

Acerca del aprendiente sinohablante de español¹

NICOLÁS ARRIAGA AGRELO

International College Hong Kong

1. Presentación del taller²

Este trabajo ha querido poner en contraste las lecturas críticas de las investigaciones, tanto en nuestro campo de la enseñanza del español para sinohablantes, como en el ámbito pedagógico interdisciplinar del “aprendiente chino (“Chinese learner”³)”, cuya literatura es muy abundante. Al mismo tiempo, entran en juego observaciones propias, como profesor y como estudiante, en muy diversos contextos académicos y no académicos, a lo largo de 14 años de convivencia con el mundo chino.

Por nuestras clases, en China Continental y en Hong Kong, ya fuera en educación secundaria o en la universidad, han pasado estudiantes con disparejos perfiles: chinos continentales de diversas etnias y diferentes lenguas maternas; chinos de regiones administrativas especiales (Hong Kong y Macau), chinos de ultramar, chinos retornados; patriotas e independentistas; hijos de chinos, y de uniones mixtas, chinos que decían no serlo; estudiantes chinos de intercambio; ateos, taoístas, budistas, católicos y protestantes; comunistas y capitalistas; colectivistas e individualistas; buenos aprendientes de lengua y no tan buenos... Incluso, se ha dado el caso de contar en una misma aula a alumnos chinos junto a alumnos extranjeros educados en contextos sinófonos. También hemos tenido acceso a clases de otras materias (inglés como L2, chino como L1, entre otras), y establecido contacto con padres de alumnos, y con enseñantes de otras lenguas trabajando en el mismo contexto.

¿Es posible hallar un denominador común entre, al menos, un puñado representativo de estos perfiles de aprendientes? ¿Qué podemos aprovechar de las investigaciones que pedagogos más generalistas han hecho en los últimos años en torno al —tan extenso y abstracto— concepto de “Chinese Learner”? ¿Qué podemos aplicar de todo esto en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de terceras lenguas, concretamente, el español?

¹ Agradezco muy encarecidamente a la organización del IV EPES, en especial a Isabel Sánchez y a Narciso Contreras, por su invitación como ponente y por su confianza. Fue un honor compartir esos tres días aprendiendo y compartiendo experiencias de enseñanza y aprendizaje.

² NOTA A LA EDICIÓN ESCRITA DEL TALLER: Bajo el título “El aprendiente sinohablante: perfiles, necesidades, estilos y contextos de enseñanza/aprendizaje” se presentó en el IV EPES un taller original de tres horas de duración. En estas páginas pretendemos presentar las conclusiones a las que se llegó en las discusiones. Hemos querido mantener el tono menos formal más propio de una sesión interactiva.

³ En la literatura sobre “the Chinese learner”, se asocian a veces indistintamente los términos “aprendientes de culturas de herencia confuciana”, y “aprendientes orientales”, y típicamente han metido en el mismo saco a estudiantes de la RPC, Taiwán, y hasta de Hong Kong, a japoneses, coreanos.



2. Introducción

En uno de los primeros libros que leí sobre China mientras me preparaba para empezar aquella aventura académica la capital de la República Popular, encontré una cita anónima, que me atrajo por su ambigüedad y profundidad:

El que viene a China una semana, escribe un libro.
El que se pasa un mes, escribe un artículo.
Y el que se queda un año, no escribe nada. (Popular)

Personalmente, no lo tomé como un consejo para no escribir, sino en el sentido de advertencia sobre lo complicado que podría llegar a ser la comprensión de lo que en aquel momento se presentaba como “lo otro”, e invitaba a ser paciente y prevenido, en línea con el “principio de no suposición” que acuñó Blanco como el “primer principio metodológico básico de la enseñanza de E/LE a sinohablantes” (2011: 65-66).

Nuestro trabajo como enseñantes sería más fácil si viviéramos en un mundo ideal, estático, objetivo, donde lo que sucediera en sus procesos de enseñanza y aprendizaje fuese más sistemático y regular. El caso es que, por mucho que nos hubiera gustado salir de este EPES con ideas claras, trucos, estrategias, recetas, máximas... ese “principio de no suposición” ya nos disuade teóricamente del intento. El ámbito de nuestro trabajo no es científicamente exacto, y todo lo que sea generalizar o simplificar, suele ser un paso en falso. Para colmo, tratándose de China (y por extensión, a lo que se entiende como “la gran región china”⁴) la situación todavía se vuelve más liada.

3. Oriente vs. Occidente

Edward Said (1978) llamó la atención de que el término “oriental” se había acuñado en Occidente para referirse a lo que no era occidental⁵. La naturaleza de este congreso ya nos supone a todos algo entendidos en la materia, pero conviene recordar que Bond (1991: 4) ya nos advertía sobre aquellas primeras investigaciones diseñadas para sacar a la luz los contrastes interculturales entre grupos chinos y no chinos, que iban a tener como resultado, indefectiblemente, que los chinos eran diferentes de los no-chinos, ya vinieran éstos de Sichuan, Hong Kong o de Lavapiés. Huelga decir que es una conclusión falaz pensar que son iguales entre sí por el hecho de tener en común ser diferentes de otro grupo de estudio. Esta falacia encontró una aliada en un rasgo fundamental que parecen tener bastante en común los herederos de Confucio: hacer equipo: esa tendencia sociocultural a la creación y el mantenimiento de grupos cohesivos (que no

⁴ El término “Gran China”, 大中华地区, traducido en inglés como “Great China” o “Great China Region” es un término que, normalmente descargado de connotaciones políticas, se usa para referirse a los territorios sinófonos de R.P. China, Hong Kong, Macau, y Taiwán.

⁵ “The ‘East’ and the accompanying notion of ‘Orientalism’ are constructs of the West, defined in terms of how they are *not* Western”.

necesariamente coherentes), en especial en la diáspora⁶.

El desventurado efecto colateral de esto ha sido una maraña de inexactitudes que habría podido haber estorbado la percepción de las diferencias entre los mismos chinos (y hasta asiáticos) y que ha dado lugar a muchos estereotipos y generalizaciones. Sabemos que los chinos no son todos iguales, pero un problema fundamental de la literatura revisada, en mi opinión, parece estar causado por esta confusión⁷.

4. Lengua, cultura y pensamiento de los sinohablantes

Existen vínculos obvios entre la lengua, el pensamiento y la cultura, pero son arbitrarios... y no podemos empatar a la ligera una lengua con una cultura particular (Kramch, 2004)⁸.

En cuanto intentamos aplicar el supuesto de Kramch a la cartografía filosófica, lingüística, y cultural sínica(s), su afirmación se reviste de una transparencia incuestionable. Como decía Lamarti (2011) en este mismo foro:

La cultura china no es homogénea. Su longevidad y su vasta distribución geográfica están reñidas con cualquier pretensión o idea de uniformidad. Por ende, debe distinguirse entre la China del norte y la del sur, entre la China costera y la del interior, entre la China del campo, la China urbana y la China de las grandes metrópolis; por supuesto, habrá que distinguir entre China, Hong Kong, Taiwán, Singapur, Malasia y la China de ultramar, la China de los huáqiáo (華僑). La cultura china rebasa las propias fronteras de China (Lamarti, 2011: 177).

Además, en gran parte de los estudios hechos por occidentales, se le ha otorgado mucha importancia al papel de la herencia confuciana en la definición del aprendiente chino, y se ha dado por aceptado que es este el factor más relevante de las prácticas educativas actuales. Al mismo tiempo, estamos en un momento de muchas transformaciones. Haciendo uso de mis propias palabras en una entrevista para ASELE:

“La cultura china” [...] en la actualidad muestra aspectos de gran homogeneidad, combinados con fuertes diferencias, que dependen de factores tales como la zona geográfica o la situación política. Al mismo tiempo, en los últimos años se ha producido un cambio verdaderamente extraordinario. Si a todo esto le sumamos que existe una fuerza que atrae a China hacia lo global, y más concretamente, hacia lo que no es chino, que da la espalda a otra tendencia, también muy fuerte, que pretende

⁶ Nótese que es precisamente en el extranjero, en concreto, en las universidades receptoras de estudiantes asiáticos, donde se originó la preocupación por esta área dentro de la Ciencias de la Educación.

⁷ Quizás en algunos sentidos (no tanto en lo lingüístico), esta confusión podría ser comparable con la (in)definición de un término para hablar de los estudiantes hispanohablantes. Imaginemos un término “aprendiente hispano” o de “herencia hispánica”, y la complicación cuando se mezclan términos de dudosa objetividad como “raza blanca”, “mestizo”, “latino”, “chicano”, “nativo americano”, “mulato”,...

⁸ Traducido y adaptado del original inglés por el autor.

conservar lo chino, por la consciencia colectiva del valor que tiene, –y ahí entra en juego el orgullo nacional– el resultado es una especie de “esquizofrenia cultural” (Domínguez, 2011: 32).

Si bien el mandarín, las enseñanzas de Confucio y la cultura del grupo étnico “han” (漢) actúan en la conformación de lo que entendemos como prototipo del chino actual, sería recomendable actuar con precaución a la hora de crearnos prejuicios y expectativas en la enseñanza. Es como pensar que el aprendiente hispano es blanco, peninsular y devoto de la virgen de la Macarena, y que esto explica por qué el estudiante medio de ingeniería en una universidad española necesite tantos años para acabar la carrera.

La concepción humboldtiana de la lengua como espíritu de los pueblos, aplicada a la sinosfera toma matices todavía más románticos, de los que también nos alertaba Lamarti (2011).

Profusa es la mitología en torno al aprendiente sinófono de lenguas extranjeras y a su lengua nativa. Es común, por ejemplo, tomar la parte por el todo e imaginar una cultura china homogénea, considerar el mandarín o pǔtōnghuà (普通話) como L1 o única L1 de todos los nativos sinohablantes [...] (Lamarti, 2011: 173)

Sería oportuno afinar un poco más en las desmitificaciones relativas a la maternidad lingüística del mandarín. La República Popular China por sí sola cuenta con una riqueza lingüística incalculable, pero no estoy seguro de si se ha dejado lo suficientemente claro que la diversidad lingüística y dialectal⁹ es compatible con la adopción de una lengua que se ha erguido como común¹⁰, que es el mandarín, y que es una de las lenguas que traen en su maleta de conocimientos previos los nacionales de la República Popular China que en estos tiempos llegan a España, o a Argentina, ya sea como emigrantes o como estudiantes, llamémosla L1 o L2¹¹.

Sirva esta puntualización para continuar animando a los colegas que se interesan por las lenguas de China con el objetivo de enseñar mejor a los sinohablantes. Si ha habido un rasgo bastante universal en las observaciones que he hecho en estos años eso ha sido que se da una relación directamente proporcional entre la calidad y cantidad de conocimientos lingüísticos que trae el alumno a clase, y el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de una nueva lengua meta, y cuanto más sepa el profesor de esas lenguas y esté dispuesto a interesarse por ellas, mejor.

⁹ En la familia sínica se distinguen siete lenguas: mandarín, cantonés, min, hakka, wu, hunan y gan. Desgraciadamente, muchos dialectos sinotibetanos se encuentran hoy en peligro de extinción y la importancia de lenguas regionales como el cantonés no se presume muy duradera conforme el mandarín se impone como lingua franca.

¹⁰ Como una suerte de acuerdo interdialectal, el significado de “putonghua” [普通話] es el de lengua común.

¹¹ Durante mis años en la R. P. China, donde he viajado por gran parte de su geografía, no recuerdo haberme encontrado a una persona local (i.e. de nacionalidad china) que no hablara (o que se negara a) hablar mandarín, con la excepción de las Regiones Administrativas Especiales.

5. El perfil del aprendiente sinohablante de español: Una perspectiva multidimensional

5.1. Qué aprender: Objetivos de aprendizaje

Un aprendiente tiene que tener como objeto del aprendizaje algo que aprender. No es lo mismo aprender a tocar la guitarra, que aprender mecánica cuántica, o aprender lenguas extranjeras. Podríamos seguir hasta ilustrar materializaciones de las siete inteligencias de Gardner. En el plano de las aptitudes, es de sentido común reconocer que el hecho que a una persona se le dé bien aprender cierta disciplina, no implica que se le tenga que dar bien aprender cualquier cosa.

El español como lengua extranjera es un objeto de estudio concreto, y aunque los objetivos específicos, las preferencias estratégicas, y las motivaciones pueden variar enormemente, se puede enfocar su estudio científicamente¹².

Dentro de la inteligencia de tipo verbal o lingüística, no será lo mismo aprender la primera que la segunda lengua; dependiendo de cuál es la primera, la segunda se encontrará con unas condiciones e itinerario con ciertos rasgos compartidos entre aprendientes; y la tercera se verá, a su vez, influida por las experiencias y los conocimientos previos, no solo los propiamente lingüísticos, sino la selección de conocimientos estratégicos que se probaron como exitosos en anteriores experiencias de aprendizaje.

5.2. Dónde y cuándo: Contextos de aprendizaje y las coordenadas espacio-temporales

Todo aprendizaje se da dentro de un contexto. Un estudio del grupo de investigación SinoELE (Blanco, Sánchez, Arriaga *et al.*, 2011) tuvo como objetivo ilustrar la cartografía de contextos de enseñanza y aprendizaje del español en la sinoesfera y se especificaron, a grandes rasgos, los siguientes:

- Universitaria Licenciatura: interés lingüístico,
- Universitaria Diplomaturas (minors): lengua, créditos
- Universitaria (créditos de libre elección): créditos, curiosidad
- Pseudo-universitaria privada, vocacional o para adultos
- Secundaria Senior (oficial)
- Secundaria Junior
- Primaria
- Pre-escolar: Playgroups, kindergarden.
- Academias privadas (tutorías)
- Instituto Cervantes

Cada uno de estos contextos, gran parte de ellos de reciente aparición, entraña unos objetivos de aprendizaje, que a su vez condicionan e interactúan con el perfil del estudiante.

¹² Para más información en este sentido, se recomiendan los trabajos de Blanco (2011a, 2011b), Cortés (2001a, 2001b, 2002, 2011), Lu (2008), o Sánchez Grifán (2008).

5.3. Cómo se aprende y cómo se enseña: metodología y profesorado

Los americanos que viajan al extranjero por primera vez a menudo se escandalizan de que, a pesar de todo el proceso que se ha hecho en los últimos 30 años, muchos extranjeros todavía hablan lenguas extranjeras (David Barry, 1991, escritor americano)¹³.

Sirva esta cita introductoria, de espíritu cómico más que académico, para expresar retóricamente un escenario etnocentrista desafortunadamente frecuente en nuestro campo. En la sinosfera, y en particular, en China Continental, es sabido que los métodos de enseñanza de lenguas son bien diferentes de lo que hoy está en boga en Europa o Norteamérica. Los manuales se ajustan a dicha epistemología. Chang Fuliang 常福良 (2004) desveló en su día los detalles del plan de estudios de español en la educación terciaria continental, y el emérito Dong Yansheng 董燕生 (2009) nos habló de los porqués del diseño de materiales del manual de español más vendido del mundo, *Español Moderno* (现代西班牙语).

No se puede decir que los métodos hayan dado malos resultados, más bien todo lo contrario si vemos el nivel adquirido por los numerosos licenciados. Y mucho menos si tenemos en cuenta las destrezas más necesitadas en el mercado laboral local hasta hace bien poco (traductores, intérpretes, secretarios, guías turísticos, diplomáticos,...). Sin embargo, el sistema de enseñanza, e incluso, los supuestos estilos de aprendizaje más exóticos para el observador foráneo, han recibido muchas críticas, que demuestran, sobre todo, una gran incomprensión de la realidad. Sirva de ejemplo esta cita: “La rémora más importante a la hora de enfocar el estudio de un idioma extranjero en China se encuentra en la deficiente metodología todavía utilizada en muchos centros educativos del país” (Méndez Marassa, 2007: 22).

Quién sabe si fruto de un análisis precipitado, quizás en un contexto particular, Méndez Marassa (2007), llegó a una serie de conclusiones, bastante estereotipadas, de las que muchos discrepamos tajantemente, y que, por la frecuencia que han sido citadas, tienen el potencial de ejercer una influencia nada constructiva.

[...] los estudiantes siguen acudiendo a las clases, en muchas ocasiones, con una percepción obvia de que su educación y su eficiencia en el aprendizaje se mide exclusivamente con el rasero de uno o varios exámenes, y no como un proceso global de desarrollo personal y profesional (Méndez Marassa, 2007: 23).

No queremos decir que esta actitud no exista o haya existido (como en todos lados, es de esperar), pero cuesta creer que sea la postura mayoritaria del alumnado en nuestra disciplina, y personalmente, no me la he encontrado nunca. No obstante, hay algo que llama fuertemente la atención como incongruente cuando el observador que critica de esta manera a su estudiante es, al tiempo, enseñante: ¿Cómo hacemos para distanciarnos de nuestra responsabilidad a la hora de juzgar lo que ocurre con un grupo de alumnos del que también nosotros somos profesores?

¹³ Traducción mía.

Aunque lo normal es que al “especialista extranjero” se le dé libertad de cátedra, y no se le impongan (al menos estrictamente hablando) manuales o programas a seguir, eso no quita que, en todo caso, también forme parte de este sistema educativo. ¿Acaso es legítimo adoptar un papel pasivo y derrotista que justifique tomar estas “conclusiones” sin admitir responsabilidades propias?

En un talante semejante, Fernández (2006) también sentenciaba sobre “las consecuencias del método chino” (sic):

Cuando se trata de reproducir o repetir patrones, el alumno chino quizá sea de los más destacados, sin embargo cuando nos enfrentamos a la producción original o a la interpretación, ese resplandor primero que te hace cegar de sorpresa, desaparece y revela una gran laguna en este sistema de enseñanza (Fernández Calvantos, 2006).

Declaraciones prejuiciosas como estas hacen un flaco favor a la enseñanza del español a sinohablantes y, desde luego, no estimulan el espíritu cooperativo entre profesorado chino y foráneo al que deberíamos aspirar, y que mejores frutos nos darían (entre ellos, incluso, una mayor influencia a la hora de promover alternativas pedagógicas). Siguiendo a Ryan, (2010: 4), como profesores, resulta elemental tener la capacidad de evaluar nuestras propias suposiciones culturales e incluso nuestras conjeturas imperialistas a fin de desarrollar la sensibilidad metacultural necesaria para hacer apreciaciones más justas.

En cuanto a las ideas sobre el profesorado, parámetro no menos fundamental que los anteriores, en una reciente entrevista de la Consejera de Educación de España en China, María Fachal, al ilustre Dong Yangsheng, el sabio profesor nos deja tres ideas máximas elocuentes:

Un buen profesor debe cumplir tres requisitos: dominar la materia que se imparte, querer a los alumnos y hacer la clase divertida [...].

La reverencia ciega al maestro no es necesariamente la tónica dominante en China.

El profesor no es más que un estudiante (Fachal, 2012: 12).

No vamos a caer en la tentación de generalizar por nuestra parte, y somos conscientes del carácter excepcional de Dong Yansheng. No obstante, no podemos quitarle importancia: Dong se ha ganado desde hace mucho tiempo el respeto de la comunidad académica local y extranjera, y no dudamos que su inspiración ha condicionado a un buen número de profesores que se han formado con él, como así nos consta¹⁴.

En la llamada “sociedad del conocimiento”, de la mano de las revoluciones tecnológicas, las reformas educativas que promueven nuevos modelos de aprendizaje, entre otros factores de cambio, han puesto a temblar los cimientos epistemológicos de corte más tradicionalista en todo

¹⁴ Como tarea en el taller se proyectó un video de una clase del profesor Dong y pudimos analizar, entre otras cosas, las interacciones con los alumnos, la lengua utilizada. Video accesible en: http://v.youku.com/v_show/id_XMjE4Njk4OTA0.html

También se recomendó a una entrevista en el canal CCTV español, “Una vida dedicada al español”, Video accesible en: <http://www.youtube.com/watch?v=iZjReGZBIWs>

el mundo, incluido el mundo sinófono, creando también tensiones en el profesorado que se mueve entre la tradición y la adaptación a las novedades. Son las nuevas fuerzas contextuales a las que se refieren Law, Yuen, Chan, Yuen (2009: 125-126).

Y dentro de las contradicciones propias de una sociedad en revolución, como la de la República Popular China en particular, resultados como los obtenidos en los informes de PISA por Shanghai, Hong Kong, Taiwán o Singapur, a la cabeza del mundo, (OECD, 2013) conviven con contextos educativos como los de la China rural, donde todavía hoy se pasan muchas dificultades, y donde las posibilidades de acceso a estudios terciarios son prácticamente inexistentes: contextos donde retener algo en la memoria es precisamente la mejor opción para unos estudiantes que no tienen medios técnicos para tomar sus apuntes.

6. Características y variables individuales del aprendiente

[...] el problema es que caracterizar de forma binaria al aprendiente chino frente al occidental, como se ha querido hacer muchas veces, además de derivar en una visión polarizada, podría llevar a implicar la asociación de un tipo de práctica de estudio y de enseñanza como superior a la otra, como si hubiera un “aprendiente ideal”, o un método perfecto, que deberíamos tener claro que no hay (Arriaga, 2013).

En el taller se dedicó un tiempo a revisar el papel de los factores individuales en la adquisición de lenguas extranjeras (Apéndice 1) basándonos en Skehan (1989) y también repasamos lo que hoy se entiende por buen aprendiente de lenguas o “good language learner” (inspirándonos en Rubin, 1975, Apéndice 2) con el objeto de contrastar en qué se parecían nuestros estudiantes sinohablantes de español con ellos. Se plantearon las siguientes cuestiones, que, obviamente, tienen una respuesta diferente dependiendo de cada profesor y de sus propias experiencias, y que, además, se entienden no como estáticas, sino todo lo contrario:

1. ¿En qué medida crees que es el estudiante sinófono de español es diferente?
2. ¿Cómo afectan estas diferencias los objetivos de aprendizaje?
3. ¿Cómo afectan estas diferencias los procesos de aprendizaje?
4. ¿Cómo interactúan los factores individuales del aprendiente chino con tu metodología de enseñanza?
5. En tu experiencia como aprendiente y como profesor, ¿qué características se asocian con el éxito en el aprendizaje de la lengua meta?
6. ¿En qué medida tus aprendientes chinos de español cuentan con estas características, que se pueden atribuir al buen aprendiente de lenguas extranjeras?

7. Propuesta de definición del perfil del estudiante chino de español

Volviendo al diverso y embarullado asunto de la propia definición de lo que se entiende como “aprendiente chino”, acordaremos que habrá cualidades comunes que nos puedan dar un perfil más o menos homogéneo, en cada contexto y coordenadas particulares. También

entendemos que será tarea de cada enseñante llevar a cabo este análisis, como lo es, también, tomar nota de diferencias individuales y estilos de aprendizaje. Sin embargo, sería preferible ser cauto con las conclusiones y consejos de segunda mano, incluidas las que proponemos en estas mismas páginas: la situación cambia a una velocidad tal que, en el momento que podamos leer algo, habrán pasado demasiadas cosas como para que no haya quedado obsoleto.

Retomando el planteamiento de Blanco Pena (2011), podríamos beneficiarnos, al menos, de una delimitación del ámbito y la esencia de lo que queremos decir con “ser chino” y estudiante de español en este momento histórico. A efectos prácticos en la enseñanza y la investigación en el taller del IV EPES propusimos limitar el término “aprendiente sinohablante” para referirnos a aquel cuya lengua materna (o dialecto) es de la familia sínica, se ha escolarizado en una de ellas (o en otra lengua, por ejemplo, el inglés), pero con acceso a la lengua china oficial de su región (en este caso no sería monolingüe). Conocería el chino escrito estándar (“standard written Chinese” como se conoce en inglés), ya sea en caracteres tradicionales o simplificados. Además, podríamos asumir por defecto que el aprendiente chino típico de español también trae consigo conocimientos de inglés, al menos un nivel A1, pero no así de otras lenguas indoeuropeas, por lo que el español sería probablemente su L3.

Somos conscientes de un pequeño porcentaje de nuestros estudiantes de español podrían salirse de esta definición y no cumplir con estos “requisitos”. Sin ánimo de ser excluyentes, y sin ofender, a la hora de analizar sus casos, deberíamos presentarlos como excepcionales. Al menos así, nos evitaremos mezclar churras con merinas.

8. La paradoja del aprendiente chino

Watkins y Biggs (1996) denominaron como “paradoja del aprendiente chino” a la relación entre las prácticas de aprendizaje relacionadas con la memorización como estrategia y los resultados académicos, que parecían implicarse en el éxito de los estudiantes chinos en universidades de países anglófonos. El fenómeno ha sido estudiado desde diversos ángulos y contextos. Casi dos décadas más tarde, este asunto no ha dejado de ser foco de atención de los estudiosos en psicología de la educación, especialmente en Hong Kong, donde precisamente (y paradójicamente) el “aprendiente chino” siempre ha sido muy diferente del resto, fundamentalmente, por el contexto socioeducativo. Pese a que se aprecia una tendencia a actualizar los planteamientos, todavía quedan algo lejos de validarse cuando aplicamos la investigación en este campo epistemológico a nuestro espacio concreto de la enseñanza de ELE.

En las ediciones previas de EPES, diversos autores trataron sobre este asunto. Couto ya expresaba sus dudas, quizás de forma algo comedida.

Tras nuestra experiencia personal de enseñanza de español en China compartimos la opinión de muchos autores, Biggs y Watkins, entre otros, que como nosotros han vivido en dicho país y han podido llegar a conocer de primera mano todas estas características. [...] Creemos que muchas de las características otorgadas a este tipo de alumnado (pasivo en clase, sin interés, desmotivado, poco crítico, tímido, etcétera.) no son del todo

correctas. En muchos casos son generalizaciones o juicios vistos desde el ángulo occidental. Para entender al alumno chino se debe entender su cultura, su sociedad e incluso su historia y política. Sólo de esta manera podremos hacer juicios de valor acertados (Couto, 2011: 146).

Situándonos en Hong Kong, encrucijada entre la educación más típicamente china, y la educación en el extranjero, observamos que el sistema educativo público de Hong Kong, invita, desde Primaria, a que los niños sean discriminados por colegios según su “ranking”, y dentro de los colegios, los empollones entre los empollones, se agrupan jerárquicamente en la misma clase. Esta película no tiene un final muy inesperado. De los 200 alumnos que suelen entrar en una escuela secundaria en primer año, típicamente quedarán menos de la mitad para los dos últimos años de Bachillerato, y de esos, no más de una decena lograrían pasar a la universidad.

Blasco (2012: 137), que analiza de forma muy atinada, creemos, el perfil del aprendiente chino en Hong Kong, llama la atención de su reciente percepción de cambios en actitudes de los universitarios locales, que parecen más acomodados:

[...] en los últimos años he observado un cambio de actitud en algunos estudiantes que buscan buenos resultados sin poner mucho esfuerzo en conseguirlos, buscan asignaturas “fáciles” en las que pueden conseguir notas altas sin tener que trabajar duro y la perfección no es un objetivo primordial (Blasco, 2012: 137).

En esta cultura académica, podríamos recurrir al símil de la universidad como un “palacio” en oposición a la universidad como “prisión” (en contextos como el español): Mientras que, en Hong Kong, lo difícil es el acceso al palacio educativo, y lo normal es que terminen invitándote a salir en el número de años estipulado, en España lo fácil parece haber sido caer en la Universidad, de donde salir en el tiempo estipulado no iba a depender de la buena conducta.

Con esos mecanismos competitivos inherentes al proceso selectivo, que tanto influyen en la motivación, el estigma de ese fracaso lo cargan precisamente con más fuerza los que se quedaron a una centésima de poder entrar en la universidad pública. El caso es que no se puede decir que fueran malos estudiantes, y de hecho, dicho coloquialmente, están en condiciones de comerse el mundo.

9. El aprendiente sinohablante en un contexto de inmersión

La alternativa para esos estudiantes chinos que quedaron al margen de la universidad pública en la mayoría de los contextos sinófonos (solo el 15-20% de los hongkoneses accede a las universidades locales) tradicionalmente suele presentarse saliendo a estudiar al Reino Unido, Australia, Canadá, EE.UU. Hoy el mapa de destinos también se amplía muy modestamente a países hispanohablantes, pero —siendo realistas— no suelen ser los destinos más deseados y los efectos en la motivación podrían estar ejerciendo una influencia muy considerable como refleja Lanusse (2010) sobre la experiencia en Buenos Aires.

Similares situaciones de fracaso académico marcan las historias de vida de la mayoría de ellos, quienes al final de los estudios secundarios debieron dar, y lo hicieron con malos resultados, los exámenes que los habrían habilitado a ingresar en universidades de prestigio en China (Lanusse, 2010, citando a Rioja, 2009: 6).

Esto parece haber causado estragos entre los profesores de español en contextos de inmersión, a juzgar por algunos trabajos realizados desde España, véase como muestra estas conclusiones sobre un grupo de alumnos en la prestigiosa escuela Enforex:

Al hablar de choque cultural se me podría tildar de exagerado pero es sorprendente la carencia absoluta de referentes culturales occidentales de la que adolecen los estudiantes chinos. A modo ilustrativo puedo decir que, en el periodo de prácticas en el que entrevisté a estudiantes chinos observé, por ejemplo, que no sabían quién es Bush o qué es el tango o qué es el whisky (Martínez Lamuela, 2011: 12).

Estaremos de acuerdo de que esta impresión viene de unos estudiantes que no encajan bien dentro de los estudios del “Chinese learner”, y posiblemente se salen también de la definición propuesta de “aprendiente chino de español” en estas páginas.

Aristu Ollero, (2011: 75) detecta tres perfiles mayoritarios en la Escuela Mediterráneo de Barcelona, que a grandes rasgos, serían (a) joven que no sabe inglés y viene a España por reagrupación familiar (b) estudiante universitario que viene a estudiar y (c) trabajador joven que no sabe inglés.

Bayes Gil (2011: 97-107), también tomando datos de la escuela Enforex, hace un retrato del estudiante chino típico de su escuela como una chica (63%), de entre 21 y 25 años, repartidas entre o bien licenciadas por una universidad no de primera categoría (aspecto decisivo en China), o bien sin estudios terciarios (40%). De cada tres, dos habían estudiado algo de español (lo cual podría estar motivado por ser requisito para obtener visado) en un nivel elemental de español, no más allá del A2. Según se extrae de la investigación de Bayes Gil, los estudiantes dividen equitativamente sus intenciones entre volver a China tras dos años de estudios, y quedarse a trabajar.

10. Conclusiones

Si nos detenemos a pensar que, a día de hoy, las teorías científicas más en boga compiten en cuanto a supuestos tan fundamentales como la propia naturaleza del lenguaje, o la misma esencia de su aprendizaje; en un mundo académico donde ni si quiera existe un consenso en cuanto a las teorías de adquisición de segundas lenguas, no parece que vayamos a llegar a un acuerdo sobre cómo es mejor enseñarlas en este mundo cambiante, y menos aún, a esa abstracción que denominamos “sinohablantes”.

En el mundo sinófono, el cambio que complica más los análisis posiblemente se haya producido en la tendencia a una mayor heterogeneidad entre el alumnado, que hace mucho más difícil clasificarlo grupalmente, y anula seriamente la aplicación de estudios en parámetros ya anticuados: estamos ante unas coordenadas socio-históricas y políticas bien diferentes, cuyas relaciones dialécticas demandan nuevos análisis.

Estos presupuestos son tan evidentes como desafortunados: como conclusiones, no nos van a resultar muy útiles, salvo para ponernos en guardia, y tener un poco de precaución y flexibilidad, y ser un poco más críticos (virtud que, por cierto, tanto ha costado otorgar a nuestro grupo de estudio).

Si en la Sinosfera la pérdida de homogeneización debilita la validez de las investigaciones anteriores, en los contextos de inmersión representados en diferentes EPES (en España, Argentina y México), la situación es todavía más intrincada. El siglo XXI está transformando las prácticas educativas institucionales de manera vertiginosa. Existe una disposición global, que apuesta por la internacionalización curricular, e incluso, en muchos países, hacer adaptaciones para estudiantes de diferentes perfiles lingüísticos y culturales (como por ejemplo, la oferta de cursos y carreras en inglés).

Se extrae de la literatura reciente que la llegada de los aprendientes extranjeros, especialmente chinos, a la industria educativa no anglófona, parece haber cogido un tanto desprevenidos a directivos y profesores. ¿Qué hacer? ¿Adaptar la educación o dejar que se adapten los estudiantes que llegan? Estas cuestiones se deciden más allá de las aulas de ELE en contextos de inmersión, aunque repercuten en lo que en ellas ocurre, siendo muchas veces la competencia lingüística en la lengua de inmersión el requisito preliminar que determina el éxito posterior en una carrera.

Para terminar, conviene incidir en que ciertos estereotipos perviven muchos años y parece ser que no entienden del dinamismo de las sociedades, en particular, de las chinas. No seré yo el primero que expone que el responsable de la creación y recurrencia de dichos estereotipos es una respuesta natural ante la dificultad de asimilación de una realidad difícilmente abarcable. Si vamos a avanzar en nuestra disciplina, ya sea en contextos no-nativos o en inmersión, va a ser dialécticamente, y desde el estimable y mutuo aprecio de las diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristu Ollero, A. (2011): "Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje. Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES)*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 66-81.
- Arriaga Agrelo, N. (2013): "La enseñanza del español en China y el perfil del estudiante chino de español", *Tinta China Didáctica*, 4, Ministerio de Educación de España, Consejería de Educación en Pekín, 17-19.
- Biggs, J.B. y D.A. Watkins (1996): "The Chinese Learner in retrospect", en D.A. Watkins & J.B.

- Biggs (eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*, Hong Kong/Melbourne: Comparative education Research Centre, the University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research, 269-285.
- Blanco Pena, J.M. (2011a): "Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes", en *Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Pekín. Suplementos SinoELE 5*, 60-81.
 - ____ (2011b): "Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Universidad de Jaén, 108-126.
 - Blanco, J.M., A. Sánchez, N. Arriaga et al., (2011). "Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante", en *Monográficos SinoEle*, 46-50.
 - Blasco García, R. (2011): "El aprendiente chino en el contexto de Hong Kong", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje. Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES)*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 227-241.
 - ____ (2012): "Esto me suena a chino: Dificultades para aprendientes de ELE en Hong Kong", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.): *Dificultades de la lengua español para sinohablantes. Actas del III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES)*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 135-144.
 - Bond, M.H. (1991): *Beyond the Chinese face*, Hong Kong, Oxford University Press.
 - Chan, C.K.K. y N. Rao (eds.) (2009): *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*, Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
 - Chang, F.L. (2004): "¿Qué estudian los alumnos de español de China?", en *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*, Biblioteca virtual RedELE, 2004 (número especial).
 - Cortés Moreno, M. (2002): "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", *Carabela*, 52, 77-98.
 - ____ (2011): "Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje. Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES)*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 11-48.
 - ____ (2012): "La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación", *SinoELE*, 6, 1-27.
 - Couto, S. (2011): "Alumnos chinos, ¿solos o acompañados?", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje. Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES)*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 139-149.

- Domínguez González, P. (2011): "Entrevista a Nicolás Arriaga", *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 45, 31-36.
- Dong, Yansheng (1999-2007): *Español Moderno* (7 vols.), Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- _____ (2010): "Elaboración de materiales didácticos en China", en *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico*, Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, 59-73.
- Fachal, M. (2012): "Entrevista a Dong Yansheng", *Tinta China* 7, Consejería de Educación de la Embajada de España en China, 11-12.
- Fernández Calventos, L. (2006): "Aproximación al método de adquisición de las segundas lenguas en China", en *FORTE: Formación Online de Tutores de Español de Aula Diez* [en línea]. Disponible en: <http://www.auladiez.com/didactica/FORTE-TrabajoFinalLuzFernandez.pdf>
- Kramsch, C. (2004): "Applied linguistics between knowledge and power". Paper presented at the American Association for Applied Linguistics (AAAL) conference, Portland, Oregon, May 3.
- Lamarti, R. (2011): "Mitos, falsas creencias y medias verdades asociados a los aprendientes sinófonos de E/LE y a su lengua nativa" en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén. 173-182
- Lanusse, M. (2011): "El español, lengua migrante: representaciones sociolingüísticas en el programa de español para estudiantes chinos del Centro Universitario de Idiomas, Buenos Aires, Argentina", *SinoELE*.
- Law, N.W.Y., Yuen, A.H.K., Chan, C.K.K., Yuen, et al. (2009): "New experiences, new epistemology, and the pressures of change: The Chinese learner in transition". En C.K.K. Chan y N. Rao (eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education*, Hong Kong/Dordrecht, N, The Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/Springer, 89-129.
- Lu, Jingsheng (2011): "Distancia Lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China", en N.M. Contreras e I. Sánchez (eds.), *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, 242-259.
- Martínez Lamuela, S. (2011): "La gestión del estudiante chino en el aula de ELE", Memoria de máster. Universidad de Nebrija. *Suplementos marcoELE*, 13.
- Méndez Marassa, E. (2007): "Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China", *Tinta China*, 2, Consejería de Educación de la Embajada de España en China, 52-56.



- OECD (2013): *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Rubin, J. (1975): "What the "Good Language Learner" can teach us", *TESOL Quarterly*, 9/1, 41-51.
- Ryan, J. (2010) ""The Chinese Learner": Misconceptions and Realities", en C.K.K. Chan y N. Rao (eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education*, Hong Kong/Dordrecht, NL, The Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/Springer.
- Sánchez Griñán, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Tesis Doctorales en Red.
- Wenden, A. (1990): "Helping language learners think about learning", *Currents of change in English Language Teaching* ed. Rossner y Bolitho, OUP.

ANEXOS

Apéndice 1: Conclusiones e implicaciones de los estudios en “Diferencias Individuales” (adaptado de Skehan, 1989)

1.- Algunas personas están dotadas de mejores habilidades cognitivas y lingüísticas para el aprendizaje de lenguas que otras.

- La aptitud es innata, fija, injusta, aunque nos gusta creer que la motivación y el esfuerzo pueden con todo.
- La aptitud es relevante solo en contextos de instrucción (Skehan, 1989: 40)

2.- La aptitud la conforman componentes múltiples:

- Capacidad de análisis lingüístico; habilidades nemotécnicas; habilidad de codificación fonémica.
- Todos tenemos puntos fuertes y puntos débiles, que los profesores hemos de tener en cuenta.
- Además, hay diferentes tipos de aprendientes, con sus preferencias y estilos (unos más analíticos, otros más memorísticos).

3.- Interrelación entre la capacidad en L1 y L2

- Las habilidades en el análisis lingüístico, la capacidad para procesar información sintáctica, no solo no se atrofia con el tiempo (Vs. Período crítico), sino que hay relación entre L1 y L2

4.- Los aprendientes varían en la forma en la que se ajustan a situaciones de aprendizaje descontextualizado

- En las clases habrá alumnos que vean mejor que otros la relevancia y la generalidad de los formatos de enseñanza de la lengua.

5.- La relación entre éxito y motivación no está muy claro.

- La motivación lleva al éxito, o es fruto de éste.
- ¿El huevo o la gallina?
- Los patrones motivacionales están influidos por la orientación del aprendizaje.
- Influencias externas, incentivos, objetivos, reconocimiento del éxito, premios, materiales de enseñanza, la confianza que se le dé, el contacto con la lengua meta, su percepción sociocultural...
- La motivación puede ser una consecuencia del éxito (y no la causa).

6.- Los aprendientes de lengua usan diferentes estrategias.

- Metacognitivas, cognitivas y sociales.
- Las metacognitivas están relacionadas con factores de aptitud en contextos de aprendizaje como el aula.
- Asumiendo que las estrategias se puedan enseñar, ¿cómo se las enseñamos al aprendiente chino?

7.- Las variables de estilos cognitivos y personalidades no tienen mucha influencia.

- No afectan tanto en los exámenes.
- La introversión y la extroversión tienen ambas su lado positivo y negativo en el aprendizaje.



*Apéndice 2: Características del buen aprendiente de lenguas (Rubin, 1975)***1. Salen al encuentro de un estilo de aprendizaje que se adapte a ellos.**

Son conscientes de su aprendizaje, se conocen y saben cómo prefieren aprender. Incluso cuando están en una situación de aprendizaje que no les gusta, son capaces de adaptarse a sus necesidades personales. Creen que siempre se puede aprender algo, sea cual sea la situación.

2. Participan activa y autónomamente en los procesos de aprendizaje

Asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. Además de las clases, son capaces de crear oportunidades para usar lo aprendido. Les interesa practicar aunque haya que correr riesgos (no hay miedo al ridículo)

3. Buscan la sistematicidad al lenguaje, tratan de averiguar cómo funciona y se alían con las reglas estratégicamente

Ponen su atención en la forma, buscando patrones y reglas. Desarrollan buenas técnicas para mejorar su pronunciación,

el aprendizaje de la gramática y el léxico. Aceptan el error como vía para la reflexión y la mejora.

4. Son conscientes de la función comunicativa del lenguaje

También prestan atención al significado. Tienen buenas técnicas para la práctica de las cuatro destrezas, y saben explotar también el lenguaje no verbal. En las primeras etapas de su aprendizaje de la lengua no se preocupan mucho por los errores porque anteponen la fluidez. Encuentran oportunidades para practicar, no solo cara a cara, sino haciendo uso de las nuevas tecnologías.

5. Aprenden a pensar también en la lengua meta en armonía con otros sistemas lingüísticos que ya posean

Hablan solos, sueñan en la lengua meta. Les pasa. Saben convivir con varias lenguas y se preocupan por desenvolverse con éxito en el ambiente sociocultural.

6. Son curiosos,

Juegan “a ser detectives”. Buscan pistas, desarrollan hipótesis, hacen preguntas (no son necesariamente “preguntones”), agradecen el feedback correctivo de los confidentes. Comparan lo que dicen con lo que oyen.

7. Saben hallar salida a situaciones cuya demanda supera sus posibilidades con creatividad

Son conscientes de lo que saben y lo que no. Saben ajustar sus necesidades comunicativas al nivel de lengua que poseen, sin perder la oportunidad de poner a prueba nuevas hipótesis de forma controlada.

8. Son conscientes de las dificultades que entraña su aprendizaje.

Saben cómo recuperarse del fracaso. Se animan a sí mismos para superar las frustraciones,





controlando la impulsividad de sus sentimientos. Son realistas con sus metas.

9. Saben encontrar las relaciones entre el lenguaje y la cultura

Por arbitrarias que parezcan a veces.

10. Se implican a largo plazo en su compromiso con el aprendizaje

Al que se dedican con regularidad y tesón, pero saboreando el éxito de sus progresos.

En tu experiencia como aprendiente y como profesor, ¿qué características se asocian con el éxito en el aprendizaje de la lengua meta?

¿En qué medida tus aprendientes chinos de español cuentan con estas características, que se pueden atribuir al buen aprendiente de lenguas extranjeras?

