de no pocos fracasos personales y compartidos con colegas) de que las buenas intenciones no bastaban. Por lo demás, los recursos pedagógicos que traíamos desde nuestras universidades nos enfrentaban a un desconocimiento del otro que, en el mejor de los casos, hacía perder el tiempo a los alumnos chinos y, en el peor, los dañaba sin querer, por mera ignorancia o prepotencia nuestra.

Conocí al profesor Sánchez Griñán en Shanghai, cuando yo estudiaba chino en mis vacaciones y esperaba volver a la universidad de Tongling conociendo un poco más la lengua y la cultura ancestral de mis alumnos. Conversamos muchas horas sobre las respuestas a la pregunta motor que nos preocupaba y apasionaba a la vez, tanto

como sigue haciéndolo hoy: ¿qué saber para enseñar a los estudiantes chinos? ¿quiénes y cómo habían formulado y respondido esta pregunta antes que nosotros?

Por todo esto, la presente compilación, la primera de habla hispana dedicada a esta problemática, tiene por objetivo tender un puente entre dos culturas, generando instancias de reflexión. Hoy se entiende que ningún proceso educativo puede tener resultados perdurables, exitosos y rápidos si no se conoce y se orienta el aprendizaje en función de la visión de mundo de los estudiantes, que es de hecho la suma de sus prácticas y las de su entorno, su cultura. De ahí el título de esta colección: *Educación intercultural*.

En el artículo que inicia la serie, **Ting Wang** analiza las tradiciones de aprendizaje chinas y las investigaciones sobre las concepciones de los estudiantes chinos sobre el aprendizaje. Los principios fundamentales de las doctrinas de Confucio han influido a través de los siglos y todavía pueden sentirse en la educación china contemporánea. En los últimos años han aparecido algunas reinterpretaciones y una nueva comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje chino: las “confusiones confucianistas”, la memorización y la comprensión; la relación familiar entre el estudiante y el maestro; una mezcla de autoritarismo y eje en el estudiante; y la denominada *paradoja del estudiante chino*. El artículo de Wang Ting sostiene que en China, la enseñanza-aprendizaje es más compleja y sutil de lo que parece según algunas concepciones. Las investigaciones más relevantes también brindan evidencia de que las concepciones sobre este proceso están firmemente arraigadas en los antecedentes culturales y las estructuras sociales.

Las políticas y prácticas educativas han cambiado como respuesta a las reformas políticas y económicas y al proceso de apertura que atravesó el país a finales de los años 70. **Wai-Chung Ho** describe cómo en China, a pesar de la introducción de la cultura popular en algunas áreas de la educación y el énfasis puesto en ella, la cultura y los valores tradicionales chinos aún consolidan la autoridad del Estado. En primer lugar, se presenta el marco teórico para el análisis de la cultura popular en la educación. Luego, se indaga acerca de la política de incorporación de la misma en la educación, de acuerdo con los actuales cambios curriculares y también sociales. Analiza a continuación tres pares de relaciones políticas y sociales que dan forma a la educación y la identidad cultural en la currícula escolar: (a) entre la educación del comunismo colectivista y la cultura popular individualista; (b) entre la enseñanza de las tradiciones y los va-

lores chinos por un lado, y la cultura popular, por el otro; y (c) entre las actitudes de la escuela y los docentes frente a la cultura popular y las reacciones de los alumnos a la educación que reciben en el aula. A modo de conclusión, el artículo examina algunas controvertidas cuestiones políticas en torno de la incorporación de la cultura popular al sistema educativo. Con ello se ofrece una perspectiva básica desde la que interpretar numerosos aspectos de la educación en China, evitando ciertas impresiones superficiales en las que tantos observadores occidentales han caído.

Profundizando en esta perspectiva, **Romie Littrell** estudia las características únicas de la cultura, la educación, los modos de aprendizaje y los valores culturales específicos de las culturas confucianistas. A partir de una extensa revisión bibliográfica, el autor aborda distintos temas como las diferencias culturales del discurso, los estilos de aprendizaje más observados en las culturas de Asia Oriental y la necesidad de que la enseñanza se ajuste a los mismos. Littrell hace especial hincapié en la comparación de valores culturales, ofreciendo interesantes sugerencias para facilitar la labor educativa de los docentes extranjeros en China.

Educación y cultura están estrechamente relacionadas y se las puede considerar como interdependientes, existiendo un espacio de intersección entre ellas, dinámico y variable según las culturas. Tal es la postura de **Fengshu Liu**, quien centra su artículo en dicha intersección y sus componentes: la educación moral, el respeto por el aprendizaje, la creencia en el trabajo arduo y el empeño, el sistema de evaluación y la dependencia de los libros de texto y la memorización. Los resultados de los exámenes siguen siendo en China parámetros para evaluar la calidad de la enseñanza, pero Liu propone que los maestros sean alentados y recompensados por renovar los métodos de enseñanza con la intención de cultivar aptitudes prácticas y flexibilidad intelectual en los estudiantes.

¿Qué sucede cuando un estudiante chino llora? ¿Nos comunica su llanto el mismo mensaje que las lágrimas del alumno norteamericano que se sienta a su lado? En Oriente Medio, llorar no indica necesariamente que la persona esté triste y la risa no significa únicamente alegría sino turbación, desconcierto, temor o inseguridad. Edward Hall, citado por Romie Littrell, nos invitaba a contemplar con una nueva escucha las voces del tiempo y del espacio, los movimientos corporales y la comunicación silenciosa con que el otro (en nuestro caso, el aprendiente chino) delimita su campo vital en un campo ajeno a él como es el de nuestros colegios, instituciones,

mesas examinadoras y redes de prejuicios. Esta reflexión es extendida y ampliada por **Ewan Dow** y **Hu Hua Ouyang** en un estudio de caso sobre una profesora de inglés en China. Estos investigadores interpretan los malentendidos culturales que se dan habitualmente en las aulas chinas, que pueden desembocar en situaciones conflictivas y desencuentros indeseados si los profesores extranjeros de lenguas, defensores en su mayoría de enfoques didácticos comunicativos, carecen de las claves interpretativas necesarias para procesar la información que les provee la experiencia docente. Es de especial importancia, a este respecto, comprender algunos aspectos básicos de la cultura china de aprendizaje: elementos de raíz cultural que entran en juego en las aulas y que comprenden las expectativas, valores y creencias de profesores y alumnos chinos acerca del mejor modo de aprender y enseñar.

En un estudio de especial relevancia para los docentes de español lengua extranjera, **Maximiano Cortés Moreno** expone y explica las dificultades y los errores más comunes entre los aprendientes chinos de español, tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Se estudian los errores constatados en clase, predecibles a partir de una comparación teórica entre el chino y el español. Hay errores de desarrollo o intralingüísticos, parecidos a los que cometen los niños en su lengua natal. Pero no todos ellos se deben a estos procesos de interferencia: algunos parecen ser fruto de una interacción entre ciertos procesos intralingüísticos e interlingüísticos. La investigación cierra con una aplicación didáctica, un juego para alumnos de nivel intermedio donde se practican las cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora, y expresión oral y escrita.

Si bien la perspectiva cultural que enmarca los modos y estilos de enseñanza-aprendizaje en China puede explicar determinados comportamientos y actitudes en el estudio, y aunque la comprensión de la cultura china de aprendizaje es de indudable valor para una buena relación educativa entre docentes occidentales y alumnos chinos, no es menos cierto que gran parte de esas actitudes y preferencias no están determinadas por una serie de rasgos culturales más o menos fijos que definen al aprendiente chino. Los contenidos curriculares, los sistemas evaluativos, los manuales de enseñanza y las metodologías empleadas constituyen una dimensión que recibe creciente interés y cuestiona conclusiones construidas durante muchos años para explicar (o tal vez, evadir) diversos conflictos, como por ejemplo, el caso de la supuesta incompatibilidad de la enseñanza comunicativa de lenguas con la cultura china de enseñanza-

aprendizaje. **Alberto Sánchez Griñán** inscribe este debate dentro del marco de la metodología, ofreciendo nuevas vías de reconciliación entre el método de enseñanza más empleado en China y aquellos más o menos novedosos que cuentan con la comunicación como una base incuestionable del aprendizaje de lenguas.

Agradecemos a todos los autores que han colaborado constantemente con nosotros en el trabajo de desambiguación de conceptos chinos traducidos al inglés o al español. Un especial agradecimiento a los profesores Jorge Malena, Carlos Rúa y Silvia Abollo, que nos asesoraron en la búsqueda de las mejores traducciones de las obras del canon confucianista, a Chen Qi Laoshi, colaboradora permanente de nuestro equipo y a Claudia Oxman, que ha cuidado la edición de este libro con rigurosa obsesión y belleza.

Los compiladores

Sobre esta edición

En la transcripción de nombres propios y de lugares, así como de palabras que en el original en inglés se encuentran escritas en fonética china, hemos adoptado el sistema denominado *Hanzi pinyin* o simplemente pinyin, aceptado como oficial en China desde el año 1956 para la transcripción y enseñanza de la lengua nacional.

Para evitar los errores a los que inevitablemente llevan las re-traducciones, hemos transcrito las citas de los libros canónicos de la escuela confucianista directamente de una de las mejores traducciones disponibles del chino al español, la realizada por el profesor Joaquín Pérez Arroyo y titulada *Confucio. Los cuatro libros*, publicada por Editorial Paidós. De todas formas, en la bibliografía figuran los libros confucianistas que han usado para sus trabajos nuestros autores.

HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LA
EDUCACIÓN Y LA CULTURA CHINAS

Ting Wang

La Dra. Ting Wang es coordinadora para el caso chino en la maestría en liderazgo educativo de la Universidad de Canberra (Australia). Tiene largos años de experiencia en el dictado de cursos en programas de desarrollo de liderazgo transnacional. Su tesis de doctorado, relativa a a las concepciones de la educación y el liderazgo vigentes en los funcionarios chinos de la cartera educativa y su posición en el contexto internacional, ha resultado en 2005 ganadora de la renombrada *International Journal of Leadership in Education Graduate Student Manuscript Competition*. Ting Wang ha publicado diversos artículos acerca del liderazgo educativo, la educación internacional y los procesos de enseñanza-aprendizaje transnacionales. Sus intereses en la investigación comprenden el liderazgo en contextos interculturales, el desarrollo profesional de los educadores y los estudios interculturales.

Hacia una comprensión de la educación y la cultura chinas

El aprendizaje chino en la tradición confucianista¹

Somos lo que somos por la base cultural de nuestro aprendizaje.
(Segall y otros, 1990)

En todo sistema social, la cultura sirve como un marco perceptual que guía la interpretación de las interacciones y la construcción de los significados (Cortazzi, 1990). En las instituciones educativas, esto puede incluir la percepción relativa a los derechos, las reglas, los roles y las opiniones implícitas sobre cómo y qué conviene aprender (Barker, 1997; Cortazzi y Jin, 1997; Hofstede, 1986). Por lo tanto, la investigación sobre la cultura y las tradiciones de aprendizaje en China ofrece un marco apropiado para entender las concepciones de los estudiantes chinos.

La educación china y sus tradiciones de aprendizaje durante

1. El presente artículo ha sido publicado originalmente con el título "Understanding Chinese culture and learning" en AARE, *Australian Association for Research in Education*, (Conference Papers Collections, archivo digital, código WAN06122). Agradecemos al autor la autorización para la presente publicación.

siglos han recibido influencia de la cultura china en general y del confucianismo en particular. Entre todas las escuelas de pensamiento de la cultura tradicional china, el confucianismo² ha sido la más influyente. La noción de educación del gran maestro y filósofo Confucio (551 a.C.), que implica “cambiar a las personas para mejor” permanece en el corazón del objetivo de la educación china aún en los primeros años del tercer milenio (Bush y Qiang, 2000; Wong, 2001). El desarrollo y las características del sistema educativo chino muestran gran influencia del confucianismo y esta cultura tradicionalista (Wang y Mao, 1996). Cleverley (1991) sostiene que tradicionalmente los chinos han asignado un elevado valor a la educación. Mientras que la escuela moderna ha vivido cambio de actitudes de largo alcance, “el pueblo chino no ha descartado livianamente los esquemas de pensamiento y acción provenientes de su rico pasado histórico, cuyos valores han permeado los nuevos preceptos marxistas” (Cleverley, 1991, p. 12).

Algunos investigadores creen que en China continental toda la educación se basa en los preceptos de Confucio, aun cuando tanto docentes como estudiantes muchas veces no reconozcan esos orígenes (Jin y Cortazzi, 1998). Estos principios incluyen: el gran valor que asigna la sociedad a la educación, la creencia de que aprender implica reflexión y aplicación, que el esfuerzo continuo puede compensar la falta de habilidades, que el maestro es un modelo tanto de saber como de moral, que el aprendizaje es un deber moral y que estudiar esforzadamente es una obligación para con la familia (Watkins, 2000; Watkins y Biggs, 2001). Lee (1996) opina que las explicaciones contemporáneas de los contextos culturales en los que viven los estudiantes chinos resaltan la vigencia de numerosas concepciones confucianistas.

La relevancia de la educación

En la tradición confucianista, la relevancia de la educación es muy elevada. Se percibe la educación como muy importante no sólo para el desarrollo personal sino también para el desarrollo so-

2. El término en chino es *ru jia*, que puede traducirse como *Escuela de los Letrados* y es mucho más exacto. De todas formas, preferimos usar en esta edición el término “confucianismo” por ser el más extendido y el que privilegia en su traducción de *Los cuatro libros* J. Pérez Arroyo. (N. de E.)

cial. *La gran enseñanza* constituye uno de *Los cuatro libros*, y la frase inicial de las *Analectas* (I: I) de Confucio se refiere a la relevancia y la alegría de aprender: “estudiar con constancia y dedicación es agradable” (*Analectas*, 1990). La educación no es importante solamente para el desarrollo personal: según Confucio, la sociedad requiere personas instruidas para que sean funcionarios: “El que ocupa un cargo público debe dedicarse al estudio en sus momentos de descanso. El estudioso, por su parte, debe ocupar un cargo público cuando no se dedique a su investigación”. (*Analectas*, XIX: XIII), una opinión similar a la del “rey filósofo” de Platón, para quien la *polis* debe ser dirigida por personas sabias e instruidas (Lee, 1996, pp. 26-27). Esta concepción influyó en las tradiciones de la burocracia y la oficialidad chinas, con consecuencias en las concepciones actuales del aprendizaje y el liderazgo.

Educabilidad y perfectibilidad para todos

El alto estatus de la educación en la tradición confucianista se basa en la presunción de que toda persona es educable. Confucio mismo dio el ejemplo al no rechazar nunca a nadie aunque pagara por el ceremonial un honorario insignificante (*Analectas*, VII: VII). Uno de sus dichos más famosos se refiere a la educación sin distinción de clases (Zhu, 1992). Confucio era conciente de la inequidad social: “Por su naturaleza los hombres son casi iguales, pero con la experiencia crecen y se diferencian”. Sin embargo, su práctica era hacer uso de la educación para superar las diferencias generadas por la sociedad. El concepto de que toda persona es educable, puede convertirse en un sabio y es perfectible conforma el optimismo y el dinamismo básicos que adquiere la educación para la tradición confuciana. Esto explica por qué en esa tradición la educación goza de la más completa significatividad (Lee, 1996, pp. 28-30).

El aprendizaje, el esfuerzo, la voluntad y la perfectibilidad

En la tradición de Confucio, el concepto de la posibilidad de la perfectibilidad humana se expresa en términos de sabiduría, y está estrechamente vinculado a la educación. Para los confucianistas, la educación y el aprendizaje siempre se asocian al esfuerzo. La autodeterminación y la voluntad son la fuerza motriz de los esfuerzos.

- nese high schools: A comparative study. *Comparative Education*, 30 (3), 255-270.
- Thurston, A., Turner-Gottschang, K. y Reed, L. (1994). *China bound* (2da. ed.). Washington: National Academy Press.
- Tsui, A. (1996). *Reticence and anxiety in second language teaching*. En K. Bailey y D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tu, W. M. (1985). *Confucius thought: Selfhood as creative transformation*. New York: State University of New York.
- Wan, G. (2001). The learning experience of Chinese students in American universities: A cross-cultural perspective. *College Student Journal*, 35 (1), 28-44.
- Wang, J. y Mao, S. (1996). Culture and the kindergarten curriculum in the People's Republic of China. *Early Child Development and Care*, 123, 143-156.
- Watkins, D. A. (1996). *Hong Kong secondary school learners: A development perspective*. En D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 107-119). Hong Kong/Melbourne: Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research.
- Watkins, D. A. (2000). Learning and teaching: A cross-cultural perspective. *School Leadership y Management*, 20 (2), 161-173.
- Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 3-23). Hong Kong/Melbourne: Comparative Education. Research Centre/Australian Council for Educational Research.
- Wong, K.-C. (2001). *Culture and educational leadership*. En K.-C. Wong y C. W. Evers (Eds.), *Leadership for quality schooling: International perspectives*. London y New York: Routledge Falmer.
- Zhou, N. (1988). Historical context of educational reforms in present-day China. *Interchange*, 19(3/4), 8-18.
- Zhu, H. (1999). *Rujia renwen jiaoyu de shenshi* [Reflection on Confucian humanistic education]. Wuhan: Hubei jiaoyu chubanshe [Hubei Education Press]. [En chino].
- Zhu, M. (Ed.). (2002). *Zoujin xinkecheng: Yukecheng shishizhe duihua* [Step into new curricula: A dialogue with curricula implementers]. Beijing: Beijing shifan daxue chubanshe [Beijing Normal University Press]. [En chino].
- Zhu, W. (1992). *Confucius and traditional Chinese education: An assessment*. En R. Hayhoe (Ed.), *Education and modernization: The Chinese experience* (pp. 3-22). Oxford: Pergamon Press.

LA CULTURA POPULAR EN LA
EDUCACIÓN CHINA

Wai-Chung Ho

La profesora Wai-Chung Ho se ha graduado en los niveles de maestría (*Master in Arts*) y doctorado (*Ph.D.*) en educación musical en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, bajo la dirección de la profesora Lucy Green. En 1996 se incorporó al departamento de música de la Universidad Bautista de Hong Kong, donde en la actualidad dicta cátedra sobre creatividad musical, diseño curricular y recursos para la enseñanza de la música, psicología y sociología de la música, y principios y aplicaciones de la educación musical. Sus artículos han sido publicados en las siguientes revistas de primer nivel: *British Journal of Music Education*, *British Journal of Educational Technology*, *International Journal of Music Education*, *Music Education Research*, *Popular Music* y *Social History*. Sus principales áreas de investigación son la sociología de la música, el currículum de la educación musical y el estudio comparativo de la educación musical en el este asiático.

Sus investigaciones en educación musical tienen por foco las áreas del desarrollo y la planificación educativa vinculados a las reformas del sistema escolar, y la educación en valores tal como aparece en la currícula escolar en los contextos de China continental, Hong Kong y Taiwán.

La cultura popular en la educación china^{1 2}

Introducción

La diversidad de marcos culturales que traen consigo los estudiantes y el impacto de los medios de comunicación masiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje han estimulado un creciente interés por el estudio del papel de la cultura popular en la educación. Para Bourdieu, la cultura es un campo de lucha donde los agentes (productores, consumidores y distribuidores) aprovechan el capital cultural simbólico que detentan sus respectivas posiciones, las cuales están determinadas por la sociedad (Webb y otros, 2002; véase también Bourdieu 1977, 1984, 1986). Siguiendo la línea de trabajo de este autor, es posible explorar una serie de categorías sociales

1. Este artículo ha sido publicado originalmente en *International Education Journal*, 2006, 7(3), pp. 348-363, bajo el título "Popular culture in mainland Chinese education". Agradecemos a Shannon Research Press y a la Dra. Ho la autorización para la presente publicación.

2 El objeto de estudio del presente artículo está delimitado geográficamente dentro de lo que en inglés se denomina "mainland China". Quedan excluidos así la República de China (Taiwán), Macao y Hong Kong, que, si bien se encuentran bajo la soberanía de la República Popular China, poseen un estatuto político-administrativo diferente. (N. de E.)

derivadas de la cultura popular y mediática, profundamente arraigadas, en ciertas experiencias cotidianas de niños alfabetizados en sus hogares (Couldry, 2005). A la luz de experiencias concretas en el aula, la idea según la cual los docentes “liberarían” a sus alumnos a través de una ideología racionalista crítica recibe creciente cuestionamiento (Callahan y Bronwen, 2004; Hunt y Hunt, 2004). McCarthy y otros (2003) argumentan que los maestros deberían prestar especial atención a los avances asociados a la globalización cultural, a la rápida migración del capital económico y cultural, y a las imágenes electrónicas. También sugieren que las intervenciones pedagógicas que privilegian la cultura popular como espacio para una legítima crítica pueden abrir nuevas vías de exploración e investigación dentro de una democratización progresiva y radical, sustentada en los valores primordiales del amor, el cuidado del otro y la igualdad.

La influencia de la cultura popular en la juventud actual ha sido objeto de intenso debate durante largo tiempo, y ha llevado a los investigadores a estudiar su integración en la currícula escolar. Se encuentran, por ejemplo, los trabajos de Rose (2003) sobre el diseño de un curso de ciencias naturales llamado “Biología en los films”; el de Ashcraft (2003) sobre la incorporación de la cultura popular a la educación sexual a través del análisis del film para adolescentes “American Pie”; los estudios de Buckingham (1998), Bloustein (1998), Willet (2005) y Xu (2002) acerca de la cultura juvenil y la alfabetización mediática; y el estudio de Gruncheon (2005), sobre el papel de los juegos de rol como instancia de relación entre las competencias de los niños fuera de la escuela y sus prácticas de lectoescritura en el aula.

La lección más evidente del fenómeno *Harry Potter* es que la cultura popular ha desplazado a los niños de la pantalla de la computadora hacia los libros, y los ha llevado a identificarse con los familiares temas de la escuela, los maestros, los padres, la amistad, la familia y los deportes de competencia (Nicola, 2001; Rowling, 2000, 2003, 2005). Gracias a una ecléctica combinación de tecnologías de la comunicación digital e interactiva, los niños toman parte activa en prácticas culturales y expresivas, participando así en nuevas formas de interacción social (Brignall y Van Haley, 2005; Dyson, 1993, 1997; Jenkins, 1988; Newkirk, 2002).

Estos trabajos sostienen además que, si queremos arribar a la comprensión del impacto de las políticas educativas y sus desarrollos, debemos tener en cuenta las experiencias culturales de niños y jóvenes tanto dentro como fuera de la escuela (Duncan-

Andrade, 2004; Fain, 2004; Suárez-Orozco y Qin-Hilliard, 2004; Valenzuela, 1999). Los modelos culturales que resultan de una demografía en cambio y un mundo altamente interconectado dificultan la comprensión de cualquier cambio curricular asociado. El presente artículo analiza las relaciones entre transformación social, cultura popular y reforma educativa en China, las cuales no han sido aún plenamente investigadas.

El proceso de transición de una economía planificada a una economía socialista de mercado iniciado por China en la década del 80 afecta numerosos aspectos de la vida social y cultural, y plantea nuevos desafíos para el desarrollo educativo en el siglo XXI. Primeramente, y en desafío a los debates contemporáneos sobre la incorporación de la cultura popular en la educación, este artículo plantea dos preguntas clave acerca de la dinámica del desarrollo de una currícula relevante para los alumnos chinos en términos culturales: (a) ¿cómo se integra la cultura popular a las materias escolares seleccionadas? y (b) ¿cuáles son los desafíos que encuentra en China la incorporación de la cultura popular en el aula y en el ámbito mayor de la escolarización en general? El artículo examina asimismo los diferentes desafíos que ha enfrentado el Estado chino en su intento por ir más allá de las oposiciones tradicionales entre cultura y poder, tradición y modernidad, y lo global y lo nacional, destacando el papel vital que juega la imaginación en la cultura popular y en la construcción de la educación presente y futura.

Algunos componentes de la cultura popular china

China es una sociedad multiétnica: comprende 56 grupos étnicos diferentes en una población 1.300 millones de habitantes, la mayor del mundo. Noventa y dos por ciento de la población pertenece al grupo étnico *Han*. Si bien muchos de los grupos étnicos minoritarios poseen su propio idioma, la lengua oficial es el *putonhua*, que se basa en la pronunciación usada en Beijing. Los valores tradicionales chinos provienen del confucianismo ortodoxo, enseñado por académicos y tema de evaluación en los exámenes para el ingreso al servicio civil imperial. A fines del período imperial y comienzos del período republicano, la ficción popular, el cine, las revistas de historietas y los dramas hablados (en tanto opuestos a la ópera tradicional china) florecían en las ciudades, especialmente en Shanghai, y eran considerados nuevas formas de la cultura popular o de masas

- Wu, D.B. (1994) Introduction: cultural tradition and popular culture. En D.B. Wu y P. D. Murphy (Eds.), *Handbook of Chinese Popular Culture*. London: Greenwood Press.
- Xiaonian Yitong Chubian She (2003) *Yinyue* (Music) (Grade 7, Vol. 2.). Shanghai: Xiaonian Yitong Chubian She.
- Sex education now available in China's schools. (23/11/2001, 23 de noviembre) *Xinhua New Agency* [Consultado por última vez el 19 de octubre de 2009] <http://www.china.org.cn/english/2001/Nov/22595.htm>
- China starts to introduce more puberty sex knowledge books. (2004, 26 de diciembre). *Xinhua News Agency* [Consultado por última vez el 19 de octubre de 2009] http://english.people.com.cn/200412/26/eng20041226_168681.html
- Popular fiction in textbook sparks debate (2005, 3 de marzo). *Xinhua News Agency* [Consultado por última vez el 19 de octubre de 2009] <http://www.china.org.cn/english/2005/Mar/121664.htm>
- Lista de libros infantiles recomendados al 1 de junio de 2005. *Xinhua News Agency* [Consultado por última vez el 19 de octubre de 2009] http://english.people.com.cn/200506/01/eng20050601_187839.html
- China accelerates curriculum reform of elementary education. *Xinhua News Agency* (6/10/2005)[Consultado por última vez el 19 de octubre de 2009]http://english.people.com.cn/200510/06/eng20051006_212654.html
- Chinese youngsters to enjoy cartoon plays based on textbooks. (2005, 13 de octubre) *Xinhua News Agency* [Consultado por última vez el 19 de octubre de 2009] http://english.people.com.cn/200506/01/eng20050601_187839.html
- China accelerates curriculum reform of elementary education. *Xinhua News Agency* (2005, 6 de octubre). [Consultado por última vez el 19 de octubre de 2009] http://english.people.com.cn/200510/06/eng20051006_212654.html
- Xu, W. X. (1993, 22 de agosto) *Shichang jingji jiang shi zhongguo shehui quanmian gengxin* [La economía de mercado renovará por completo la sociedad china], *Chinese Youth*.
- Xu, B. (2005) *Chinese populist nationalism: intellectual politics and moral dilemma*. En D.F. Tao y Y.P. Jin (Eds.), *Cultural Studies in China*. London: Marshall Cavendish Academic.
- Xu, S.H. (2002) Teachers' full knowledge of students' popular culture and the integration of aspects of that culture in literacy instruction. *Education*, 122 (4), 721-730.

ACERCA DE LOS MODOS DE APRENDIZAJE
DE LOS ESTUDIANTES PROVENIENTES DE
CULTURAS CONFUCIANISTAS

Romie F. Littrell

El Dr. Romie Littrell es profesor asociado en negocios internacionales en la *Auckland University of Technology Business School* de Nueva Zelandia. El eje del profuso cuerpo de investigaciones del Dr. Littrell es ayudar a gerentes de empresas y directivos al logro del éxito en los negocios internacionales. Con treinta años de experiencia como ejecutivo de compañías multinacionales en China y los EEUU y China, sus investigaciones son ampliamente discutidas en seminarios de negocios. Profesor invitado de la *International Academy for Intercultural Research* y miembro de la *Academy of International Business*, el Dr. Littrell integra los comités de selección de algunas de las más importantes revistas de negocios del mundo. También dirige el *Centre for Cross Cultural Comparisons*, asociación voluntaria con más de doscientos investigadores interculturales que comparten información, realizan comparaciones entre las culturas, facilitan la colaboración entre los investigadores y apoyan la formación de estudiantes de posgrado. Sus investigaciones abordan temas tales como los comportamientos de liderazgo preferidos según las culturas, las relaciones entre los valores culturales y el comportamiento de líderes y directivos; el liderazgo y los valores diferenciales en función de la raza, el género y la nacionalidad; y las diferencias en el liderazgo al interior de un mismo país. En la actualidad dirige una serie de estudios que observa las características del “líder ideal” y sus variaciones según las culturas. También ha estudiado la gestión de recursos humanos en varios países.

Acerca de los modos de aprendizaje de los estudiantes provenientes de culturas confucianistas^{1 2}

Introducción

Este capítulo pretende brindar conocimientos prácticos a educadores provenientes de culturas distintas de la asiática al momento de enseñar en países del norte y este de Asia, particularmente en China. Son culturas de herencia confucianista las de China, Japón, Corea, Singapur, Vietnam, y en cierta medida la de los chinos que

1. El presente artículo ha sido publicado originalmente con el título "Learning styles of students in and from Confucian cultures", disponible en http://romielittrellpubs.homestead.com/files/littrell_eu_asean_crossculturallearningstyles.pdf. Agradecemos a su autor la autorización para la presente publicación.

2. El autor desea expresar su agradecimiento a las siguientes personas por su contribución al desarrollo de este artículo: Scott Droege (Gordon Ford College of Business, Western Kentucky University, EE.UU.); Elisabeth Montgomery (estudiante de doctorado, Fielding Graduate Institute, EE.UU.); Alice Macpherson (Kwantlen University College, Canadá). Una versión reducida de este ensayo ha sido publicada como capítulo en Alon, Ilan y John R. McIntyre, Eds. (2005), *Business and Management Education in China: Transition, Pedagogy and Training*, Singapur: World Scientific Publishing.

viven en el extranjero, en el sudeste asiático.

Si uno nunca ha tenido la experiencia de vivir en otra cultura, ignora las profundas diferencias que afectan cada faceta de la vida. Los hábitos se tornan disfuncionales, y uno se da cuenta de que debe pensar acerca de prácticamente todo lo que hace. Si uno habla la lengua del país como lengua segunda, puede resultar agotador. Estas cuestiones conciernen al docente y al estudiante en situaciones de educación intercultural. Como profesores extranjeros en China, los educadores han de encontrar a muchos estudiantes chinos que habrán viajado mucho por el mundo; otros podrán haber estado poco o nada fuera de la ciudad en la que nacieron. Estudiantes y profesores abrigan convicciones y expectativas sobre la escolaridad que han ido formando a partir de sus propias experiencias de vida. También traen consigo su lengua y sus creencias acerca de la educación, basadas en su cultura nativa. Esto por supuesto ha de traer problemas, en tanto profesor y alumnos por lo general no están familiarizados con la cultura del otro y desconocen los ajustes culturales que deben efectuar.

Este ensayo incluye una breve disertación acerca del confucianismo, una disertación sobre los modos de aprendizaje en Asia Oriental, la revisión de algunas teorías de comparación de culturas, y algunas recomendaciones relativas a la práctica.

El confucianismo ha tenido una importante influencia sobre la vida china durante dos mil años, por lo que comprender la influencia del confucianismo es esencial para alcanzar logros educativos en Asia Oriental. Serán abordadas las culturas confucianistas, la mayor parte de esta información versará sobre China.

El confucianismo

La más importante figura en la civilización del norte asiático es incuestionablemente Confucio (Little y Reed, 1989). La filosofía de vida confucianista ha tenido una fuerte influencia durante más de dos mil años en las culturas de China, Vietnam, Corea y Japón.

La fortaleza del modo de vida confucianista puede observarse en los resultados de “La Gran Revolución Cultural Proletaria”, movimiento iniciado en 1966 para remodelar la sociedad china y volver a los ideales comunistas. Su resultado fue desastroso, pues el movimiento rápidamente degeneró en una pugna por el poder entre Mao Zedong, presidente del Partido Comunista, y sus rivales. Para muchos significó la pérdida de su tradición, la pérdida de su carrera

profesional, la pérdida de la esperanza y la pérdida de la confianza. Mucha gente perdió su vida. Un precepto de la revolución fue la eliminación de los “Cuatro Antiguos”: antiguas ideas, antigua cultura antiguas costumbres, antiguos hábitos.

El confucianismo fue un modo de vida totalizador que apuntaló los rechazados Cuatro Antiguos. A pesar de la campaña del gobierno para reducir entre los chinos el arraigo de la filosofía de vida confucianista, su influencia permanece. En China fue adoptado como religión oficial durante la dinastía Han (250 a. C., calendario gregoriano, usado de aquí en adelante). Durante la dinastía Tang (618-906), los clásicos confucianos se convirtieron en la base de los exámenes para selección de los magistrados y burócratas (los “mandarines”) que ingresarían a la administración pública del gobierno.

Se convirtió asimismo en la ideología oficial de Corea durante la dinastía Choson (1392). El rey Sejon el Grande, perteneciente a esta dinastía (1418-1450), era famoso por sus vastos conocimientos de las enseñanzas confucianas; su sucesor, el rey Sejo (quien reinó de 1455 a 1468), intentó abolir la influencia confuciana en el gobierno; y posteriormente el rey Songjong (r. 1469-1494) la reincorporó, volviendo el adoctrinamiento confuciano otra vez a la orden del día. Su influencia es todavía considerable.

Esta filosofía llegó a Japón a través de Corea en el año 285. En 1600, el clan Tokugawa estableció con éxito su supremacía en Japón tras más de dos siglos de guerras civiles entre poderosos clanes. Durante el período del shogunato Tokugawa, el confucianismo fue adoptado como la ideología oficial y se convirtió también en una parte integral de la cultura de los guerreros o cultura *bushido*.

En Vietnam, el confucianismo llegó en el siglo I, durante la dominación china. Sin embargo, no fue sino hasta después de que Vietnam consiguiera su independencia de China que cobró importancia. Por ser una filosofía política favorable a la monarquía, fue promovida y sostenida por el gobierno. Vietnam se consideró un Estado confuciano hasta mediados del siglo XIX. El apoyo oficial al sistema filosófico de Confucio perdió preeminencia durante el período más reciente, aunque su práctica es todavía habitual entre funcionarios y políticos.

La mitología que determina la reputación de Confucio hoy en día es, por supuesto, principalmente el producto de la larga historia de su influencia en China. Los escritos que se le atribuyen y su influencia han fijado parámetros que ha constituido la fuerza filosófica, social y política dominantes en la evolución de la civilización china.

Tradición: La meta motivadora para personas con valores de Tradición es respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que la cultura o religión de cada uno impone sobre el individuo. Un modo de comportamiento Tradicional se convierte en un símbolo de la solidaridad del grupo y en una expresión de su singular valía y --se espera-- de su supervivencia.	EEUU -1997	2,44	0,9
	EEUU -1995	1,99	0,9
	Hong Kong-1995	3,07	1,1
	China-1997	2,90	1,0
	Guangzhou/Shangh	2,64	1,0
	Beijing/Dalian	2,56	0,9
	Chengdu/Lanzhou	4,18	0,9
Conformismo: La meta motivadora de este tipo es restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos susceptibles de dañar a otros y a violar normas o expectativas sociales. Se origina en el mandato de inhibir inclinaciones que puedan resultar disruptivas para la sociedad.	EEUU -1997	3,89	1,0
	EEUU -1995	3,77	1,0
	Hong Kong-1995	4,34	1,0
	China-1997	4,21	1,0
	Guangzhou/Shanghai	4,13	1,0
	Beijing/Dalian	4,01	0,9
	Chengdu/Lanzhou	3,82	1,0
Seguridad: La meta motivadora de este tipo es la protección, armonía, y estabilidad de la sociedad o de las relaciones, y de uno mismo.	EEUU -1997	4,03	0,8
	EEUU -1995	3,95	0,9
	Hong Kong-1995	4,74	0,9
	China-1997	4,50	0,9
	Guangzhou/Shanghai	4,40	0,8
	Beijing/Dalian	4,31	0,9
	Chengdu/Lanzhou	4,29	0,9

LAS DINÁMICAS DE LA CULTURA Y SUS
IMPLICANCIAS PARA LA EDUCACIÓN EN CHINA

Liu Fengshu

La Dra. Liu Fengshu es investigadora invitada de nivel posdoctoral en el *Institute of Educational Research* de la Universidad de Oslo (Noruega). Su investigación se titula: *La negociación de la identidad en la era de Internet: el caso de los jóvenes rurales en China actual* (financiada por el *Norwegian Research Council*). Asimismo, la Dra. Fengshu se dedica a la docencia y a la dirección y evaluación de tesis de maestría en educación internacional y comparada, y en educación superior.

En la actualidad está finalizando la redacción de un libro titulado *Identity in the Internet Age: Urban Youth in China* para la prestigiosa editorial Routledge.

Las dinámicas de la cultura y sus implicancias para la educación en China¹

Introducción

La globalización y sus procesos asociados han creado lo que Castells (1999) describe como “el espacio de los flujos”, de donde emerge una cultura virtual que penetra en la vida económica, política y social de todas las naciones y regiones del mundo. El impulso hacia la homogeneización, que viene junto con la globalización y promueve el desapego de la tradición y amenaza con la pérdida de las raíces culturales, se acompaña de una conciencia antagónica: el reconocimiento de la necesidad de promover cierta singularidad cultural (Reed, 2001). La singularidad y, por ende, la supervivencia de una cultura al interior de estas poderosas transformaciones globales, dependen del vigor y el rigor con que esta se adapte en el curso de sus procesos de transmisión, dado que la dinámica de la cultura exige reinterpretación y renovación conscientes y constantes a los fines de garantizar su vitalidad.

Este artículo plantea que la educación formal como espacio oficial de transmisión de la cultura forma con esta una intersección natural que opera como sistema regulador. Si una cultura funciona o deja de funcionar, y en qué medida esto ocurre, es algo que a menudo puede examinarse a través del análisis de la intersección entre educación formal y cultura. A este fin, el artículo presenta una descripción de esta intersección tal como tiene lugar en China, exponiendo algunos de los

1. “Dynamics of culture and the implications for education in China” (2002) se publicó originariamente en *In Focus Journal*, Vol.1,1. Agradecemos a la autora y al profesor Miguel Ángel Escotet el permiso para su traducción e inclusión en esta obra.

principales temas que comprende.

La exposición se organiza en dos partes: la primera describe las dinámicas de la cultura y su relación con la educación partiendo del modelo de la intersección entre ambas; la segunda busca hacer un análisis de dicha intersección tal como tiene lugar en China. Por último, las conclusiones, basadas en la síntesis de las secciones principales, esperan aportar algunas enseñanzas de la presente exposición.

Primera parte: Dinámicas de la cultura y la intersección entre cultura y educación

Para D'Andrade (1984), en la historia han surgido dos escuelas principales relativas al término *cultura*: los paradigmas conductista y cognitivista. La disputa entre ambos paradigmas refleja lo que Alexander (1994) definiera como la dicotomía inicial que ha regido el análisis de la acción y el orden desde que comenzara el interés científico por las sociedades. Esta dicotomía consiste en la concepción mecanicista de la acción y el abordaje subjetivo de la acción, la cual a su vez se refleja en la diferencia entre el positivismo y la ciencia social de base interpretativa. El enfoque positivista sostiene que los seres humanos operan basándose en causas externas, y una misma causa tiene un mismo efecto sobre cada persona. La conducta humana se produce mediante un mecanismo que responde de manera automática y predecible a los estímulos de su entorno. Por consiguiente, podemos y deberíamos aprender sobre las personas observando su comportamiento, es decir, lo que vemos en la realidad externa, en lugar de lo que sucede internamente (o realidad subjetiva). En cambio, el enfoque interpretativo subjetivo considera que la conducta humana está motivada por algo que se encuentra en el interior de la persona, como por ejemplo los sentimientos, la percepción y la sensibilidad. Los modos en que actúan las personas dependen de cómo interpretan la realidad social; actúan de acuerdo un orden subjetivo que es una estructura internalizada en la mente. Los actos humanos adquieren sentido entre aquellos que comparten un sistema de significación que les permite interpretarlos como signos o actos socialmente relevantes (Neuman, 2000). En consecuencia, el enfoque interpretativo subjetivo sostiene que podemos estudiar la realidad social sólo a través de la comprensión de las ideas de las personas.

De acuerdo con esto, el paradigma conductista y el paradigma

cognitivista han llegado a conceptualizaciones de la cultura marcadamente diferentes. Según la primera tradición (entre las dominantes hasta 1995), la conducta observable, más que el análisis de la mente, era considerada el único objeto de estudio apropiado. La cultura era vista como patrones de conductas, acciones y hábitos (D'Andrade, 1984). A la inversa, el paradigma cognitivista sostiene la opinión de que la cultura no consiste en conductas o patrones de conductas, sino en una "organización compartida de ideas" o "sistemas aprendidos de significados codificados simbólicamente" los cuales se transmiten y heredan a través de la cultura (Geertz, 1973, p. 89). Según Spiro, (1984), las teorías de base cultural difieren de las que no lo son en dos aspectos importantes: en primer lugar, las teorías culturales son tradicionales; se desarrollan en las vivencias históricas de los grupos sociales, y como una herencia social. Segundo, las teorías culturales se codifican en signos colectivos (en oposición a *privados*). Aquí la cultura es entendida como un sistema de acopio de información con funciones similares a las cadenas de ADN, que poseen células individuales con la información necesaria para la autorregulación y el crecimiento específico (D'Andrade, 1984).

Muchos otros teóricos de la tradición cognitivista han desarrollado influyentes conceptualizaciones de la cultura, contribuyendo de este modo al predominio de este paradigma por sobre el conductista (por ejemplo, véase Geertz, 1973; Holland y Queen, 1987; Keesing, 1976; Spiro, 1984; Spindler, 1997; Spradley y McCurdy, 1997). Sin embargo, a pesar de que el enfoque cognitivo condujo a una revolución en la comprensión de la cultura, este paradigma no está libre de evidentes limitaciones. Debido a esto, se puede percibir en los científicos de hoy en día una concepción que de alguna manera combina los dos paradigmas.

El conflicto entre la cultura como serie de patrones de conducta o como sistemas de ideas parece haberse resuelto a través del acuerdo de muchos científicos sociales en entenderla también como una forma de práctica, es decir, lo que las personas hacen al igual que lo que piensan (por ejemplo, véase Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Levinson, 2000).

Una modificación tal en la interpretación del término sólo se puede comprender porque rara vez puede separarse el comportamiento de las ideas. Asimismo, uno siempre puede estudiar qué ideas conducen a determinadas acciones: por ejemplo, difícilmente se pueda esperar de alguien que jamás haya oído hablar de Papá Noel que prepare una media y la cuelgue en el árbol de Navidad para recibir

LOCALES VERSUS VISITANTES: LAS
CRÍTICAS DE LOS ESTUDIANTES A LOS
EXPERTOS EXTRANJEROS EN IDIOMAS DE
LAS UNIVERSIDADES DE LA REPÚBLICA
POPULAR CHINA.

Ewan Dow y Hu Hua Ouyang

Ewan Dow es director del *Centre for Language Studies, University of Surrey*. Regresó a su país en 2006, tras desempeñarse durante cuatro años como profesor en las ciudades chinas de Cantón (en *Guangdong University of Foreign Studies*) y Beijing.

Hu Hua Ouyang obtuvo el título de Doctor en *City University of Hong Kong*. Su tesis doctoral ha sido recientemente publicada por *Peking University Press*. En la actualidad es director del Centro de investigación educativa en lengua inglesa de *Guangdong University of Foreign Studies* en Guangzhou, República Popular China y el *Chinese National Institute of Linguistics and Applied Linguistics*.

Ha escrito *Remaking of Face and Community of Practices: An Ethnography of Local and Expatriate English Teachers' Reform Stories in Today's China* 单位与公民社会的碰撞：教改者的真实故事” y “One Way Ticket: A Story of an Innovative Teacher in Mainland China”, entre otros.

Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas en las universidades de la República Popular China.¹

Un experto local revela las razones reales tras de las quejas de los alumnos sobre los profesores de inglés occidentales

El siguiente estudio de caso, basado en experiencias reales dentro del contexto de una universidad de China meridional, se centra en un área de estudio de gran riqueza para el análisis: las quejas de los estudiantes chinos por el estilo de los docentes extranjeros.

En otro trabajo, Ouyang (2004) ha investigado en profundidad evidencia crítica acerca de los expertos extranjeros como agentes de cambio, conjuntamente con el impacto de los mismos tanto en estudiantes como en profesores nativos dentro del complejo contexto de la universidad china como unidad de trabajo o “*danwei*”. Los estudiantes a los que nos referiremos más adelante han integrado el proyecto CECL (*Communicative English for Chinese Learners*), avalado por el *British Council* (Li, 1987), pilar fundamental en el desarrollo del enfoque comunicativo para la enseñanza de inglés en la

1. Este artículo fue publicado anteriormente (2006) por *LLAS-Languages Linguistics Area Studies*. Agradecemos al autor los permisos correspondientes para su publicación en esta obra.

educación superior china. Markee (1997, p. 180) ha desarrollado un marco general para el abordaje de esta “perspectiva de la difusión de innovaciones en las áreas del desarrollo curricular y la formación docente”. En términos generales, lo que se pregunta es quién adapta qué cosa, dónde, cuándo, por qué y cómo. En el caso que nos ocupa aquí, la pregunta es: ¿qué sucede cuando un “modelo centro-periferia” (Markee, 1997) del enfoque comunicativo entra en colisión con las antiguas tradiciones del Reino del Medio²? Entendemos que es necesario que los egresados de los programas de maestría en TESOL³ del mundo angloparlante recuperen “un concepto de competencia comunicativa mucho más sensible a la dimensión socio-cultural” (Leung, 2005, p. 122). La recuperación de tal perspectiva se revela asimismo oportuna en términos del renovado debate acerca de la relación entre imperialismo global y enseñanza del inglés (Kiely, 2006). La necesidad (que ha de ser analizada) de implementar en China el enfoque comunicativo debe encarar la problemática de los concretos daños que provocan los malentendidos culturales. El presente artículo no propone descartar este enfoque en forma rotunda (Bax, 2003) sino realizar estudio más profundo del “adentro” y el “afuera”, y estimular el diálogo entre ambos en los contextos sino-occidentales de enseñanza del inglés. La propuesta se expresa a favor de un enfoque comunicativo con características chinas como parte de la “paradoja de la transición hacia la modernización” (ver más adelante), la cual a su vez ha de cambiar desde adentro la naturaleza misma del enfoque comunicativo.

Prólogo, por una ex“experta extranjera”

Cuando el coautor occidental de este artículo llegó a la República Popular China, tenía en su haber casi veinte años de experiencia como docente de inglés lengua extranjera desde el enfoque comunicativo (incluyendo varios años con estudiantes de Asia del Este) y como directivo en el nivel superior. No obstante, nada de su experiencia en el “mundo exterior” lo había preparado para la complejidad

2. China (Zhōngguó) significa Reino del Medio. El término apareció por primera vez en el siglo VI A.C. en referencia a la dinastía Zhou, la cual se consideraba a sí misma “el centro de la civilización”. Posteriormente Zhōngguó se utilizó para denominar la capital del Imperio, que varió con el correr de los siglos. (N. de E.)

3. Sigla por *Teaching English to Speakers of Other Languages* (enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas) (N. de E.)

sima y sutil trama del “mundo interior” de la universidad china. Su situación cambió cuando, pasado el primer semestre, tuvo el privilegio de acceder a la investigación doctoral del coautor chino de este artículo (Ouyang, 2004). La venda cayó entonces de sus ojos.

Algunos de los errores que él mismo cometiera son similares a los que se describen a continuación, aunque es preciso aclarar que el personaje de María es una mezcla de diversos elementos que el autor chino de este artículo observara en distintos expertos extranjeros. El efecto abrumador que tuvo esta lectura para el profesor visitante sugiere la necesidad de una cuidadosa reevaluación de muchos de los más caros preceptos fundamentales del enfoque comunicativo cuando se trata del contexto chino. Abrir la caja de Pandora que representa la enseñanza del inglés como lengua extranjera, incluso luego de la política de apertura nacional de Deng Xiaoping, es una labor que exige sumo cuidado y paciencia. Especialmente en el ámbito de la educación superior, los bien intencionados profesores “de afuera” deberían actuar más con más sabiduría y mostrar humildad al tratar de equiparar los dos mil años de experiencia probada del enfoque confucianista con las dos décadas que han transcurrido desde la introducción del enfoque comunicativo en China.

En las páginas a continuación resuena el eco de las palabras de Markee referidas al contexto sudanés (1997, p. 13): “a pesar de nuestro estatus de expertos en la enseñanza del idioma, dentro de la universidad mis colegas compatriotas y yo estábamos lingüística, cultural y hasta profesionalmente marginados”. Es importante destacar que en las universidades chinas a los profesores extranjeros se los llama literalmente “expertos extranjeros”, “*waiguo zhuanjia*”. Por nuestra parte, entendemos que, más que aceptar a ciegas “la fuertemente establecida relación entre el hecho de ser hablante nativo de una lengua y el conocimiento absoluto de y sobre esa lengua” (Leung, 2005, p. 130), es preferible encontrar una mayor “predisposición a interrogar las bases etnoculturales y sociolingüísticas de los juicios que formulamos sobre las formas y los modos de uso de la lengua que preferimos nosotros y que prefieren los otros” (Leung, 2005, p. 138). De lo contrario, el resultado será inevitablemente esa “situación paradójica en la que la universidad invita al experto extranjero para lograr cambios y a la vez le niega la oportunidad de hacerlos” (Ouyang, 2004, p. 151).

El estudio de caso que presentamos a continuación forma parte de un proyecto de investigación de mayor envergadura (Ouyang, 2004). Se relata aquí la experiencia de una experta “visitante” y luego

CHINO Y ESPAÑOL:
UN ANÁLISIS CONTRASTIVO

Maximiano Cortés Moreno

Maximiano Cortés Moreno es Licenciado en Filología Anglogermánica, Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera y Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona (España). En 1988 empezó su labor docente como profesor de lengua inglesa en institutos de Enseñanza Secundaria en España. Continuó en Eslovenia como profesor de español y de catalán. Desde 1993 imparte clases de lengua y cultura españolas, así como de didáctica del español como lengua extranjera en varias universidades de Taiwán. Desde 2002 viene colaborando con el Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/>), en el equipo de autores del Diccionario de términos clave de ELE, elaborando actividades didácticas para la sección DidactiRed, incluida una serie dedicada específicamente a alumnos chinos de español. Desde 1997 es investigador en el Laboratorio de Fonética Aplicada de la Universidad de Barcelona. En la actualidad investiga bajo el patrocinio del *National Science Council de Taiwan*. Ha publicado doce libros y más de cincuenta artículos sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. La mayor parte de dichas publicaciones están centradas en el caso particular de los sinohablantes que aprenden español.

CHINO Y ESPAÑOL: UN ANÁLISIS CONTRASTIVO¹

Introducción

Dentro de la familia sinotibetana se halla la familia sínica, formada por siete lenguas mutuamente incomprensibles: mandarín, wu, hunan, gan, hakka, cantonés y min. En este artículo nos ocupamos del chino estándar moderno, también denominado *mandarín*, al que, para simplificar, nos referimos como *chino*. El objetivo troncal de este trabajo es exponer y explicar las dificultades y errores más comunes, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, entre los sinohablantes que aprenden español como lengua extranjera (ELE). Los que vamos a tratar aquí no son problemas hipotéticos o predecibles a partir de una comparación teórica entre el chino y el español, sino errores concretos constatados en clase con sinohablantes que estudian ELE.

Es evidente que no todos los errores se deben a procesos de interferencia de la lengua natal o lengua primera (L₁). También los

1. Este artículo ha sido publicado por primera vez en la revista *Carabela* Vol. 52, pp. 77-98. Madrid: SGEL (2002) bajo el título “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE”. La presente es una versión revisada con autorización de su autor. Agradecemos a SGEL la autorización para su inclusión en esta compilación.

hay de desarrollo o intralingüísticos, parecidos a los que cometen los niños en su propia L₁ adelante algunos parecen ser el fruto de la interacción entre ciertos procesos intralingüísticos y otros, de procesos interlingüísticos.

Entre los sinólogos existen múltiples sistemas de transcripción: signos de transcripción fonética, latinización de la lengua nacional, el sistema de Wade-Giles, el de la Universidad de Yale, la latinización *pinyin*, etc. Ninguno de ellos es un auténtico alfabeto fonético, en el que un signo se corresponde con un fonema. Además, todos ellos han recibido la influencia de la lingüística anglosajona, de modo que no son tan fáciles de interpretar por un hispanohablante como lo son por un anglohablante. Por esas razones empleamos el alfabeto fonético internacional (AFI).

2. Nivel fónico

2.1. Fonemas vocálicos y diptongos

Tanto en chino como en español existen estos cinco fonemas vocálicos: /i/, /e/, /a/, /o/ y /u/. Además, el sistema vocálico chino cuenta con otros dos fonemas: /y/ —comparable a la *u* francesa de *une* o a la *y* danesa de *dyne*— y /ə/ —comparable a la *e* en la palabra catalana *pare* o en la inglesa *father*—.

TIPOS DE VOCAL		ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
cerrada	no redondeada	ɿ		
	redondeada	y		ʊ
semiabierta	no redondeada	e		
	redondeada			o
abierta	no redondeada		a	

Figura 1. Fonemas vocálicos de la lengua china.

En chino existen cuatro diptongos decrecientes: /ai/, /ei/, /au/ y /ou/, y cinco diptongos crecientes: /ja/, /je/, /wa/, /wo/ y /ye/. Existen asimismo cuatro triptongos: /jau/, /jou/, /wai/ y /wei/.

2.2. Fonemas consonánticos

Las siguientes consonantes tienen una articulación comparable –si no idéntica– en chino y en español: /p/, /m/, /f/, /t/, /n/, /l/, /s/, /k/, /ŋ/ (nasal velar sonora, como la *n* de *manga*) y /x/² (fricativa velar sorda, como la *g* de *giro*). La africada no aspirada alveolopalatal sorda /tʃ/ recuerda hasta cierto punto el fonema africado prepalatal sonoro /dʒ/, correspondiente a la *y* española de *cónyuge*. Su correlato aspirado, /tʃʰ/, recuerda en buena medida el fonema correspondiente a la *ch* española de *charla*.

Pasemos ahora a las consonantes chinas inexistentes en español estándar. La africada no aspirada dentoalveolar sorda /ts/ es parecida a la *z* alemana de *Zeit*. La articulación de la fricativa alveolopalatal sorda /ʃ/ es parecida (pero posterior) a la del fonema /ʃ/, correspondiente a la *x* catalana de *caixa* o a la *sh* inglesa de *she*.

A continuación nos ocupamos de cuatro fonemas aspirados³: /pʰ/, equiparable a la *p* inglesa de *park*; /tʰ/ parecida (en inglés es alveolar) a la *t* inglesa de *two*; /kʰ/ equiparable a la *c* inglesa de *corn*; y /tsʰ/, parecida a la *z* alemana de *Zeit*.

Por último, llegamos a otros cuatro fonemas retroflejos⁴: las africadas /tʃ/ y /tʃʰ/ recuerdan ligeramente el fonema correspondiente a la *ch* española, pero la retroflexión en los fonemas chinos hace que estos suenen bien distintos de los españoles; la fricativa /ʃ/ recuerda ligeramente el fonema /ʃ/, pero la retroflexión del fonema /ʃ/ hace que lo percibamos perfectamente diferenciable del fonema /ʃ/ y la fricativa /ʒ/ que recuerda al fonema correspondiente a la *r* aproximante inglesa de *red*, /ɹ/, bien distinta de las vibrantes alveolares españolas (simple y múltiple).

2. En la actualidad este fonema está experimentando un proceso de relajación articulatoria: /x/ tiende a desaparecer y a ser sustituido por /h/, como la *h* en la palabra inglesa *house* o en la alemana *Haus*.

3. Son aspirados aquellos sonidos oclusivos o afrizados articulados con una mayor fuerza, lo que hace que en la fase de explosión se produzca una fricación audible. La explicación fonética es que en estos sonidos entre la explosión y el reinicio de voz en la vocal siguiente se produce un lapso mayor de tiempo que en los sonidos no aspirados.

4. En la articulación de los sonidos retroflejos el posdorso de la lengua permanece bajo, mientras que el predorso se eleva y el ápice apunta hacia el paladar. Todo el paso del aire queda bloqueado, salvo un pequeño canal redondeado, formado entre el paladar y el ápice de la lengua. En el Alfabeto Fonético Internacional la retroflexión se indica mediante el signo diacrítico / ̌ /, que aparece bajo la consonante en cuestión. Dado que la retroflexión está condicionada por la posición que adopta la lengua en la producción de determinados sonidos, entendemos que es un modo de articulación y no un lugar de articulación, como lo consideran la mayoría de los sinólogos.

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

Alberto Sánchez Griñán

Alberto J. Sánchez Griñán es Licenciado y Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia (España). Su tesis doctoral, presentada en 2008 y distinguida *cum laude*, se titula *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*.

En la actualidad, el Dr. Griñán ejerce la docencia en la Escuela de lenguas extranjeras de Pekín y en el Instituto Cervantes de Pekín.

Sus últimas publicaciones son: “Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español”, *marcoELE* (suplemento: *ELE en China*), 2009; “Reconciliación metodológica e intercultural. Posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China”, *marcoELE*, 8, enero-julio 2009; y “La paradoja del aprendiente chino”, Congreso Virtual E/LE 2007; todas ellas disponibles en Internet.

Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China^{1*}

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 este 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

1. 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*, publicado en la revista *MarcoELE* en marzo de 2009. La presente es una versión revisada por el autor para esta edición.

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, pp. 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 solo 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). 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 confucianista 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

- giac.net/2008/02/24/ conceptualizacion-iconografica-cultura-alemana-vs-cultura-china/
- 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: [Consultado por última vez el 16 de octubre de 2009] <http://hkjtefl.tesolteachers.org/2004-Zhang-CLT.html>
- 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) [Consultado por última vez el 16 de octubre de 2009] <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED413790>
- Zhang Zhiqin (2006). The Application of Task-Based Instruction in Chinese EFL Classroom. *The International Journal of Language, Society and Culture*, 18 [Consultado por última vez el 16 de octubre de 2009] <http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/ARTICLES/2006/18-5.htm>
- Zhu Xiao-zhen (2007). Integrating task-based teaching approach into grammar teaching. *Sino-US English Teaching*, 4 (9), pp. 50-53.

Impreso en Ediciones Voces del Sur en el
mes de noviembre de 2009
Buenos Aires, Argentina



Este libro reúne contribuciones fundamentales de los mayores expertos en el mundo dedicados al estudio de la cultura y el sistema educativo chino y la enseñanza del español a sinohablantes. Es la primera obra de habla hispana dedicada a esta temática de tanta vigencia en un momento en que los estudiantes chinos se vuelcan en forma masiva al estudio de lenguas extranjeras y en particular, del español.

Alberto J. Sánchez Griñán y Mónica Melo han seleccionado estos artículos para quienes trabajan con estudiantes pertenecientes a esta cultura tan compleja como diferente –ya sea en países de habla hispana como en el propio territorio chino–, como también para todo aquel interesado en la dimensión intercultural de la educación.

La dinámica política y cultural china actual, el sistema educativo y las tradiciones de aprendizaje, los contrastes fundamentales entre el chino y el español y la explicación de los errores más habituales, los conflictos entre enfoques pedagógicos y los desafíos de enseñar una lengua occidental en China son algunos de los temas de esta compilación indispensable.