

EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE ELE EN CHINA¹

GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, Irma | Profesora de español en la Universidad Sun Yat-sen (CHINA)

HERMIDA GARCÍA, Marta | Profesora de español en la Universidad Sun Yat-sen (CHINA)

VERA BURBANO, Carlos | Profesor de español en la Universidad Sun Yat-sen (CHINA)

RESUMEN

Hoy en día, para muchos educadores, la inclusión del pensamiento crítico en el trabajo de clase representa una necesidad ineludible para una formación completa de la persona que es el estudiante. Pero ¿está preparado el profesor de ELE en China para servir de guía en este proceso? Nuestro trabajo pretende partir de una reflexión acerca de esta pregunta para después ahondar en las mejores maneras para trabajar el pensamiento crítico con alumnos chinos, puesto que creemos que si el docente no empieza por intentar ser él mismo un pensador crítico, que cuestione tanto la influencia de su herencia cultural como su propio proceder, difícilmente podrá ayudar a sus estudiantes a convertirse en pensadores críticos.

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, profesor, alumnado chino.

ABSTRACT

Today, for many educators, including critical thinking in class work represents an essential part of students' development and training. But, is the teacher of ELE in China trained to serve as a guide in this process? Our work is based on a desire to understand how to deepen the best ways to promote critical thinking with Chinese students, since we believe that if the teacher doesn't

begin by trying to be a critical thinker himself, questioning both the influence of his own cultural heritage and his own way of action, he can hardly help his students to become critical thinkers themselves.

KEYWORDS: critical thinking, teacher, Chinese students.

BIODATA

Irma González es diplomada en Ciencias Empresariales, Marta Hermida es licenciada en Historia y máster en Formación de Profesorado e Idiomas. Carlos Vera es licenciado en Filología Hispánica y máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Son profesores de Filología Hispánica en la Universidad Sun Yat-sen en el Campus de Zhuhai (Guangdong).

¹ Este artículo está basado en la comunicación "Beneficios y obstáculos al fomento del pensamiento crítico en la enseñanza universitaria de ELE en China", presentada en las VIII JORNADAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE EN CHINA, organizadas por la Consejería de Educación de la Embajada de España en la R. P. de China en colaboración con el Instituto Cervantes de Pekín y el grupo de investigación SinoELE, y que tuvieron lugar el 6 y 7 de junio de 2015.

1. UNOS BREVES APUNTES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Los primeros datos sobre la práctica de la crítica pueden rastrearse, en nuestra cultura occidental, en la Grecia Antigua, en disciplinas en las que la fundamentación era esencial, como la Lógica, la Dialéctica y la Retórica (Reale y Antiseri, 2004: Vol. I).

Mediante el análisis de textos, los filólogos renacentistas empezaron a fomentar la crítica como método de investigación. Su ejercicio, por parte de los intelectuales de los siglos XVI y XVII, la mantuvo en una esfera elitista, en general alejada de los círculos populares y de los centros de formación. La Ilustración da a la crítica su impulso definitivo y, desde ese momento, su objeto serían toda clase de textos, ideas y materias (Reale y Antiseri, 2004: Vol. II).

Según el profesor Göran Theborn, de la Universidad de Goteburgo, los movimientos obreros del siglo XIX y principios del XX alentaron la difusión del pensamiento crítico entre las clases trabajadoras, al servir como instrumento de concienciación para su lucha. Este mismo autor explica cómo, desde mediados del siglo XX, las universidades y los medios de comunicación, [se podría añadir que cuando no están al servicio de los intereses del sistema económico y político vigente] han sido los dos grandes medios a través de los cuales se ha fomentado el pensamiento crítico colectivamente, como lo ha sido la difusión de las ideas de la intelectualidad, individualmente (Theborn, 2000: 11-20).

La todavía incipiente implementación del pensamiento crítico en la educación está íntimamente ligada a la evolución de la pedagogía. Podemos rastrear manifestaciones ya desde el siglo XIX ligadas a didácticas alternativas, como, en España, la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936), aunque

² CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Consejo de Europa. Instituto Cervantes. Ministerio de Educación. 2001. Web. 20 jun. 2015.

desgraciadamente no tuvieron influencia en los cauces educativos oficiales. A partir de los años 70, de la mano de teóricos de la educación, como Paulo Freire o Henry Giro, se consolidan líneas de investigación en torno a diferentes teorías y modelos de fomento de pensamiento crítico en educación, y su aplicación y beneficios. La institución universitaria se había convertido, en muchos lugares, en un importante centro de difusión del pensamiento individual y, a partir de los años ochenta, en el mundo occidental, la mayoría de legislaciones de educación secundaria, las titulaciones universitarias y los estudios de casi cualquier institución educativa empezaron a contener el fomento del pensamiento crítico, explícita o implícitamente, entre sus objetivos generales. Así lo encontramos en el Marco Común Europeo de Referencia² y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes³.

Aunque los actuales estilos de enseñanza intentan promover el desarrollo integral de la persona y del estudiante como agente social, tarea imposible e inútil sin el desarrollo del pensamiento crítico, la calidad del pensamiento de los alumnos es un tema de preocupación por parte del profesorado y de los teóricos de la educación (cit. en Hervás y Miralles, 2006: 34). Además, como indica Noam Chomsky en "La des-educación", otra de las principales críticas al sistema y a las instituciones educativas es, precisamente, que, en la búsqueda de la socialización del individuo, se somete su pensamiento a las estructuras del poder dominante, aniquilando su capacidad crítica (Chomsky, 2001: 10-25).

2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO MEJORA LA CALIDAD DEL ACTO DE PENSAR

Razonamiento, lógica aplicada y, desde mediados del siglo XX, pensamiento crítico: varios han sido los nombres con los que se ha conocido

³ INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. 2006. Impreso.

a este tipo pensamiento. Richard Paul y Linda Elder nos ofrecen la siguiente definición: "Es el pensamiento que se apodera de las estructuras del acto del pensar para mejorar su calidad y someterlo a estándares intelectuales". Según estos autores, su práctica nos ayuda a definir ideas o problemas y a formular preguntas con orden y claridad, así como a evaluar e interpretar la información que recibimos, para llegar a conclusiones y soluciones adecuadas (Paul y Elder, 2003: 4). Se trata de un pensamiento creativo, independiente y autoinducido: se puede fomentar, pero no enseñar; por ello, la labor del docente se vuelve tan importante, ya que una de sus funciones fundamentales es ayudar al estudiante en su desarrollo particular de este tipo de pensamiento.

Paul y Elder explican que el pensamiento crítico aleja a quienes lo practican de cinco formas de pensar habituales: el pensamiento egocéntrico innato –"es cierto porque creo en ello"–, el pensamiento sociocentrista innato –"es cierto porque creemos en ello"–, el cumplimiento de deseos innatos –"es cierto porque quiero creerlo"–, el pensamiento egoísta innato –"es cierto porque me conviene creerlo"– y la autovalidación innata –"es cierto porque lo he creído así siempre" (Paul y Elder, 2003: 9).

Los beneficios de pensar de forma crítica e independiente son muchos. Desde un punto de vista utilitario pueden reflejarse constantemente en nuestra vida cotidiana, en las interacciones con nuestros semejantes o en el ámbito escolar y laboral, al adoptar habitualmente soluciones razonadas y favorables para resolver situaciones diarias. Sin embargo, los beneficios van mucho más allá. En nuestra opinión, es un error pedagógico enfocar la enseñanza con un objetivo pragmático inmediato, cuando el aprendizaje debería tener como objetivo algo tan abstracto –y concreto al mismo tiempo– como la preparación para la vida.

En un mundo excesivamente complejo, repleto de información que a menudo no se convierte en conocimiento, con un deterioro insostenible del medio ambiente, embarcados en cambios constantes de modo de vida, pero dominados por ideologías y sistemas económicos monolíticos, y por una

constante incorporación de nuevas tecnologías que, en general, se aceptan sin atisbo de crítica, es imprescindible el desarrollo del pensamiento individual desde los centros educativos y desde el ejercicio individual de la docencia. El pedagogo brasileño Paulo Freire a lo largo de toda su bibliografía aboga por unos pedagogos humanistas en tanto que el humanismo es liberador para el hombre (Freire, 1985: 18-21).

El pensamiento crítico posee una marcada dimensión ética. El filósofo y educador Matthew Lipman, en su obra "Pensamiento complejo y educación", nos explica por qué consideraba que era este el primer y fundamental paso para conseguir la libertad (Lipman, 1991: 28-38); y Paulo Freire, en "La naturaleza política de la educación", establece que "la concienciación está implícita en la reflexión crítica acerca del mundo (...), no es posible ignorar la acción transformadora que produce este descubrimiento y su comprensión" (Freire, 1985: 9).

De un modo más concreto, de acuerdo con los autores mencionados, se pueden establecer una serie de beneficios, no solo en el ámbito educativo:

- Ayuda a que las personas puedan entender la realidad que les rodea y así aportar al mundo, contribuir y mejorar la sociedad.
- Incentiva la curiosidad, induce a querer saber más, con todo lo positivo que ello conlleva para el aprendizaje y el desarrollo personal.
- Ayuda a pensar con la mente abierta, cuestionando las verdades que nos vienen dadas, las ideas totémicas y preestablecidas. Así, ayuda a pensar sin prejuicios, creencias previas irracionales o estereotipos, respetando y apreciando las opiniones y valores ajenos y considerando las cuestiones desde más de un punto de vista.
- Contribuye a aprender a sostener argumentos largos, complejos y elaborados, y a tratar con objeciones a los razonamientos.
- Favorece la perseverancia en tareas intelectuales difíciles, haciendo que no nos demos por satisfechos con respuestas superficiales,

explicaciones poco convincentes o que no se entiendan en su totalidad.

- Facilita la resolución de problemas de manera flexible, buscando diversas soluciones, adaptándose al contexto.
- Permite desarrollar las capacidades de evaluación y autoevaluación, de las actividades del aula y del propio proceso de aprendizaje, tanto educativo como vital, extrayendo conclusiones para mejorarlos.

3. PENSAMIENTO CRÍTICO Y ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Con respecto a la enseñanza de español como lengua extranjera, ya se ha aludido anteriormente a que el Plan Curricular del Instituto Cervantes contiene entre sus objetivos generales el fomento del pensamiento crítico. Es cierto que no de forma expresa; pero, en este sentido, nos parece que es fácil, por ejemplo, encontrar la relación entre los beneficios que se acaban de mencionar y las tres grandes dimensiones que el Plan Curricular, en sus objetivos generales, establece para los alumnos de español: su dimensión como agentes sociales, que les ha de facilitar “conocer los elementos del sistema de la lengua y ser capa[ces] de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social”; su dimensión como hablantes interculturales, que ha de prepararles para “identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede[n] a través del español y establecer puentes entre su cultura de origen y la de los países hispanohablantes”, y su dimensión como aprendientes autónomos, por la que han de “hacerse gradualmente responsable[s] de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida”.

Menos clara puede parecer la relación entre los beneficios del fomento del pensamiento crítico y la enseñanza más concreta de la gramática y el léxico. Sin embargo, la gramática cognitiva la hace obvia cuando enfatiza la necesidad que tiene el alumno de pensar para construir en su mente las correlaciones entre forma y significado en la lengua extranjera que estudia. El alumno no aprende sólo una gramática, aprende también una manera diferente a la suya de observar el mundo, de nombrarlo, de hablar de él; una perspectiva distinta, sí, pero sobre el mismo mundo. “Jennifer y Mathias [...] pueden *comprender* que, en realidad, estas alternativas [lingüísticas] imponen decisiones que ellos mismos tienen que tomar permanentemente en la interpretación y producción de los enunciados en su propia lengua. Porque las lenguas no son más que códigos diferentes para compartir mecanismos de conceptualización del mundo idénticos en sus fundamentos” (Llopis et al., 2012: 37). El alumno ha de entender que “ella fue joven, pero interesante”, por más lógico y gramaticalmente correcto que le parezca, es algo que un hablante nativo jamás diría, y el pensamiento crítico puede ayudarle a ello. Pensando críticamente, el estudiante puede encontrar el camino que le permita pasar de su modo de entender y expresar las cosas en su propio idioma al modo de entender y expresar las cosas en español.

4. LOS PROFESORES ¿SOMOS PENSADORES CRÍTICOS?

El profesorado nativo de español que tiene la intención de integrar el pensamiento crítico en su práctica docente habitual entre el alumnado chino, o que ya cree haberlo hecho desde hace tiempo, debería actuar con prudencia, rigor y honestidad con respecto a cómo ha realizado esa labor de integración, o cómo pretende llevarla a cabo; puesto que puede estar cayendo en la autoindulgencia y la autocomplacencia y, en consecuencia, en una arbitrariedad que, lejos de fomentar el pensamiento crítico entre sus estudiantes, fomente algo muy distinto o incluso opuesto. En otras palabras,

el docente debería empezar por hacer un ejercicio de humildad y autocrítica y preguntarse: ¿soy un pensador crítico?

Difícilmente se va a poder transmitir lo que no se practica. La importancia del docente, no solo como transmisor de conocimiento, sino también como ejemplo de un uso adecuado de dicho conocimiento, es capital para sus alumnos. Espot y Nubiola (2013: 2) se hacen eco de la transcendencia pedagógica del profesor como modelo frente a sus estudiantes cuando dicen:

Está claro que los profesores enseñamos muchísimo más por lo que hacemos que por lo que decimos. De nada sirve a los alumnos un magnífico discurso si luego la realidad muestra una conducta o unas actitudes contrarias en quien lo ha pronunciado. En este sentido, el ejemplo del profesor tiene un papel clave en lo que pretende transmitir a sus alumnos y en la conducta que estos adoptan en su vida. No cabe duda de que las cosas nos parecen menos difíciles cuando las vemos realizadas en otros y, a su vez, las cosas uno las comprende mejor a la hora de enseñarlas a otros, si antes las ha convertido en una vivencia personal.

La respuesta a la pregunta de si se es un pensador crítico, para ser coherente, tendría que ser amplia y abarcar tanto la vida personal del profesor como su vida profesional, y llevaría, por tanto, a la necesidad de contestar muchas preguntas concretas relativas a la forma de conducirse en la vida cotidiana, y, lo que más nos interesa en este trabajo, la manera de concebir y desarrollar la enseñanza en el aula: ¿fomento el pensamiento crítico entre mis estudiantes?, ¿cómo lo hago?, ¿les animo a pensar por su cuenta y tomar sus propias decisiones razonadas y argumentadas, o les adoctrino?, ¿censuro a los estudiantes porque no piensan tanto como a mí me gustaría o porque no piensan lo mismo que yo?, ¿les animo a hacer el esfuerzo de intentar entender lo que estudian?, ¿fomento su independencia y su autonomía en la vida en general y en el proceso de aprendizaje en particular?, ¿tengo en cuenta y respeto sus criterios y sus puntos de vista, sean personales o culturales?, ¿me conformo con dar visiones superficiales de las cosas?, ¿fomento estereotipos en lugar de desmontarlos?...

Procedente de un contexto sociocultural supuestamente más abierto y menos condicionado que el del alumno, el profesor nativo corre el riesgo de dar por hecho que ha sido preparado para ser un pensador crítico, y que, desde luego, actúa como tal. No vamos a entrar en lo más individual, es decir, en las características relacionadas con la personalidad y la educación recibida en el seno familiar, si bien es evidente que afectan igualmente a la conformación del individuo como pensador crítico, tanto en su vida personal como en su vida profesional.

Ateniéndonos a datos más analizables, según el estudio "Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante" (Sánchez et al., 2011: 25), la edad media del profesorado nativo que trabaja en la actualidad en China y Hong Kong enseñando español está entre los 30 y los 40 años, y es un poco más avanzada, entre los 40 y los 50, para el que trabaja en Taiwán; de lo anterior se desprende que la mayor parte de estos docentes españoles en activo nacieron después de 1965. Esto podría implicar, que, quienes integramos el profesorado español en China, sí hemos sido preparados para ejercer como pensadores críticos, dado que el fomento del pensamiento individual ha sido incluido, de forma más o menos explícita, en los planes educativos desde la segunda mitad de los 70, y que la llegada de la democracia supuso una indudable apertura social en la que la disparidad de opiniones que conlleva la crítica podía, en un principio, no ser ya un obstáculo sino algo deseable y necesario. Sin embargo, tal y como explica Fernández Palomares, una cosa han sido las intenciones y otra muy distinta los resultados. Pasados los primeros momentos de la nueva etapa democrática, de lógica euforia y efervescencia de ideas y posibilidades para mejorar la sociedad y la educación, la evolución de la realidad española ha distado bastante de ser la que muchos soñaban durante la Transición (Fernández, 2004: 18-19). Los cambios sociales en estos años, en particular la asunción, a veces muy evidente, de presupuestos neoliberales por parte de los sucesivos gobiernos, han conformado una deriva en la línea de las leyes educativas que se han ido implantando, hacia posiciones que, con la excusa de buscar la eficacia y la productividad, han tendido a imponer la dictadura del pensamiento único

“políticamente correcto”, que supone el progreso para la consecución de lo que se sabe que es un triunfo más allá del material. En esta línea, no es de extrañar que existan centros de enseñanza en la actualidad que defiendan la segregación sexual en sus aulas esgrimiendo la idea de que contribuye a que los alumnos tengan un mejor rendimiento académico y, consecuentemente, mejores calificaciones. Cabría preguntarse en qué y para qué obtienen esas mejores calificaciones.

Además de poner en tela de juicio si estamos preparados como pensadores críticos y podemos fomentar este tipo de pensamiento, hemos de cuestionarnos si estamos preparados para fomentarlo entre nuestro alumnado chino en especial.

Resulta disculpable el desconocimiento inicial del contexto educativo chino, hay docentes que llegan a China casi por casualidad, en busca de una oportunidad laboral, y a veces es la primera a la que aspiran. Pretender que solo profesores expertos en China vengán a dar clases de español sería ilusorio. No obstante, mantener ese mismo desconocimiento después, ya no resulta tan disculpable. La comprensión del contexto educativo en el que se va a enseñar es esencial, ya que afectará a las expectativas del profesor nativo con respecto al alumnado y a su forma de trabajar.

Como señalan Anglada y Alcoholado, recogiendo en parte las ideas de Sánchez Griñán, el profesor extranjero muchas veces “percibe en sus alumnos chinos un comportamiento de aula pasivo, dócil, caracterizado por carencia de dudas, hipótesis o cuestionamientos”, pero no se molesta en intentar ir más allá de esta percepción para comprobar hasta qué punto coincide con la realidad, y se limita a “imponer sus enfoques sin tener en consideración la cultura de aprendizaje china, lo que ocasiona frecuentes situaciones de choque en el aula” (Anglada y Alcoholado, 2013: 56). Con circunstancias como la descrita, más habituales de lo que nos gustaría, no es ya difícil fomentar el pensamiento crítico y enseñar español, es difícil simplemente enseñar. Se les está pidiendo a los estudiantes que operen en el marco de una tradición y

orientación filosófica diferente a la suya, algo a lo que muchos de sus profesores nativos de ELE no han tenido que enfrentarse.

En relación a esto último, consideramos que se hace imperativo para quienes estamos embarcados en este proyecto de la investigación y la divulgación del contexto educativo chino que tengamos cuidado con lo que publicamos, que hagamos estudios concienzudos de esta cultura tan ajena a nosotros con la que estamos tratando, y que, en la medida de lo posible, no hagamos estos estudios exclusivamente desde perspectivas occidentales, sino que intentemos realizarlos también desde perspectivas chinas.

5. CONTEXTO SOCIAL, CULTURAL Y EDUCATIVO CHINO

5.1. Conformación del pensamiento chino

Según Linyuan Guo, la cultura china promueve una perspectiva holística y el bien común, dando especial importancia a la armonía y el no quedar mal (不丢面子 bù diū miàn zi). Estar en desacuerdo con la opinión de alguien en público se evita consciente o inconscientemente (Guo, 2010: 55)..

El grado en que las personas se integran en los grupos definiría si una cultura es más individualista o colectivista (Hofstede, 1983: 46-74). En la sociedad china, el colectivismo tendría una larga tradición basada en el confucionismo. Según esto el individuo sería empujado a adaptarse a la sociedad, hacer lo que es mejor para el grupo y no expresar abiertamente opiniones o ideas que vayan en contra de éste. El grupo, la familia o los derechos que representan el bien común se consideran más importantes que los del propio individuo. El confucionismo determinaría la manera adecuada de comportarse en la sociedad, en la que cada persona tiene una serie de obligaciones que, de ser llevadas a cabo, conducirían a una sociedad justa y armónica (Yang, 1991).

El comunismo chino más reciente conciliaría elementos tradicionales del confucionismo como una corriente filosófica con características propias de

una sociedad comunista, en la que el individuo actuaría en interés de la sociedad y trabajaría para mejorar la comunidad, situando su interés personal en un plano secundario (Fanjul, 2011: 2). Como dice Sabadell Moro reflejando las ideas de Mao (1994) “el prestigio, estatus y respeto que una persona puede ganar o perder según sea su comportamiento dentro de la sociedad, le serán otorgados siempre por la sociedad” (Sabadell, 2010: 169).

Según Yang, el individualismo en China habría sido promovido por el taoísmo. Mientras que el confucionismo se centra en la armonía social, aquella corriente filosófica y religiosa busca el equilibrio en la vida a través de la paz interior del individuo y la comunión de éste con lo que le rodea; defiende que la felicidad del individuo debe ser la base de la sociedad. A diferencia del confucionismo, manifiesta que la persona ni es una extensión de la sociedad ni debe estar definida por ella. Dentro de una sociedad confuciana, en la que lo colectivo prevalece sobre lo individual, el individualismo se ve expresado en la capacidad de perseguir los propios objetivos siempre y cuando no interfieran con las obligaciones dentro de la sociedad (Yang, 1991).

En China nos encontramos, además, con una realidad económica capitalista dentro de un sistema autoritario. El capitalismo, con su defensa del éxito personal como objetivo final, promueve una falta de participación en la sociedad por parte de los ciudadanos y la desigualdad entre ellos, ya que muchas veces ese éxito se obtiene a costa de otras personas. Esto hace que la increíble competencia que vive su sociedad no se deba únicamente al elevado número de habitantes.

5.2. La educación en China

Guo señala que ser preguntado por la opinión que se tiene sobre el propio sistema y los valores que representa es visto como “quedar mal” (丢面子 diū miàn zi) y es considerado deshonoroso en la tradición confuciana. La discusión y el debate serían comportamientos sociales poco aceptados, ya que reducirían la unidad y armonía de la colectividad. El pensamiento crítico

es traducido a menudo como 批判式思维 (pī pàn shì sī wéi), en el que 批判 etimológicamente significa “buscar fallos en otros” (Guo, 2010: 56).

La enseñanza del análisis lógico conforma una parte importante de la educación preuniversitaria en China, aunque no es estrictamente pensamiento crítico, tal y como es conocido en el contexto occidental. Los términos chinos que se usan para describir este entendimiento del pensamiento crítico son (Guo, 2010: 55):

Lógica-逻辑 (luó jì) Deducción-推理 (tuī lǐ) Inducción-演绎 (yǎn yì)
Consistencia-连贯 (lián guān)

Según Ren y Tao, el sistema educativo chino se caracterizaría por su transmisión pasiva del conocimiento, en la que la autoridad y sabiduría del profesor no se cuestionan y la información dada por éste es rápidamente aceptada. Se espera que los estudiantes sigan las instrucciones del docente y actúen con el fin de responder correctamente las preguntas durante los exámenes y así lograr buenas notas, por lo que plantear cuestiones en clase que no estén directamente relacionadas con el contenido específico del examen y generar debate se evitaría (Ren y Tao, 2014: 207). Además, esta jerarquía haría que los alumnos, cuando hablasen, se dirigieran exclusivamente al profesor, que representa la autoridad en la clase, y no se escuchasen entre ellos.

La competitividad es algo natural dentro del sistema educativo chino, como consecuencia, entre otras cosas, del elevado número de habitantes, viéndose materializada en una orientación educativa hacia los exámenes y hacia la importancia que se da a la selección de los estudiantes para estudios avanzados. Las escuelas hacen listas valorando más a los estudiantes con notas más altas, y el propio gobierno hace tablas clasificatorias con las universidades más prestigiosas. Este ambiente competitivo haría que los estudiantes centraran sus esfuerzos más en demostrar su competencia en relación con otros estudiantes que a desarrollar el aprendizaje (Lam et al., 2001: 284).

Durante los primeros doce años de su educación, su objetivo es quedar entre el 10% de los mejores alumnos en el NCEE (National College Entrance Exams) o 高考 *gāokǎo*, para poder asegurarse una plaza en las universidades más prestigiosas del país, que se transformaría, en un futuro, en unas mejores oportunidades de trabajo. Éste, así como muchos de los exámenes que realizan a lo largo de su trayectoria educativa es de respuesta cerrada, dejando poco espacio a preguntas que requieran una respuesta razonada. La preparación para este examen fomenta la habilidad de memorización por repetición, mientras que disuade activamente el desarrollo de hábitos en los que la mente se cuestiona supuestos fundamentales (Ren y Tao, 2014: 207).

Aunque se han desarrollado varias reformas educativas, la educación universitaria china se sigue enfocando a la adquisición de ciertos conocimientos, dando especial importancia al resultado final: la calificación, reemplazando, según Tao, el desarrollo de la creatividad, el pensamiento individual y el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje (Ren y Tao, 2014: 207). Así tendríamos, en su mayoría, unos estudiantes que se limitarían a recordar lo aprendido sin una opinión personal o un pensamiento propio. Es por eso que algunos teóricos de la educación chinos sugieren que se debería cultivar el pensamiento crítico en las universidades (Ren y Tao, 2014: 210).

De acuerdo con lo anterior, algunas características de los estudiantes chinos que podemos encontrarnos en el aula de ELE, como señala Xiaojing (Sabadell, 2010: 8-9), serían las siguientes:

- No expresan su opinión abiertamente, aunque estén en desacuerdo, y no hablan a menos que sean preguntados por el profesor, con el fin de mostrar respeto hacia éste.
- No hablan mucho ni alto, para no quitar el protagonismo a otros compañeros. Intentan no sobresalir en la clase, característica íntimamente relacionada con la idea tradicional que reconoce la virtud en el anonimato y que desapueba la expresión de ideas personales sin escrúpulos o el intento de distinguirse entre la gente común. El aula sigue siendo un lugar público en el que los alumnos

tienen que cultivar su reputación o 面子 *miàn zi*, buscando la armonía en el trato con los demás.

- Otro rasgo, relacionado con el anterior, es que esa reputación se puede ver afectada también si los alumnos no hablan claro y con fluidez, con conocimiento de lo que están diciendo. Por tanto, al estudiar una segunda lengua, hasta que no alcanzan un nivel de usuario avanzado, se encuentran con deficiencias en sus expresiones verbales. No es que no quieran hablar, sino que no hablan porque quieren hablar bien y no cometer errores.

Por último, habría que añadir otro aspecto más: la competitividad, que induciría a los estudiantes, por un lado, a focalizar sus esfuerzos en demostrar que son más competentes que sus compañeros y, por otro, a evitar su participación si su nivel de confianza es bajo y no están seguros de su éxito (Lam et al., 2001: 284).

6. ¿CÓMO FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO ENTRE NUESTROS ESTUDIANTES?

El pensamiento crítico debería fomentarse a medida que se van cumpliendo los objetivos curriculares. Se pueden hacer actividades específicas para ello, sin perder de vista los contenidos, o ampliar o profundizar las que utilizamos habitualmente en nuestras asignaturas de ELE, ya que se puede y se debería fomentar en cualquier materia.

6.1. Factores que tener en cuenta

Acabamos de explicar algunas características generales comunes al alumnado chino, que suelen aparecer en la bibliografía disponible. El profesor de ELE, si considera que su alumnado posee estos rasgos, que generalmente

se tienden a ver como obstáculos al aprendizaje, tendría que tenerlos en cuenta para el fomento del pensamiento crítico en el aula:

- a) **Participación:** la bibliografía suele indicar que el alumnado chino, por lo general, participa poco en clase de forma voluntaria. Con respecto a esto, sería recomendable que el profesor fomentara la participación, tan necesaria para el desarrollo del pensamiento individual, creando un buen ambiente de clase, cuidando la afectividad y la ansiedad del alumnado, e incluyendo el error como herramienta de aprendizaje, para que se genere una tolerancia a los fallos propios y ajenos y la costumbre, por parte del alumno, de apreciar la parte positiva de las intervenciones.
- b) **Competitividad:** respecto a esta característica tan mentada en la bibliografía, tenemos nuestras dudas de que realmente influya en el aula, ya que no la percibimos claramente entre nuestros alumnos.
- c) **Poca capacidad de escucha entre compañeros:** siendo la capacidad de escucha entre iguales imprescindible para el estímulo del pensamiento individual, el profesor debería de potenciar las actividades que implicaran la colaboración entre los alumnos y en las que fuera necesario escuchar a otros estudiantes para desarrollar la propia tarea. Se pueden llevar a cabo debates, en los que siempre es imprescindible escuchar a los compañeros para argumentar la propia opinión. También se pueden generar actividades en las que la opinión del profesor esté al mismo nivel que las de los alumnos, para que aprendan a escuchar y valorar todas las opiniones, sin que importe si provienen de sus compañeros o del docente.
- d) **Hábitos de trabajo y estudio:** hemos observado que los estudiantes chinos a veces tienden a utilizar un enfoque en exceso memorístico, esperan una respuesta única y están acostumbrados a realizar actividades descontextualizadas, como los ejercicios de rellenar huecos en frases. Del mismo modo muchos alumnos, posiblemente debido a nuevos hábitos de entretenimiento y comunicación, tienden

a estudiar con una gran cantidad de distractores a su alrededor en forma de dispositivos electrónicos. Dado que la reflexión y la concentración son indispensables para fomentar el pensamiento crítico, el profesor puede solicitar, tanto dentro como fuera del aula, una menor cantidad de tareas de más calidad en cuanto a su profundidad, exigencia e introspección, y actividades que requieran la reflexión grupal y el consenso. Así mismo podría dar argumentos respecto a los beneficios de trabajar sin distractores.

- e) **El tiempo:** nuestro alumnado universitario tiene muchos períodos de clase al día, gran cantidad de deberes y dedica varias horas a la semana a actividades en asociaciones estudiantiles. Pensar, reflexionar, cultivar el pensamiento crítico requiere tiempo. A nuestro favor podemos hacer jugar la flexibilidad e independencia que muchas veces tenemos los profesores extranjeros, en comparación con los chinos, para desarrollar la clase. Podemos crear espacios de reflexión en el aula, tanto individual como colectiva, o secuenciar las actividades de forma que precisen de momentos de introspección y de autoevaluación entre periodos de clase.

6.2. El profesor como modelo

Tal y como indican Liu, Liu y Wang, la figura del profesor es respetada tanto en la tradición educativa china como en la sociedad, en la que ocupa una posición relevante. En consecuencia, los profesores son muy valorados por los estudiantes chinos (Liu et al, 2015: 30). Si, como ya hemos comentado, el ejemplo del docente es de capital importancia para los alumnos, en nuestra opinión en China lo es aún más, puesto que consideramos que los estudiantes chinos conscientemente toman al profesor como un modelo, algo de lo que podemos servirnos para estimular en ellos el pensamiento crítico con más facilidad.

También hay que tener en cuenta que para muchos estudiantes somos el primer extranjero que han conocido, y, en cierto modo, somos representantes de la cultura occidental, de la cultura hispanohablante, en concreto de la de nuestro país, y un ejemplo de usuario de la lengua española.

Por todo lo anterior creemos que el profesor debe presentarse como un modelo de pensador crítico en su forma de actuar tanto dentro como fuera del aula. Como docente, podemos demostrar un respeto y un interés por la cultura de los alumnos que debieran ser genuinos, puesto que sin ellos parece muy difícil, por no decir imposible, potenciar el acercamiento indispensable entre su cultura y la nuestra para propiciar un aprendizaje profundo del español y de la vasta cultura asociada a este idioma.

También es primordial no ser portadores ni de estereotipos ni de ideas superficiales de nuestra cultura, que no incluye solo la de nuestro país de origen, y ser capaces de someterla a crítica delante de los estudiantes. Por lo mismo, no debíamos aceptar tampoco ni estereotipos ni ideas superficiales de ellos cuando les preguntamos acerca de su propia cultura, e invitarlos a reflexionar críticamente sobre ésta sin aceptar tópicos.

El humor puede ser una herramienta de gran utilidad para facilitar el aprendizaje, empezando por crear un buen ambiente en el aula; pero, si lo usamos sin cuidado, puede ser un arma de doble filo, y favorecer, sin que nos demos cuenta, la transmisión de ideas que consideramos falsas o equivocadas; para evitar esto, es conveniente que dejemos muy clara a los estudiantes la diferencia entre ideas expresadas a la ligera, en forma de bromas, e ideas verdaderamente razonadas.

6.3. El profesor en clase

Creemos que el profesor debe manifestar humildad y autocrítica con respecto a sus propios errores, admitiéndolos; se trata de que los estudiantes adviertan que no pasa nada porque cometan errores, ya que estos pueden favorecer su proceso de aprendizaje. Para ello, como ya se ha dicho con

anterioridad al hablar de la participación de los alumnos en clase, nos parece imprescindible minimizar los errores que cometan en público, y quedarnos con la parte positiva, o útil, de sus intervenciones, aunque sean imperfectas, aunque contengan errores. Una suma de errores no va a hacer un acierto, pero una suma de aciertos parciales sí puede hacer un acierto completo. Contando con las aportaciones de varios alumnos podemos llegar a una respuesta adecuada y, de paso, mostrar los beneficios de la cooperación y el consenso.

El profesor debe mostrar paciencia dando a los estudiantes el tiempo necesario para contestar, teniendo en cuenta que les puede costar más elaborar un mensaje porque no quieren cometer errores.

El profesor debe, así mismo, cuidar la afectividad de los estudiantes, para fomentar su confianza y su sensación de libertad para hablar, premiar su iniciativa, evitar que se ridiculicen entre ellos, y crear un clima en clase en el que la opinión de todos cuente, contribuya. Con este objetivo, tiene que hacer entender y aceptar que si bien no hay opiniones mejores que otras como tales, sí las hay más adecuadas al contexto y mejor argumentadas.

6.4. Crítica del mensaje

De nada sirve que el docente intente fomentar el pensamiento crítico en el aula si antes de la clase no hace una crítica del mensaje que transmiten los materiales que se van a utilizar, ya sean audiciones, textos, fotos, dibujos, vídeos o actividades de manuales. Los profesores deberíamos reflexionar sobre ellos y verificar si fomentan estereotipos culturales, raciales, sexistas y prejuicios de clase o de cualquier otro tipo. Debemos evitar transmitir ideas simplificadas, erróneas, parciales, contradictorias o que den a entender que todo el mundo hace "eso". A pesar de que, en ocasiones, la falta de material juega en contra del profesor que está en el extranjero, tenemos que ser conscientes del peligro de éste como transmisor de mensajes, más allá de su mera utilidad. Seleccionar un material adecuado, que no fomente estereotipos,

es lo más conveniente. Si esto no es posible, podemos modificarlo. Con sencillos programas informáticos gratuitos podemos editar audio y vídeo, seleccionando las partes que nos convengan. Podemos también modificar a nuestra conveniencia las actividades de los manuales o seleccionar las partes que consideremos adecuadas de un texto. Si nada de lo anterior es posible o si queremos, por el objetivo de la actividad, presentar el material íntegro para trabajar en clase su análisis crítico, podemos, por ejemplo, generar debates en grupos o en grupo-clase sobre las ideas preconcebidas o erróneas que fomenta. Si hacemos esto, debemos tener en cuenta que será más difícil y menos efectivo si trabajamos con los niveles más bajos.

Los estereotipos e ideas parciales son bastante habituales en los libros de aprendizaje de lenguas extranjeras, y su uso acumulativo, sin filtro crítico, puede hacer que enviemos mensajes confusos a los estudiantes.

Ejemplos de crítica a mensajes estereotipados:

- **Cómic de Maitena** (Anexo 1): hemos encontrado esta actividad en el libro *Nuevo Ele Inicial 2*⁴. En ella los alumnos, mediante la interpretación de un cómic, deben practicar los pronombres, escribiendo frases encima de cada viñeta. Nos parece que el cómic es sexista, y que fomenta estereotipos de comportamiento de género poco integradores, en este caso en detrimento del sexo masculino, ya que en él se da a entender, por ejemplo, que los hombres son incapaces de hacer un regalo acertado a su pareja, son poco detallistas o muestran poco interés y desconocimiento de su compañera sentimental. Como se ha indicado anteriormente, debemos tener cuidado con el uso del humor, no dejando que filtre ideas parciales o estereotipadas. Aunque algunas personas puedan considerar gracioso este cómic, debemos tener en cuenta que su significado puede no estar claro para personas no nativas o ajenas al contexto cultural en que ha sido generado.

⁴ Borovio, Virgilio. *Nuevo ELE Inicial 2. Libro del alumno*, Madrid: SM. 2002, 140. Impreso

- **Transcripción de una grabación** (Anexo 2): pertenece a un ejercicio de opción múltiple de un manual de nivel A1, creado por una editorial china especialmente para alumnos chinos⁵. La grabación es sexista, fomenta estereotipos de género, ya que da a entender que las características más importantes y deseables de las mujeres están relacionadas con su físico y su idoneidad como compañera del hombre, además de dar una idea confusa y parcial de las razones que llevan a la gente a contraer matrimonio religioso.

6.5. Crítica de los materiales

Del mismo modo que debemos realizar una crítica al mensaje que transmiten los materiales, los profesores deberíamos hacerla también respecto a los propios materiales. Pueden ser objeto de crítica, y de hecho lo han sido, desde el mobiliario del aula a la pizarra, pasando por las fotocopias. Proponemos un modelo de crítica basándonos en tres de las seis preguntas que se hizo el historiador de la tecnología Neil Postman ante el cambio tecnológico (Postman, 2006: 143-155). Como ejemplo hemos escogido los ordenadores individuales, con una pantalla elevada justo delante de la cara, que tiene cada uno de los puestos en las aulas que utilizamos para las asignaturas de Escucha y habla. Además, algunas de estas aulas tienen una separación física entre cada alumno, que convierte cada sitio en un compartimento estanco. Nos hemos centrado en este elemento de las TIC, a las que parece que estamos irremediabilmente abocados, porque no suelen ser, en general y en la enseñanza de lenguas en concreto, objeto de crítica. Creemos que es necesario que comiencen a serlo: tal vez puedan ser obstáculos al aprendizaje y al fomento del pensamiento crítico, en lugar de soluciones.

⁵刘永信, 高洋洋, 姜萌 (2011), *循序渐进 西班牙语听说 1*, 京外语教学与研究出版社.

1. ¿Qué deficiencias educativas intenta solucionar? ¿Existe realmente una necesidad?

Suponemos que la presencia de estos ordenadores individuales intenta hacer posible la realización de actividades interactivas en clase, mejorar la calidad de audio –ya que cada ordenador tiene sus propios auriculares–, y hacer prácticas individuales de exámenes. Creemos que no existe la necesidad de tener un ordenador por alumno, porque, aunque puedan ser útiles en ciertas actividades, no se realizan tantas como para justificar su presencia y, además, se trata de actividades que, por su naturaleza, sería mejor destinar al trabajo personal de los alumnos fuera del aula.

2. ¿De quién es la necesidad, de los estudiantes, del sistema, del profesor? ¿A quién está beneficiando su uso?

Creemos que el problema es del sistema educativo, de la institución, ya que hay una tendencia a introducir la última tecnología sin hacer una crítica previa, buscando el prestigio educativo por la incorporación de novedades. El único beneficio al alumnado y al profesor que observamos, es la mejora en la calidad de sonido, sin embargo esto se podría conseguir igualmente extendiendo líneas de audio individuales desde el ordenador del profesor.

3. ¿Qué nuevos problemas se están creando?

Tener la pantalla justo delante sin posibilidad de lo contrario impide la visibilidad entre los propios alumnos y entre estos y el profesor, perjudica la concentración, dificulta enormemente las dinámicas grupales y fomenta el aislamiento de los estudiantes, por no hablar del impacto ecológico que supone la fabricación de tantos equipos informáticos. Nos parece que sería más beneficioso contar con un proyector y una pantalla; que los alumnos puedan elegir mirar o no.

7. IMPRESIONES SOBRE LA INCORPORACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN CLASE

7.1. Contexto

Hemos realizado un análisis sobre la incorporación del pensamiento crítico en las diferentes asignaturas y grupos a los que damos clase. Desarrollamos nuestro trabajo en la Universidad Sun Yat-sen, en su campus de Zhuhai, en la provincia de Guangdong. Se trata de un centro público, de categoría A y con un 85% de estudiantes cantoneses. En la Carrera de Español tenemos un alumnado que ha tenido muy buenos resultados en Secundaria y que, en muchos casos, continúa teniéndolos a lo largo de los cuatro años de la titulación. Existe gran competencia para cursar estos estudios, ya que, además del requerimiento de una muy alta calificación en el *gāokǎo*, hay que tener en cuenta las escasas plazas ofertadas en cada promoción. Todo ello hace que sea fácil subir el nivel de exigencia al alumnado. Somos conscientes de que este es un contexto ideal y podemos imaginar que la situación en otras universidades no es la misma.

Los grupos que hemos analizado son:

- **Major 2013:** 32 alumnos, en su mayoría mujeres. Nivel B1-B2. Divididos en dos grupos de dieciséis estudiantes para la asignatura de Escucha y habla. Además, los profesores nativos les damos Redacción y Cultura latinoamericana. Tienen siete periodos de 45 minutos a la semana.
- **Minor 2012:** 22 alumnos, en su mayoría mujeres. Tienen con nosotros seis periodos de 45 minutos a la semana. Los profesores nativos impartimos Redacción, Cultura española, Cultura latinoamericana y Lectura extensiva. El nivel es A2-B1.
- **Minor 2013:** 62 alumnos. Separados en dos grupos de 30 y 32. Tienen tres periodos de 45 minutos a la semana. Los profesores nativos

impartimos Escucha y habla y Apoyo de gramática. El nivel varía entre A1 y B1.

En los grupos de *minor* tenemos el inconveniente de la gran diferencia de nivel existente entre los alumnos, al provenir de carreras diferentes y con diferente interés por el español.

7.2. *Minor 2013*

Aunque se intenta fomentar el pensamiento crítico en todas las actividades, con motivo de este proyecto decidimos realizar una actividad específica, con el fin de tener una visión más clara de la actitud de los estudiantes hacia este tipo de actividades y de cómo se desenvuelven en ellas (Anexo 3). La actividad en cuestión consistió en generar un debate a partir de una serie de prohibiciones. Los alumnos, divididos en grupos, tenían que intercambiar opiniones personales sobre su naturaleza: si estaban de acuerdo o no, por qué y en caso de no estarlo, cuál sería su propuesta. Al cabo de unos minutos, los portavoces de cada grupo exponían la opinión del grupo en su totalidad, si había consenso u opiniones contrapuestas. Una vez todas las opiniones fueron expuestas, hicimos una breve reflexión sobre los argumentos a favor y en contra, haciendo hincapié en que hay lugar para opiniones diferentes y en la importancia, no de quién tiene la razón, sino de saber dar un argumento coherente.

Con respecto al objetivo que nos habíamos propuesto, consideramos que la actividad ha sido un éxito. Temíamos que el nivel de los estudiantes supusiera una traba a su desarrollo, pero nos sorprendió la creatividad a la hora de generar opiniones y argumentarlas.

Al final de la actividad se llevó a cabo una encuesta para tener una idea concreta de cómo se habían sentido los alumnos durante su realización, ya que nosotros como docentes necesitamos saber si los estudiantes son conscientes de los beneficios del fomento de pensamiento crítico para poder mejorar nuestra labor (Anexo 4).

La gran mayoría de los estudiantes dijo que se había sentido libre para dar su opinión. Les gustó darla, y además les pareció bien o muy bien que se les pidiera argumentarla. No obstante, al 24% no les gustó opinar si era sobre temas que desconocían, si consideraban su vocabulario limitado, lo que podría ser una manifestación del “no quedar mal delante de sus compañeros”, o sobre temas relacionados con economía, política, educación, sexo, matrimonio homosexual, religión, etc.: temas que puedan ser controvertidos o problemáticos para ellos. La gran mayoría percibe los beneficios que este tipo de actividades pueden tener para el aprendizaje del español o la enseñanza universitaria en general, aunque esa percepción cambia cuando nos alejamos del ámbito educativo, ya que un 23% reconoce no saber si este tipo de actividades son útiles para la vida en general. Por último, tan sólo un 15% de los estudiantes dijo no estar familiarizado con dar su opinión, por lo que no habría un gran obstáculo a la hora de plantear habitualmente este tipo de actividades en el aula.

7.3. *Major 2013 y minor 2012*

A diferencia de lo realizado con el anterior grupo, con *major 2013* y *minor 2012* no hemos hecho un análisis específico de una actividad en concreto, sino que hemos observado el conjunto de las actividades llevadas a cabo desde el inicio de este curso académico.

Hemos intentado incorporar a dichas actividades la introspección, reflexión, análisis, opinión, argumentación, extracción y justificación de conclusiones, deducción, inducción, comparación, interpretación de datos o de información, contraste de información obtenida en diferentes fuentes para verificar datos, relación entre datos e ideas o estudio de las causas y consecuencias de los hechos.

Las actividades realizadas con estos grupos se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Análisis de textos, imágenes y audiciones: hemos intentado ir más allá del significado superficial, en busca de uno más profundo, simbólico o social.
- Actividades que han fomentado el debate: han contribuido a desarrollar una opinión argumentada y su defensa. Las hemos hecho en grupos pequeños, con un portavoz o sin él, o en grupo-clase.
- Actividades en las que el estudiante ha tenido que buscar semejanzas y diferencias justificadas en eventos históricos o aspectos socioculturales.
- Actividades en las que ha sido necesaria una reflexión sobre el uso de la gramática y del vocabulario: captando las diferencias de utilización en diferentes contextos, usos gramaticales o de vocabulario distinto dependiendo de la situación comunicativa.

A finales de curso decidimos que los alumnos de ambos grupos respondieran a una encuesta, con el objetivo de obtener información sobre la impresión que han tenido sobre las actividades realizadas, que incorporaban el fomento del pensamiento crítico en las clases.

A la gran mayoría le ha gustado dar su opinión y entiende la necesidad de argumentarla. Sin embargo, entre un 25% y un 35% se siente condicionado por el tema. No les gusta hablar de aquello de lo que no tienen conocimientos o les resulta difícil. Esto podría deberse al temor a decir algo incorrecto o falto de sentido. Algunos estudiantes especifican la política y la economía entre estos temas.

Aunque en ambos grupos la mayoría de los alumnos se ha sentido libre para dar su opinión, hay una gran diferencia entre *major* y *minor*. Esto se puede deber a la mayor sensación de confianza y cercanía que se crea entre los miembros de un *major*, al pasar mucho más tiempo juntos y tener más conciencia de grupo. También puede significar que el profesor debiera reforzar la cohesión del grupo de los *minor* con dinámicas específicas.

En ambos grupos, un 70% ha indicado que les parecía adecuado que hubiera habitualmente actividades de este tipo.

Un 73% de los alumnos de *major* han señalado que sí está familiarizado con dar su opinión en el aula, pero únicamente lo está un 52% en el caso de *minor*. No vemos claramente a qué se debe esta diferencia, puesto que los periodos de clase son prácticamente los mismos. Quizá a la diferencia de interés, de homogeneidad del grupo o del tipo de enseñanza que reciben en sus respectivos *major*.

Un 86% de los *minor* y un 73% de los *major* ha indicado que le parecía bien trabajar con actividades en las que se le pidiera analizar y relacionar información. Creemos que esta diferencia se debe a que exigimos más a los *major*. Cerca de un 40% en ambos grupos ha señalado que le gusta analizar y relacionar información de cualquier tema. La mayoría lo supedita al tema del que se trate, un número mucho mayor en relación a los resultados de las actividades de argumentar la opinión. Una explicación para esta circunstancia podría ser que consideran más difíciles estas actividades que las de dar su opinión argumentada, quizá porque las han trabajado menos durante sus años de estudio. Aunque en general estas actividades les han parecido interesantes, el porcentaje baja cuando les preguntamos si querían que se realizaran habitualmente.

El mismo porcentaje tanto de *minor* como de *major*, un 62%, ha manifestado que estaba familiarizado con este tipo de actividades.

La enorme diferencia entre el porcentaje de alumnos de *major* y *minor* (38% y 76% respectivamente) a los que les han gustado las actividades de razonar el uso de la gramática y el léxico creemos que se debe a que en *minor*, durante este curso, no han tenido, con los profesores nativos, ninguna asignatura específica de gramática. Sí la han tenido los de *major*, en cambio, siendo ésta una materia compleja que les resulta difícil, por eso creemos que no les gusta realizar actividades relacionadas. Esgrimen aburrimiento y dificultad. Consecuentemente, la mayoría ha indicado que le es indiferente o no le gusta que haya actividades de este tipo habitualmente. Consideramos

un rasgo de responsabilidad o madurez el hecho de que el porcentaje suba bastante cuando preguntamos si lo consideran útil para el aprendizaje del español, a pesar de que no les guste.

Una amplia mayoría de ambos grupos ha considerado que todas estas actividades son beneficiosas para el aprendizaje del español, descendiendo cuando se trata de la relación que establecen entre éstas y la enseñanza universitaria, y más todavía al hablar de los beneficios o utilidades para su vida en general, ya que menos alumnos son conscientes de la relación entre las actividades que pueden fomentar el pensamiento crítico en el aula y su vida. Esto conlleva una crítica al sistema universitario y a nosotros mismos, puesto que quizá estamos dando la impresión de que la enseñanza universitaria es algo aislado y diferente a la vida real.

CONCLUSIONES

Hemos extraído datos del alumnado al que damos clase normalmente y con el que tenemos ocasión de poner en práctica nuestros planteamientos teóricos acerca de la inclusión del pensamiento crítico en la enseñanza de español como lengua extranjera. Somos conscientes de que ello limita el alcance de este trabajo, sin embargo nuestro objetivo era llevar a cabo una investigación preliminar con la intención de ampliarla en un futuro. Para ello, el siguiente paso lógico sería realizar una sistematización de las actividades, en primer lugar en nuestro contexto, que permitiera posteriormente trasladar dichas actividades a otros contextos de ELE en China.

La inclusión consciente del pensamiento crítico en el ELE es algo relativamente novedoso, por lo cual no cuenta con una amplia bibliografía que pueda servir de guía a quienes decidan investigar o trabajar en este campo. Esperamos, por ello, que nuestro trabajo contribuya a difundir los beneficios del pensamiento crítico en la enseñanza del español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Anglada Escudé, M. y Alcoholado Feltstrom, A. "Estudiantes y profesores de español: dimensiones culturales y enfoques de enseñanza y aprendizaje en las universidades chinas". En *Actas de las VI Jornadas de Formación de profesores de ELE en China, Suplementos SinoELE*, n.º 9. 2013, 52-71. Web. 20 jun. 2015.
- Chomsky, Noam. *La (des)educación*. Barcelona: Crítica. 2001. Impreso.
- Elder, L. y Paul, R. "Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramienta". En *Fundación para el Pensamiento Crítico*. 2003. Web. 20 jun. 2015.
- Espot, M. R. y Nubiola, J. "El ejemplo del profesor". En *Vanguardia Educativa*, n.º 13, México. 2013. Web. 20 jun. 2015.
- Fanjul, Enrique. "Ocho claves para comprender el Partido Comunista Chino". Real Instituto Elcano. 2011. Web. 20 jun. 2015.
- Fernández Palomares, F. "Las reformas educativas en la España democrática (1978-2002): un análisis sociológico". En *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, n.º 34. 2004, 7-36. Web. 20 jun. 2015.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A. 2004. Impreso.
- Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1985. Impreso.
- Hervas Avilés, R.M., Martínez Miralles, P. "La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia". En *Educación en el 2000*, n.º 9. 2006. Web. 20 jun. 2015.
- Hofstede, G. "National Cultures in Four Dimensions: A Research-Based Theory of Cultural Differences among Nations". En *International Studies of Management & Organization*. Vol. 13 n.º 1/2, Cross Cultural Management II. Empirical Studies. 1983: 46-74. Impreso.

- Lam, Shui-Fong et al. "The Effects of Classroom Competition on Achievement Motivation". En *British Journal of Education*, junio 2004, Volume 74, n.º 2. 2001: 281-296. Web. 20 jun. 2015.
- Lipmal, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. 1991. Impreso.
- Liu et al. "Pre-service Science Teacher Preparation in China: Challenges and Promises". En *Journal of Science Teacher Education*. 2015. Volume 26, n.º 1, 29-44. Web. 30 oct. 2015.
- Llopis-García, R. et al. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen. 2012.
- Muñoz, A.C. y Beltrán, J. "Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales". En *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada*. 2001. Web. 20 jun. 2015.
- O'sullivan, Michael y Guo, Linyuan. "Critical Thinking and Chinese International Students: An East-West Dialogue". En *Journal of Contemporary Issues in Education*, Vol. 5, n.º 2, 2010: 53-73. Web. 20 jun. 2015.
- Postman, Neil. "Cuestionamiento de los medios de comunicación". En *La Universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet sobre la educación superior en EE.UU.* Málaga: Aljibe. 2006. Impreso.
- Reale, Giovanni y Antiseri, Dario. *Historia del pensamiento filosófico y científico, Vol. I: Antigüedad y Edad Media*. Barcelona: Herder. 2004. Impreso.
- Reale, Giovanni y Antiseri, Dario. *Historia del pensamiento filosófico y científico, Vol. II: Del Humanismo a Kant*. Barcelona: Herder. 2004. Impreso.
- Ren Yanhong y Tao Lin. "The Critical Thinking and Chinese Creative Education". En *Canadian Social Science*, Vol. 10, n.º 6. 2014: 206-211. Web. 20 jun. 2015.
- Sabadell Moro, Laura. "Una gran muralla. El contexto sociocultural del aprendiente chino de ELE: la cortesía y su variación intercultural". En *Español para Sinohablantes: estudios, análisis y propuestas (EPES 2010-11), monográficos SinoELE*. 2010: 163-172. Web. 20 jun. 2015.
- Sánchez Griñán, A. et al. *Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante. Monográficos SinoELE*. 2011. Web. 20 jun. 2015.
- Theborn, Goran. "El pensamiento crítico del siglo XX". En *Theoretikos*, año III, n.º 3, julio-septiembre, Universidad San Francisco Gavidia, San Salvador. 2000. Web. 20 jun. 2015.
- Yang Fenggang. "Responsibilities and rights: Tradition in Chinese society, The Place of the Person in Social Life". En *Council for Research in Values & Philosophy*. 1991 Web. 20 jun. 2015.

ANEXOS

Anexo 1: Cómic de Maitena

UN CÓMIC DE MAITENA

1 a) Asegúrate de que entiendes estas frases.

- Los [hombres] que te dan la plata.
- Los que te regalan lo que ellos quieren que uses.
- Los que buscan sorprenderte.
- Los que, por no arriesgar, solo te regalan flores y perfumes.
- Los que le piden a otra persona que compre el regalo.

b) Lee este cómic de Maitena, autora argentina, y escribe una de esas frases encima de cada viñeta.

A LA HORA DE REGALAR LOS HOMBRES SE DIVIDEN EN SEIS GRUPOS

Los que compran algo que ya sabían que te gustaba.

1. "¡Ohh!! ¡que sorpresa! ¡¡gracias!!"

2. "...Gracias, no te hubieras molestado... ¡Pst!"

3. "miL gracias..."

4. "gracias, ¿no...?"

5. "gracias, susana..."

6. "¿qué es ése dice?... ¡PERUERO! ¡PERUERO!"

Imagen extraída de Borovio, Virgilio. *Nuevo ELE Inicial 2. Libro del alumno*. Madrid: SM. 2002, 140. SM.

Anexo 2: Transcripción de la grabación

- 2 Marta: A mí me gusta mucho leer historias de amor. ¿Me cuentas la tuya, mamá? ¿Cómo os conocisteis¹⁷ tú y papá?
- Pilar: Tomás, tu padre, era arquitecto y trabajaba mucho. Andaba en coche por todas partes. Pero un día, en la carretera, un camión chocó contra su coche y le produjo serias heridas en la cabeza y el brazo izquierdo. Perdió el conocimiento. Lo llevaron a uno de los hospitales más grandes de la ciudad, donde trabajaba yo como enfermera. El doctor y yo nos pusimos a hacerle los primeros auxilios y vendarle las heridas.
- Marta: ¿Así te enamoraste del arquitecto?
- Pilar: ¡Qué va! No podía hablar ni moverse.
- Marta: Fuiste tú quien lo atendía con mucho cuidado, ¿verdad?
- Pilar: Todos los días le tomaba la temperatura, le daba pastillas y le ponía la inyección. También le daba de comer tres veces al día.
- Marta: Se mejoró mucho y empezó a fijarse en ti, ¿no?
- Pilar: Sí. Le parecía que era guapa, amable y atractiva. Estaba agradecido y enamorado de mí. Yo también de él.
- Marta: ¿Os casasteis en la iglesia?
- Pilar: Sí. Celebramos la boda más lujosa del barrio. Mira estas fotos.

Texto extraído de 刘永信, 高洋洋, 姜萌 (2011), 循序渐进 西班牙语听说 1, 京外
语教学与研究 出版社

Anexo 3: Actividad específica para *minor* 2013

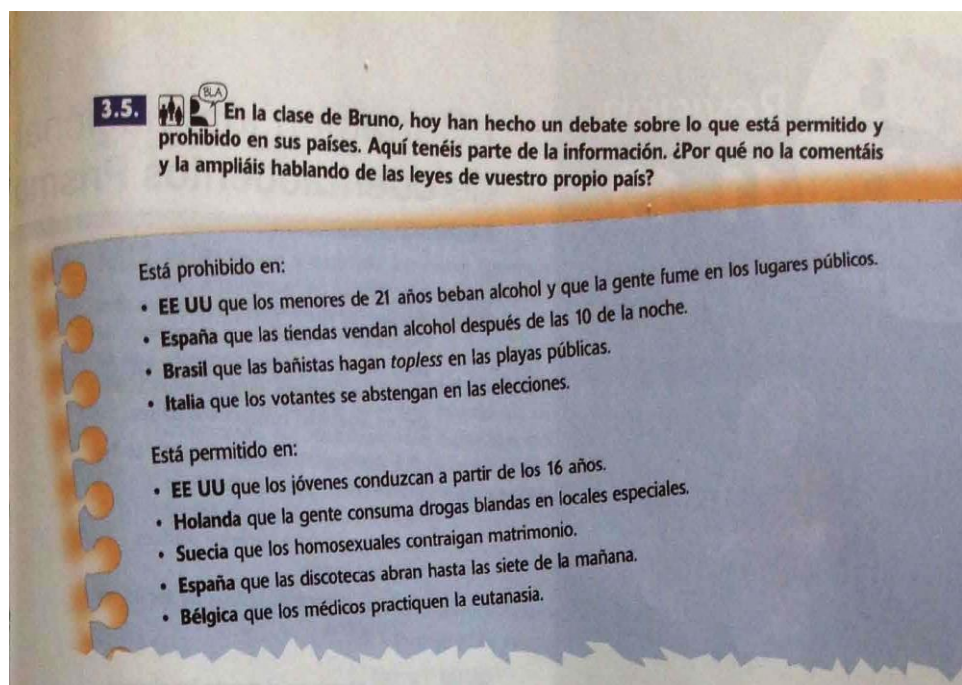


Imagen extraída de Gelabert, M.^a JOSE (Coord.). *Método de español para extranjeros. Prisma. Nivel inicial. A1- A2 Fusión*. Madrid: Edinumen. 2007, 191.

- **Objetivo de la actividad:** practicar estructuras gramaticales que se usan para expresar opinión, acuerdo o desacuerdo y argumentación.
- **Estructuras gramaticales:** yo creo que...; en mi opinión...; para mí...; estoy de acuerdo en...; no estoy de acuerdo en...; porque...
- **Descripción de la actividad:** actividad extraída del libro de texto "Método de español para extranjeros. Prisma. Nivel inicial. A1 +A2

Fusión", ejercicio 3.5 de la página 191. Consistió en generar un debate a partir de las siguientes prohibiciones:

- En EE.UU. los menores de 21 años no pueden beber alcohol y la gente no puede fumar en lugares públicos.
- En Brasil está prohibido que las bañistas hagan topless en las playas públicas.
- **Duración:** 45 min
- **Nivel de los alumnos:** A1-B1
- **Nº de alumnos:** Un grupo de 30 y un grupo de 32.
- **Desarrollo de la actividad:** se dividió la clase en grupos de 4 ó 5 alumnos, con una media de 6 ó 7 grupos por clase. Debido a su nivel limitado escribimos en la pizarra vocabulario relacionado con el tema y ejemplos de posibles opiniones a favor y en contra para ayudarles. (Ejemplo: adicción, cáncer, autocontrol, madurez del individuo... "Fumar es perjudicial para la salud porque...", "Una persona con 18 años tiene derecho a decidir si quiere beber o no porque..."). Se hizo hincapié en que al menos tenían que añadir dos opiniones diferentes a las de los ejemplos y que el portavoz debía representar la opinión del grupo en su totalidad, especificando si había consenso u opiniones contrapuestas.
- **Dinámica:**
 - Introducción de la actividad – 5 minutos.
 - Intercambio de opiniones dentro del grupo sobre la primera prohibición – 5 minutos.
 - Puesta en común de las diferentes posturas a través de los portavoces – 12 minutos.

- Breve conclusión por parte del profesor sobre los diferentes argumentos expuestos – 2 minutos.
- Intercambio de opiniones dentro del grupo sobre la segunda prohibición – 5 minutos.
- Puesta en común de las posturas a través de los portavoces – 12 minutos.
- Breve conclusión por parte del profesor sobre los diferentes argumentos expuestos – 2 minutos.
- Dedicamos los últimos 2 minutos a hacer una breve valoración de su actitud, ya que fue fundamental para el éxito de la actividad.

Anexo 4: Encuesta realizada a *minor* 2013

1. ¿Qué te parece que en las actividades se te pida argumentar tu opinión?

Muy bien	Bien	Ni bien ni mal	Mal	Muy mal

2. ¿Te gusta que en las actividades se te pida tu opinión?

Sí	Depende del tema	No

En caso de que hayas marcado la opción "Depende del tema", nombra los temas sobre los que no te gusta dar tu opinión:

3. ¿Te has sentido libre para dar tu opinión durante la actividad?

Sí	Depende de la actividad	No

En caso de que hayas marcado la opción "Depende de la actividad", nombra las actividades en las que no te has sentido libre para dar tu opinión:

4. ¿Te gustaría que hubiera actividades de este tipo habitualmente?

Sí	Me es indiferente	No

5. ¿Este tipo de actividades te parecen beneficiosas o útiles para tu aprendizaje del español?

Sí	No lo sé	No

6. ¿Este tipo de actividades te parecen beneficiosas o útiles en la enseñanza universitaria?

Sí	No lo sé	No

7. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles para tu vida en general?

Sí	No lo sé	No

8. ¿Estás familiarizado/a con dar tu opinión en el aula?

Sí	No

Anexo 5: Encuesta realizada a *major* 2013 y *minor* 2012

1. ¿Qué te parece que en las actividades se te pida argumentar tu opinión?

Muy bien	Bien	Ni bien ni mal	Mal	Muy mal

2. ¿Te gusta que en las actividades se te pida tu opinión?

Sí	Depende del tema	No

En caso de que hayas marcado la opción "Depende del tema", nombra los temas sobre los que no te gusta dar tu opinión:

3. ¿Te has sentido libre para dar tu opinión en las actividades?

Sí	Depende de la actividad	No

En caso de que hayas marcado la opción "Depende de la actividad", nombra las actividades en las que no te has sentido libre para dar tu opinión:

4. ¿Te gustaría que hubiera actividades de este tipo habitualmente?

Sí	Me es indiferente	No

5. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles para tu aprendizaje del español?

Sí	No lo sé	No

6. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles en la enseñanza universitaria?

Sí	No lo sé	No

7. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles para tu vida en general?

Sí	No lo sé	No

8. ¿Estás familiarizado/a con dar tu opinión en el aula?

Sí	No

9. ¿Qué te parece trabajar con actividades en las que se te pida analizar y relacionar información (audiciones, vídeo, textos)?

Muy bien	Bien	Ni bien ni mal	Mal	Muy mal

10. ¿Te gusta analizar y relacionar información?

Sí	Depende del tema	No

11. ¿Te gustaría que hubiera actividades de este tipo habitualmente?

Sí	Me es indiferente	No

12. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles para tu aprendizaje del español?

Sí	No lo sé	No

13. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles en la enseñanza universitaria?

Sí	No lo sé	No

14. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles para tu vida en general?

Sí	No lo sé	No

15. ¿Estás familiarizado/a con actividades de relacionar y analizar información?

Sí	No

16. ¿Te gusta que en las actividades se te pida razonar el uso de la gramática y el léxico?

Sí	Me es indiferente	No

En caso de que tu respuesta sea negativa indica cuál es la razón de que no te guste:

17. ¿Te gustaría que hubiera actividades de este tipo habitualmente?

Sí	Me es indiferente	No

18. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles para tu aprendizaje del español?

Sí	No lo sé	No

19. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles en la enseñanza universitaria?

Sí	No lo sé	No

20. ¿Estas actividades te parecen beneficiosas o útiles para tu vida en general?

Sí	No lo sé	No

21. ¿Estás familiarizado/a con razonar el uso de la gramática y el léxico?

Sí	No