

SinoELE 19

Abril, 2020

REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A HABLANTES DE CHINO
針對中文使用者之西班牙語教學雜誌

NÚMERO ESPECIAL

CONGRESO INTERNACIONAL SINOELE 10.º ANIVERSARIO

SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

ISSN: 2076-5533

Comité Organizador

José Miguel Blanco Pena – Universidad de Tamkang
Pablo Deza Blanco – Universidad Nacional de Taiwán
Nicolás Arriaga Agrelo – International College Hong Kong
Fernando Darío González Grueso – Universidad de Tamkang
Rachid Lamarti – Universidad de Tamkang
Alberto Sánchez Griñán – Instituto Cervantes de Shanghai
Lee, Jing-Jy – Universidad de Tamkang

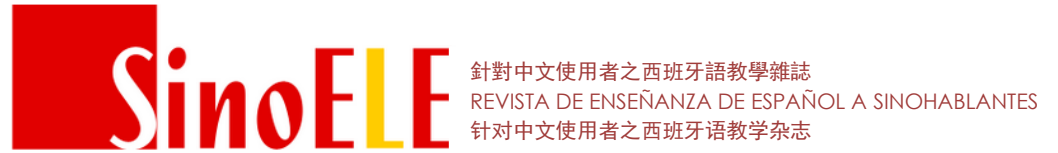
Coorganizadores



Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras
Cross-Domain Specialty on Spanish Language and Culture
西班牙語言與文化跨域專長

Patrocinadores





Número especial 19 | abril 2020 | ISSN 2076-5533

EDITOR

José Miguel Blanco Pena

*Congreso Internacional SinoELE 10.º Aniversario:
Selección de artículos*

@ SinoELE 2020

www.sinoele.org

EDITORIAL ADDRESS

Tamkang University
Department of Spanish, FL302
No. 151, Yingzhuan Rd., Tamsui Dist., New Taipei City 25137 Taiwan

Índice

Sobre la elección del nombre de aula hispano en contexto sinohablante (págs. 1-7)

JOSÉ LUIS LÓPEZ-QUIÑONES LABELLA

Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (四川外国语大学), China

Secuencia didáctica para la enseñanza (¿o reeducación?) de la pronunciación de los aprendientes chinos del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) (págs. 8-19)

ALEJANDRA OLIMPIA PADILLA BROM

Universidad Nacional Autónoma de México, México

La pragmática en el aula de español: valoración de los docentes nativos y no nativos en universidades chinas (págs. 20-35)

MÓNICA PÉREZ RUIZ

Universidad de la Ciudad de Pekín (北京城市学院), China

Consideraciones en torno a la enseñanza de ELE a estudiantes internacionales chinos en Canadá: retos y oportunidades (págs. 36-42)

JUAN CARLOS ROCHA OSORNIO

Universidad de Toronto, Canadá

Encuentros del español y el chino en Hispanoamérica: experiencias y propuestas (págs. 43-57)

EVELIA ANA ROMANO

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Influencia del contexto para responsables de departamentos de español en escuelas secundarias de Indonesia, China y Hong Kong (págs. 58-70)

HORACIO JAVIER SILVA RIVERA

Canggu Community International School, Indonesia

Sobre la elección del nombre de aula hispano en contexto sinohablante

(On Choosing a Spanish Classroom Name in a Chinese-Speaking Context)

José Luis López-Quñones Labella,¹ Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (四川外国语大学), China

Resumen: Este artículo enumera y analiza distintos motivos que intervienen en la elección de un nombre de aula hispano (entendido este en un sentido amplio), un nombre que actúa como máscara dentro y fuera del aula convirtiéndose a veces en único referente ante el profesorado extranjero y amigos hispanos. La eufonía, la traducibilidad, la similitud fonética con el propio nombre chino, llamarse como algún ídolo, la originalidad como marca personal o la equivalencia con el previo nombre de aula inglés están detrás de determinadas opciones. No obstante, el exotismo de algunos nombres puede hacer dudar de su aceptabilidad llevando al docente al dilema de respetar o de favorecer una reconsideración. Es, por tanto, lo que aquí se presenta disección de factores tanto lingüísticos como extralingüísticos que inciden sobre un hábito que ha adquirido carácter de rito iniciático al estudio del español.

Palabras clave: nombre de aula, antropónimos, cultura

Abstract: This paper lists and analyzes different reasons for choosing a name for the Spanish classroom (understood in a broad sense), a name which acts as a mask both inside and outside the classroom, sometimes becoming the only referent for

foreign teachers and Spanish-speaking friends. Euphony, translatability, phonetic similarity with their Chinese name, having the same name as an idol, originality as a personal hallmark or equivalence with the existing English classroom name are behind certain choices. However, the exoticism of some names may cast doubt on their acceptability, leading the teacher to the dilemma of whether to respect the choice or encourage reconsideration. Therefore, a dissection of both linguistic and extralinguistic factors which influence a habit that has acquired the character of an initiation rite for studying Spanish is presented here.

Keywords: Classroom Name, Anthroponyms, Culture

Introducción

Estas preguntas sirven de punto de arranque para lo que se va a tratar: ¿El alumnado tiene nombre de aula? ¿Cómo se elige el nombre? ¿Cuál es el nombre que ha causado más estupor? ¿Cambian los alumnos de nombre? ¿Alguna vez ha habido la necesidad de intervenir desanimando alguna elección?

Ha de quedar claro que aquí no se defiende una ineludible necesidad de adoptar un nombre hispano, ya que mantener el nombre real es una decisión respetable; el fin de este artículo es describir una situación generalizada, alentada por el propio profesorado sinohablante. Estas páginas no entran en la reflexión de si es una práctica neocolonialista que debiera ser erradicada. Cabe señalar al respecto que adoptar un nombre extranjero no es algo singular. Celebridades del mundo sinohablante, como el empresario de éxito Jack Ma, “por un nombre demasiado difícil de pronunciar” (Santirso 2019), o la escritora Echo Chen, popularmente conocida como Sanmao, adoptaron un nombre extranjero sin ningún tipo de complejo.

¹ José Luis López-Quñones Labella, 33 Zhuangzhi Rd., Lieshimu, Shapingba District, Department of Spanish and Portuguese, Chongqing, 400031, P. R. China. Email: joluloqui@yahoo.es

La relación del alumnado sinohablante con la antroponimia hispana presenta estos cuatro momentos o situaciones principales, si es que se dan:

- El momento de adoptar un nombre de aula.
- Los nombres de profesores hispanohablantes o nombres hispanos de docentes sinohablantes.
- Los nombres que aparecen en los materiales de estudio.
- La elaboración de la bibliografía del TFG (Trabajo Final de Grado), de al menos 6.000 palabras.

Esta bibliografía, con nombres y apellidos de autores, no solo en TFG, sino también en TFM (Trabajo Final de Máster), suele poner de manifiesto carencias en torno a la antroponimia en cuestiones tan básicas como separar nombres de apellidos. La confusión entre apellidos y nombres provoca que la ordenación alfabética sea incorrecta y se proyecte una expectativa poco prometedora del trabajo. Sobre este asunto de redacción académica ya señalé anteriormente la variada naturaleza de su problemática y propuse estrategias de análisis razonado para evitar confusiones (López-Quñones 2018).

¿Qué saber de antroponimia hispana?

Lo que debe dominar el docente sobre esta materia encuentra una muy buena exposición en la *Ortografía* de la Real Academia Española (2010). De cara al aula, en *Español moderno 1* (Dong y Liu 2014) hay mucho material aprovechable que se puede usar al inicio o rescatar en fases posteriores bajo la concepción de que la enseñanza tiende a un movimiento en espiral. Aunque el profesorado de lengua materna castellana no suele usar este manual por ser impar-

tido por los docentes sinohablante, es aconsejable saber qué contiene. En la página 27 se enseñan los esquemas combinatorios de tratamientos con nombres y/o apellidos: *señor / señora + apellido, don / doña + nombre, señor don / señora doña + nombre y apellido(s)*. Esta es una página a la que habrá que volver en estadios posteriores del aprendizaje, especialmente en la redacción de cartas formales. En la página 123 de *Español moderno 1* los siguientes puntos se encuentran explicados en chino:

- Colocación del nombre antes del apellido; entre amigos con el nombre es suficiente.
- Nombres con doblete de masculino y femenino (*Alejandro/a*).
- Existencia de nombres compuestos (*Juan Carlos*). En los compuestos de *María*, el género lo marca el primer nombre (*María Jesús, José María*).
- Existencia de nombres de mujer con género masculino (*Consuelo, Rocío, Amparo*) sin entrar en la explicación de nivel avanzado de que se tratan de advocaciones marianas.
- Una lista de hipocorísticos de corte peninsular: *Pepe, Juanito, Paco, Manolo, Nacho, Quique, Concha, Lola*.

Casi todos los puntos que se mencionan en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006) se abordan en *Español moderno 1*. El *Plan curricular* aporta la siguiente lista de hipocorísticos que abarca tanto peninsulares como propios de Hispanoamérica: “*Pepe (José), Paco (Francisco), Chelo (Consuelo), Lola (Dolores)*, [Hispanoamérica] *Chayo (Rosario), Chava (Isabel), Güicho (Luis), Pancho (Francisco)*”; también señala para la fase de profundización el

conocimiento de los nombres y apellidos más comunes en las lenguas cooficiales.

En relación con la lexicografía onomástica hispana, es oportuno destacar la existencia del *Diccionario de nombres propios* de Faure (2008), exhaustivo en sus explicaciones etimológicas, en la vitalidad histórica de los nombres y en equivalentes de otras lenguas. Permite saber sobre el origen de los nombres, su popularidad en distintas épocas y sus formas en otros idiomas. Esta obra impide que los alumnos se quejen ante la aparente imposibilidad de discernir un nombre de un apellido.

La lexicografía bilingüe de antropónimos hispanos cuenta con el manual de la Oficina de Traducción de la Agencia de Noticias Xinhua (Xinhua Tongxunshe 2015). Es un diccionario con nombres y apellidos hispanos de español a chino; no obstante, su uso requiere de precaución por los siguientes motivos. A veces traduce según la lengua original: *Schröder* se translitera según las normas de aplicación para el alemán. En vez de reflejar la pronunciación real, translitera los nombres de lenguas cooficiales produciendo sonidos difícilmente reconocibles: *Jordi* se traduce como 霍尔迪, *Huoerdi*.

La siguiente terminología china sobre onomástica hispana ha sido recogida en la Tabla 1 a partir de *Español moderno 1* y del manual de la Agencia de Noticias Xinhua. Hay términos transparentes como puedan ser 1, 8 o 9. Otros términos conllevan una carga cultural que requiere de explicación: dos apellidos, apellido paterno frente a apellido materno, la posición de los apellidos, el significado de *pila*, el nombre compuesto, el apellido compuesto, la pronunciación de los nombres de lenguas cooficiales (catalán, vasco o gallego en el caso de España).

Tabla 1: Terminología en chino sobre onomástica hispana

	<i>Términos documentados</i>	<i>Pinyin</i>	<i>Propuestas de traducción</i>
1	人名	rénmíng	antropónimo
2	姓名	xìngmíng	nombre completo; nombre y apellido(s)
3	教名	jiàomíng	nombre de pila
4	女子名	nǚzímíng	nombre de pila de mujer
5	男子名	nánzímíng	nombre de pila de varón
6	单名	dānmíng	nombre de pila simple
7	双名	shuāngmíng	nombre de pila compuesto
8	昵称	nìchēng	hipocorístico
9	姓氏	xìngshì	apellido(s)
10	父姓	fùxìng	apellido paterno
11	母姓	mǔxìng	apellido materno
12	民族特征	mínzú tèzhēng	características nacionales (Significa reflejar la pronunciación de la lengua original como inglés, alemán, etc., pero puede que no se cumpla con las lenguas cooficiales o lenguas amerindias.)

Fuentes: *Términos chinos en Dong Yansheng y Liu Jian, 2014, y en Xinhua Tongxunshe, 2015.*

En el aula

La concepción de nombre (hispano) de aula es amplia y, en principio, puede admitirse cualquier nombre con tal que esté en alfabeto latino:

- Nombres con tradición: *Cristina, Eva, Víctor*.

- Nombres sin tradición, pero de léxico castellano: *Antílope, Azul, Manzana, Muñeca, Cebolla, Ballena*.
- Nombres no documentados: *Balanco, Celtia, Sobino, Fle-do, Vientora*.
- Nombres transferidos y adaptados: *Oneida, Dexter, Nadín* (del francés *Nadine*), *Lestato* (del inglés/francés *Lestat*).
- Nombres transferidos no adaptados: *Anxo* (Ángel en gallego), *Jordi, Xavi*.
- El propio nombre chino (típico entre el profesorado): *Wei, Hui, Xiaojing*.
- Creación léxica de un nombre híbrido sinohispano: *Xilita* (nombre *Xīlì* 夕力 + sufijo diminutivo femenino *-ita*). Es un hibridismo del mismo tipo que *beatlemania*, una de las recientes inclusiones del *DLE* en 2019.

Por supuesto, esta clasificación tiene límites borrosos. Los nombres transferidos y adaptados, como *Oneida* o *Dexter*, rápidamente pasan al grupo con tradición. Lo mismo ocurre con los nombres de lenguas cooficiales como *Anxo* y *Jordi*; aunque no están adaptados gráficamente, su amplia documentación les justificaría la presencia en el primer grupo. La razón de mantenerlos en un grupo propio se debe al desajuste entre grafía y sonido.

En la piel del estudiante se podrían aducir los siguientes motivos para elegir un nombre como *David*. Puede observarse que algunos son claramente más probables que otros:

- Me gusta cómo suena.
- Mi nombre inglés es *David*.
- Así se llama alguien famoso (*David Villa, David Beckham*).

- Por su referente cultural: el rey y profeta de Israel que venció a Goliat.
- Por su etimología hebrea: ‘amado de Dios’.
- No me interesa ninguno en especial, pero aparece en la lista proporcionada en clase.
- Otros.

Hay que tener en cuenta las siguientes variables en la elección del nombre:

- El profesor puede proporcionar una lista de nombres o conceder libertad favoreciendo el aprendizaje autónomo. Si se opta por una lista de nombres, también conviene reparar en su extensión. La técnica que se haya empleado puede provocar que se favorezcan nombres más comunes o extravagantes; aquí es relevante la lista que se confeccione porque predetermina en gran medida las posibles elecciones.
- Algún profesor puede que prefiera asignar personalmente los nombres según criterios mnemotécnicos mediante asociaciones mentales (traducciones o similitudes fonéticas con el nombre chino) para facilitar su recuerdo. De esta manera se evitan también las duplicidades, dos alumnos con el mismo nombre.
- Un caso especial de asignación de nombre es el *nombre-castigo* o *nombre para reforzar la pronunciación*. Si algún estudiante se queja de la pronunciación de la vibrante múltiple, se le recomienda que elija un nombre que empiece por tal sonido, como *Rosa* o *Ramón*. Se puede hacer lo mismo con otros sonidos, como *Bárbara* para /b/.

- También ocurre que el alumnado se aferra a un nombre a pesar de que claramente conduce al equívoco, como el caso de la alumna que optó por *Glaudia* a pesar de que fue advertida de que lo normal era *Claudia*. Dejando a un lado la idoneidad o no del nombre, se evidencian situaciones donde el docente se inhibe para no contrariar al alumnado.

Cabe preguntarse si se cambia el nombre de aula. La experiencia es que sí, sobre todo en las primeras semanas, con un nuevo semestre o con un nuevo año académico. Incluso se cambia después de haber concluido el Grado. Una estancia en un país hispano con todo el cúmulo de vivencias que conlleva hace que algunos alumnos cambien de nombre. Por todo lo anterior, no es raro encontrarse en alguna tarea o examen con un nombre que no está en la lista, fruto de alguna mudanza.

Llegados a este punto, se asoma la cuestión de si existen limitaciones en la elección del nombre y de cuándo hay que intervenir. Parece lógico descartar los nombres que, estando ya negativamente connotados, no pondríamos a nuestros hijos: *Caín*, *Judas*, *Nerón*. Es inadmisibles equivocarse en el género, pero esto no suele suceder; podría suceder con *Amparo* y *Pilar* al tener género masculino como nombres comunes. Una opción poco sostenible es asignarse un apellido en vez de un nombre de pila, así pues, un alumno que se llamaba *Fernández* pasó a *Fernando*. Otros apellidos usados como nombres son *Romero* y *Flores*.

A continuación se ofrece mediante ejemplos reales una serie de criterios de alumnos para elegir un nombre:

- Ser portadores de un nombre único: *Balanco*, *Celtia*, *So-bino*.

- La traducibilidad: *Estrella* (星, *Xīng*).
- La similitud fonética con el propio nombre chino: *Luz* (鹿, *Lù*), *Susana* (苏, *Sū*).
- Llamarse como algún ídolo literario (como *Eco* < *Echo*, por la escritora Sanmao), deportivo (como *Ramos* o *Navarro*, aunque son apellidos), etc.
- La equivalencia con el previo nombre de aula inglés: *Tomás* < *Thomas*, *Felicidad* < *Felicity*.

Curiosamente, se aprecia una tendencia morfológica de rechazo a las terminaciones en -s. Quizá esta tendencia a la eliminación de s final se deba a un básico conocimiento del español que favorezca evitar formas plurales o que pudieran parecer plurales; así se obtienen *Nieve* en vez de *Nieves*, *Merced* evitando *Mercedes*, *Marco* (coincidente con la forma italiana) por *Marcos*, *Luca* (versión italiana) por *Lucas*.

Algunos alumnos piensan que, como ocurre en su idioma, los nombres de pila significan algo dentro de la lengua española, así que formulan preguntas de este tipo: ¿Qué significa *ana* (en minúscula)? ¿Qué significa *pablo*? Ignoran que estos nombres proceden de otras lenguas (hebreo, griego, latín, germánico, árabe, etc.) y que sus significados originales, por lo general, los padres no los tienen en cuenta para nombrar a sus hijos. La siguiente nómina se ajusta a esta creencia, ya que son otras palabras en castellano: *ángel*, *jazmín*, *rosa*, *azucena*, *flor*, *luz*, *luna*, *sol*, *lluvia*, *alba*, *aurora*, *libertad*, *gloria*, *alegría*, *soledad*, *victoria*, *violeta*, *celeste*, *blanca*. En el proceso de elección del nombre es posible aprender algunos de estos vocablos.

En el tercer año, aproximadamente la mitad del alumnado realiza sus estudios en un país hispano, así que los grupos de los alumnos que se quedan se juntan. Esto puede provocar que, en el tercer año, se encuentren en la misma clase dos alumnos con el mismo nombre. Este hecho ha motivado que algún alumno se cambiara de nombre; aquí se puede apuntar que a lo mejor no se sentía tan cómodo con su nombre o que haya priorizado la máxima de un nombre por cabeza. Después de regresar de su estancia en el extranjero, no es raro que algunos alumnos cambien su nombre. *Arróspide* cambió su nombre por *Simón*; *Penélope* se pasó a *Pepita*. Vemos que estas mudanzas se orientan a nombres más comunes.

Respecto a la cuestión de si usan oportunamente el nombre, se aprecia enorme confusión para un razonable uso del nombre de aula y del nombre real. En las tareas que se les encomienda en la asignatura de redacción se especifica qué nombre se debe utilizar. Aquí el error consiste en la generalización del nombre de aula en tipologías textuales donde lo pertinente es emplear el nombre real (entendido este como el que se recoge en alfabeto latino en el pasaporte): tareas como carta a un organismo público o una carta de reclamación de una compra por Internet. Se les aclara que en este tipo de tareas deben prescindir del nombre de aula y emplear su nombre real para darle mayor verismo a la redacción; sin embargo, surgen problemas de otra naturaleza. Siempre hay alumnos que no saben escribir su nombre chino siguiendo las normas básicas del *pinyin* en cuanto a espacios en blanco y mayúsculas: *Wang Dawei* (correcto), **Wang dawei*, **Wang da wei*, **Wang Da Wei*.

Conclusiones

La elección de un nombre hispano debe regirse por la libertad respetando igualmente la decisión de mantener el nombre chino, pues el mero hecho de romanizarlo ya lo hace apto para el español. En los casos que aconseje la prudencia, los docentes pueden avisar de las consecuencias de elegir un nombre arriesgado. Según transmiten algunos docentes, la costumbre de otorgar un nombre hispano se acerca a una actitud colonialista que denota falta de adaptación a la cultura china, aunque, desde un punto de vista meramente pedagógico, el proceso de adopción de un nombre es una oportunidad de enriquecimiento léxico y cultural, así que el debate sobre su conveniencia está lejos de cerrarse.

REFERENCIAS

- Dong, Yansheng, y Liu, Jian. 2014. *Español moderno 1*. Pekín: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- Faure Sabater, Roberto. 2007. *Diccionario de nombres propios*. Madrid: Espasa.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. 3 vols. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López-Quñones Labella, José Luis. 2018. “El problema cultural de la antroponimia hispana en el alumnado sinohablante.” *Tinta China. Revista de la Consejería de Educación en China* 16: 5–8.
- Real Academia Española. 2010. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Santirso, Jaime. 2019. “Jack Ma: el perseverante profesor de inglés.” 16 de septiembre. Acceso el 29 de enero de 2020.

https://elpais.com/economia/2019/09/10/actualidad/1568127692_223468.html.

Xinhua Tongxunshe Yiming Shi (新华通讯社译名室) [Oficina de Traducción de la Agencia de Noticias Xinhua], ed. 2015. *Xibanyayu Xingming Yiming Shouce* (西班牙语姓名译名手册) [Manual de traducción de nombres y apellidos españoles]. Pekín: The Commercial Press.

SOBRE EL AUTOR

José Luis López-Quñones Labella: Profesor asociado, Departamento de Español y Portugués, Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (四川外国语大学), Chongqing, R. P. China.

Secuencia didáctica para la enseñanza (¿o reeducación?) de la pronunciación de los aprendientes chinos del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE)

(Didactic Sequence to Teach Pronunciation to Chinese Speakers at Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE))

Alejandra Olimpia Padilla Brom,¹ Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: La pronunciación es una de las habilidades en las que el aprendiente de lenguas extranjeras debe ser más preciso para evitar que se presenten malos entendidos. Si el receptor no es capaz de interpretar adecuadamente el mensaje que recibe, pueden presentarse situaciones incómodas que, generalmente, conllevan para el hablante una carga emocional que le impide desenvolverse con seguridad en la lengua meta. Tomando en cuenta la importancia de enseñar pronunciación de manera explícita en nuestras clases regulares de español, diseñamos una secuencia didáctica para los sinohablantes que estudian en el CEPE; para ello, consideramos las características propias de aprendizaje, cómo se desenvuelven dentro del aula y la diferencia fonética que existe entre las consonantes oclusivas del español y del chino mandarín. La secuencia está compuesta por siete fases que van

acompañadas de ejercicios de percepción, discriminación, producción libre, actividades lúdicas y otras que han sido adoptadas de la logopedia. Su objetivo es enseñar y corregir la pronunciación a través de la reeducación auditiva y de ejercicios motrices conscientes que el alumno realiza para lograr una pronunciación adecuada de los fonemas oclusivos de manera aislada y dentro de la cadena hablada. Con ella buscamos motivar a nuestros dedicados estudiantes chinos para que se sientan cómodos y seguros cuando se expresen en español.

Palabras clave: pronunciación, percepción auditiva, consonantes oclusivas, actividades lúdicas, logopedia

Abstract: Proper pronunciation is one of the important language skills that students of Spanish must acquire to avoid being misunderstood. If the listener cannot properly understand the nonnative Spanish speaker unpleasant misunderstanding may arise which may prevent the non-Spanish speaker from developing future language skills. Realizing the importance of explicitly teaching to our Chinese students proper Spanish pronunciation, we have developed at CEPE a comprehension didactic sequence. This includes a review of the learning process of pronunciation and how it is applied in the classroom, to this end we also emphasize the phonetic differences between the occlusive consonants of Spanish and Mandarin Chinese. The didactic sequence consists of seven parts with accompanying perceptive and discrimination exercises as well as recreational activities which have been adopted from speech therapy. The main objective is to teach and correct Spanish pronunciation through auditory and motor exercises which will lead the student to the correct pronunciation of individual occlusive phonemes as well as when they appear in word sequences. We hope that this approach will motivate our highly dedicated Chinese speakers so they feel comfortable and secure when expressing themselves in Spanish.

Keywords: Pronunciation, Auditory Perception, Occlusive Consonants, Recreational Activities, Speech Therapy

¹ Alejandra Olimpia Padilla Brom, Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México, Avenida Universidad 3002, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, México. Email: jandrapb@gmail.com

Introducción

La enseñanza de la pronunciación dentro del aula de lenguas extranjeras ha ido ganando terreno en los últimos tiempos. Afirmaciones como la de Llisterri (2003), “la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera”, nos hacen reflexionar sobre la trascendencia de su instrucción explícita dentro del aula, especialmente cuando se trata de la adquisición de una lengua tan distante a la materna, como es el caso de la enseñanza de español a sinohablantes. Esta reflexión evidencia la necesidad de planear clases para cumplir este objetivo y, por ende, de crear ejercicios y actividades que favorezcan la habilidad oral de estos aprendientes.

Conscientes de lo anterior, diseñamos una secuencia didáctica en la que consideramos los aspectos lingüísticos, culturales, sociales y afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de los sinohablantes que estudian en el CEPE. En dicha secuencia trabajamos las diferencias fonéticas que existen entre las consonantes oclusivas del chino mandarín y del español (Cortés Moreno 2013, 177) e incluimos actividades lúdicas para llamar su atención y motivarlos. Asimismo, respetamos su peculiar forma de aprender, dado que, como afirma Sánchez Griñán (2008, 44), estos estudiantes buscan “el éxito en los exámenes, mediante la memorización, repetición, imitación y ejercitación”.

Con esta propuesta buscamos favorecer su desarrollo fonético partiendo, primero, del plano segmental, a través de ejercicios y praxias enfocadas a reeducar la percepción, repetición y emisión aislada de los fonemas antes mencionados y, posteriormente, en el plano suprasegmental, por medio de actividades lúdicas, para que los produzcan dentro de la cadena hablada.

Antecedentes

No todos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (LE) han dado el mismo tratamiento a la pronunciación; por ejemplo, el gramática-traducción la deja de lado y, en palabras de Larsen-Freeman (citado en Carrillo Melgar 2015), se inclina por las habilidades lectoras y de escritura.

En cambio, hay otros como el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas que, de acuerdo con Bartolí Rigol (2005, 2), conceden “la misma importancia a las destrezas orales que a las escritas”, aunque la autora considera que se debe hacer un ajuste en cómo abordan la enseñanza de esta habilidad lingüística, dado que estos enfoques utilizan la lengua escrita como base para lograr el aprendizaje de la pronunciación lo que, en palabras de Bartolí Rigol, “puede perjudicar la adquisición fónica” (2), pues ésta debe apoyarse en la lengua oral y no en la escritura; tal como sucede cuando un hablante adquiere la lengua materna (L1).

Por su parte, Cortés Moreno (2002b, 64) refiere que los métodos que centran su atención en la enseñanza de la pronunciación son: el método fono-articulatorio y el método verbo-tonal (MVT); ambos de corte estructuralista, los cuales buscan proveer a los estudiantes de técnicas precisas dentro del salón de clases para que mejoren su habilidad oral.

Los métodos fono-articulatorio y verbo-tonal

El objetivo del método fono-articulatorio es que los aprendientes realicen conscientemente ejercicios sensomotrices. El docente les explica cuáles son y de qué manera intervienen los órganos articulatorios para emitir los diferentes sonidos de la lengua. Con el ejem-

plo, les muestra cómo modificar su posición para la ejecución de los fonemas. Los discentes deben hacer los ejercicios frente a un espejo con el propósito de observarse y palpar en sus gargantas los movimientos que realizan.

Los ejercicios que se usan con base en este método son de repetición y de pares mínimos. En los primeros, el estudiante repite mecánicamente los sonidos que escucha de algún material o del mismo profesor; en los segundos, debe contrastar dos sonidos similares y distinguir el cambio de significado que estos sufren.

El método verbo-tonal fue creado por Guberina en la década de los 50 para ayudar a rehabilitar a las personas con deficiencias auditivas. Dos décadas después, Raymond Renard lo incorporó a la enseñanza del francés, pues, siguiendo la teoría de la sordera fonológica acogida por el precursor de la fonología estructural, Polivanov, buscaba reeducar el oído de los estudiantes para que pudieran percibir los sonidos nuevos de la lengua.

La sordera fonológica, descrita por Polivanov (1931), se presenta cuando un estudiante no es capaz de percibir un sonido nuevo; al respecto, el fonetista afirma que cuando escuchamos una palabra extranjera que desconocemos, tratamos de descomponerla en representaciones fonológicas que pertenecen a nuestra lengua materna.

El MVT resalta la importancia de la entonación y del ritmo, pues asegura que la entonación es esencial para la comprensión de los enunciados y la intención del hablante. De esta manera, en las clases que siguen este método no se presentan sílabas ni palabras sueltas, sino que parten de estructuras lingüísticas complejas cuyo contenido muestra un patrón entonativo y rítmico; además de que se enmarcan dentro de situaciones comunicativas que favorecen la participación del discente.

Gil Fernández (2007, 460–61) sostiene que el MVT se basa en tres recursos para corregir la pronunciación: 1) la fonética combinatoria, donde se usan ejercicios en los que los sonidos difíciles aparezcan junto a otros que no lo son; 2) la prosodia, el sonido a trabajar debe presentarse al final de una oración interrogativa absoluta, y 3) la pronunciación matizada, en ella se exagera el modelo, deformándose el sonido que se busca corregir.

Guberina (citado en Gil Fernández 2007, 145) tenía la firme idea de que “pronunciamos o reproducimos mal un idioma porque lo percibimos mal”, razón por la cual este método considera la percepción auditiva como la base fundamental para que se logre una buena pronunciación.

La percepción auditiva es descrita por Escudero (citado en Carrillo Melgar 2015) como un proceso en el que el receptor primero intenta relacionar lo que escucha con su conocimiento previo y, después, trata de decodificarlo a unidades lingüísticas significativas. En este sentido, Carrillo Melgar (2015, 4) afirma que “en la enseñanza de lenguas, la percepción auditiva es una condición que supedita la pronunciación de los sonidos”.

Diferencias fonéticas de las consonantes oclusivas del español y el chino mandarín

Los estudios sobre diferencias fonéticas realizados por Flege (citado en Llisterri 2003, 96) clasifican los sonidos de las lenguas en: a) sonidos idénticos en la L1 y la LE; b) sonidos nuevos en la LE (sin equivalencia en la L1) y c) sonidos similares en ambas lenguas. De acuerdo con Flege (1987a), la primera clasificación no representa problemas de aprendizaje, estos los atribuye a la última clasificación, pues considera que, al ser sonidos similares, provocan trans-

ferencia negativa durante el proceso de aprendizaje. Al referirse a los sonidos nuevos, como no existen en la L1, el autor comenta la posibilidad de que el aprendiente logre una producción cercana a la de un hablante nativo porque el estudiante no encontrará ninguna interferencia.

Consideramos que, en un sentido estricto, esta última afirmación no es del todo cierta, pues en la práctica nos hemos percatado de que los sinohablantes tienen serios problemas de percepción y producción con los fonemas oclusivos sonoros /b/, /d/, /g/; todos ellos inexistentes en chino, lo que provoca que los confundan con los oclusivos sordos /p/, /t/, /k/, respectivamente (Cortés Moreno 2009d).

Ese tipo de confusiones se atribuyen, en palabras de Liu (2012, 55), a “errores interlinguales por la interferencia de la lengua materna”. Dicha interferencia es obvia cuando los sinohablantes producen los fonemas oclusivos porque en español la oposición que existe entre éstos es el rasgo de sonoridad; mientras que, en chino, al ser todos fonemas sordos, la oposición se da entre aspirados (p^h, t^h, k^h) y no aspirados (p, t, k). Estas confusiones crean un déficit de comunicación entre los hablantes chinos y los demás hablantes del español.

Para subsanar estas faltas, los apoyamos tomando en cuenta los planteamientos de la logopedia, con el fin de facilitar la percepción y emisión de los sonidos que no existen en el chino mandarín.

La logopedia

La logopedia “es un ámbito de conocimiento que se dedica al estudio científico de los trastornos del lenguaje y de la comunicación”, es una disciplina que trata los problemas que afectan la articulación

de las palabras a través de técnicas de estimulación y reeducación. La logopedia puede interactuar con otras disciplinas, como la lingüística, para “resolver determinados déficits relacionados con la comunicación, el habla y el lenguaje” (Nolla y Tápías 2015, 2).

Equiparamos el problema que presentan nuestros estudiantes chinos para pronunciar las consonantes oclusivas con las dificultades de pronunciación que tienen algunos niños al momento de aprender español como L1. Hay infantes que no pueden emitir correctamente ciertos fonemas consonánticos; los más frecuentes /l/, /r/ y /s/ (Castejón y Navas 2007, 104). A este impedimento, en el plano de la psicología, se le llama dislalia, la cual, señala Perelló (1990, 5), se refiere a la incapacidad funcional de pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas.

La dislalia es clasificada por Fiuza y Fernández (2014, 138–139) en cuatro categorías: 1) evolutiva; 2) audiógena; 3) orgánica y 4) funcional. De estas cuatro, consideramos que dos podrían “representar” el problema de pronunciación de los sinohablantes: la funcional y la audiógena, dado que estas autoras describen la dislalia funcional como “una alteración fonemática producida por una mala utilización de los órganos articulatorios, sin que pueda advertirse causa orgánica” (138), se caracteriza porque las consonantes son alteradas, omitidas, sustituidas o distorsionadas.

Por otro lado, la dislalia audiógena, de acuerdo con Castejón y Navas (2007, 103), se presenta porque el individuo “no consigue desarrollar el patrón del habla al no percibir adecuadamente los sonidos por presentar alguna discapacidad (sordera, hipoacusia, etc.)”. Los autores apuntan que “siguiendo un criterio más descriptivo, las dislalias se han clasificado en fonéticas y fonológicas” (103); las primeras se caracterizan por los errores de articulación “en cualquier contexto silábico”, mientras que, en las segundas, las

fallas se producen sólo durante la cadena hablada, puesto que el hablante produce correctamente todos los fonemas de forma aislada.

Autores como Vez destacan la similitud que hay entre los problemas que se presentan durante la adquisición de la L1 y una LE:

Los investigadores han tenido como objetivo analizar el proceso seguido en el tratamiento de la patología de la audición y demostrar que entre la reeducación auditiva de un hipoacústico y el proceso de aprendizaje de una lengua añadida no existen diferencias de naturaleza sino de grado: por un lado, nos encontramos con sordera patológica, por otro, con sordera fonológica. (Vez 1984, 99).

Las pautas que sigue el tratamiento logopédico para corregir la dislalia funcional consisten en la realización de ejercicios de respiración y de praxias, estas son movimientos conscientes para reeducar la musculatura fonatoria.

Las praxias son descritas por Piaget como una serie de movimientos coordinados que se ejecutan de acuerdo con una función específica; al respecto Levin (citado en Gallego del Castillo 2010, 93 y 96) complementa que, para que se logre dicha ejecución, es necesario contar con una serie de operadores: motrices, psíquicos y psicomotrices; mismos que en el marco de este trabajo clasificamos como: el aparato fonador en sí, el deseo de pronunciar y la representación del movimiento que debe hacerse, y la realización misma de pronunciar (cómo ejecutar el movimiento), respectivamente.

Características culturales de los sinohablantes

Sánchez Griñán (2008, 292) comenta que algunos hablantes chinos tienen miedo “a perder la cara, que, en el entorno educativo, y especialmente en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, se refleja en el miedo a no ser correctos en las intervenciones”.

Por lo anterior, es indispensable que el docente los motive con estrategias precisas para que participen activamente y el aprendizaje se vea favorecido, considerando las palabras de Bartolí Rigol (2005, 13) cuando apunta que “es muy probable que la motivación, el interés y la actitud ejerzan una influencia importante en la adquisición fónica”.

Los sinohablantes son claramente respetuosos del nivel jerárquico en todos los ámbitos, y el educativo no es la excepción, para ellos, el docente es la autoridad máxima en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el proveedor de conocimientos y, de ninguna manera, son capaces de interrumpirlo o cuestionarlo.

En este orden de ideas, el profesor debe reconocer la educación tradicional que reciben estos estudiantes asiáticos, la cual se encuentra, en palabras de Méndez Marassa (2013, 3), dentro del marco de “los valores sociales de obediencia, conformismo y persistencia”, lo que nos obliga, como docentes, a evitar comparar el desenvolvimiento de los estudiantes orientales con los occidentales, quienes, de acuerdo con el mismo autor, “están educados para desarrollar los valores sociales de asertividad, independencia y curiosidad”.

Lo anterior nos da una idea de lo difícil que les resulta interactuar a los hablantes chinos dentro del salón de clase, sobre todo cuando se trata de grupos en los que convergen diferentes culturas.

El Centro de Enseñanza para Extranjeros

Desde sus inicios, en 1921, el CEPE se ha proyectado como una inmejorable opción para que los extranjeros aprendan español y conozcan a fondo la cultura mexicana. Su principal objetivo es que los estudiantes adquieran la lengua en inmersión total, de manera significativa y a través de tareas comunicativas dentro de un ambiente multicultural. Para apoyar la adquisición de las cuatro habilidades discursivas, el Centro cuenta con asignaturas complementarias de pronunciación, comprensión auditiva, conversación, gramática, comprensión de lectura y redacción.

El CEPE ofrece ocho niveles de español, los cuales están apegados a los estándares internacionales incluidos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los cursos son intensivos pues tienen una duración de seis semanas y las clases se imparten de lunes a viernes.

Los grupos son multiculturales; se integran con un mínimo de cinco, y un máximo de quince estudiantes. Actualmente², de los 270 extranjeros inscritos en el Centro, 58 son chinos, lo que representa casi el 22% de la matrícula.

Perfil de los sinohablantes del CEPE

De los 58 sinohablantes registrados en el periodo *Otoño 2-2019*, 37 son mujeres y 21, hombres. Sus edades oscilan entre los 18 y 52 años. Cinco cuentan con formación básica (secundaria); cuatro pertenecen al nivel medio-superior (preparatoria); tres tienen carrera

técnica; 36 tienen estudios de licenciatura; nueve, de maestría y uno, de doctorado.

Aunque no hemos hecho un estudio específico al respecto, gracias a las conversaciones que tenemos con ellos en el aula, podemos clasificar a este grupo en: estudiantes de intercambio, diplomáticos y sus familiares, empleados y pequeños comerciantes. El interés que tienen por aprender la lengua varía, por un lado, están los que la necesitan “para sobrevivir” en México y, por otro, los que la requieren para obtener un grado académico.

Casi todos los alumnos de intercambio han estudiado español en China y su estancia en nuestro país depende de la duración de sus estudios; los diplomáticos permanecen en periodos de uno a cuatro años, dependiendo del cargo que desempeñen en su embajada; los empleados tienen contratos por uno o dos años, y los pequeños comerciantes llegan a México para establecerse definitivamente.

Los sinohablantes se caracterizan por ser estudiantes muy aplicados que se enfocan al aprendizaje de la gramática y, muchas veces, dejan de lado el aspecto comunicativo de la lengua. Tienden a inclinarse por el uso del diccionario y de los traductores en clase, lo que conlleva a que, constantemente, pierdan la secuencia de lo que se está estudiando.

Justificación

En nuestra labor dentro del CEPE nos hemos dado cuenta de la dificultad que tienen los sinohablantes al interactuar en español. Es notoria la incomodidad que les provoca cuando sus interlocutores les dicen que no entienden o les piden que repitan lo dicho. En oca-

² Periodo *Otoño 2*, del 23 de octubre al 5 de diciembre de 2019. Fuente: Departamento de Servicios escolares del CEPE.

siones, se ha cortado la comunicación y, peor aún, se han presentado malos entendidos cuando sus compañeros les responden algo inadecuado porque no percibieron claramente el mensaje. Cuando esto sucede, se aíslan del grupo y sólo tienen contacto con sus conacionales, lo que da como resultado que su participación sea limitada y que tomen la palabra únicamente si se les pide de manera directa que lo hagan.

A pesar de lo anterior, algunos profesores del CEPE no consideran como una tarea regular la enseñanza explícita de la pronunciación; algunos dan por hecho que los estudiantes la “irán adquiriendo con el paso del tiempo y de forma natural” y otros más argumentan que no hay tiempo para hacerlo.

Consideramos que la propuesta que presentamos puede ser un apoyo significativo para trabajar cotidianamente la pronunciación, no solo de los sinohablantes, sino de todos los estudiantes, gracias a que las actividades que se utilizan en nuestra secuencia, al ser lúdica, facilitan la creación de un ambiente relajado. Al respecto, Cortés Moreno (2012, 170) apunta que “un juego es una actividad que permite aprender divirtiéndose. El juego propicia un ambiente distendido en el que el alumno comparte con sus compañeros de juego (alumnos y profesor) una auténtica experiencia de comunicación”.

Objetivo

Nuestro objetivo es tomar como base el plano segmental de la lengua para enseñar y corregir la pronunciación de los sinohablantes a través de la reeducación auditiva y de ejercicios de repetición, imitación y praxias, para que sean capaces de asimilar y emitir los sonidos de las consonantes oclusivas en palabras aisladas. Posteriormente, situados en el plano suprasegmental, que

produzcan enunciados con la claridad y la fluidez necesarias para ser entendidos por los demás hablantes de la lengua.

Secuencia didáctica

La secuencia consta de siete fases: 1) disposición, 2) preparación, 3) reconocimiento, 4) ejercitación, 5) habituación, 6) relación y 7) uso. Las tres primeras son consideradas un “tronco común”, dado que se realizan de manera consecutiva y sirven de base para la ejecución de las cuatro restantes; estas últimas se deben repetir las mismas veces que el número de consonantes oclusivas. A continuación, describimos cada una de las fases:

Disposición

Esta primera etapa se refiere a la necesidad de contar con el compromiso y la disposición de los estudiantes para que lleven a cabo los ejercicios y praxias necesarias, tomando en cuenta que, en palabras de Bartolí Rigol (2005, 17), es importante que “el alumno se responsabilice de su aprendizaje y que tenga un papel activo en el proceso de adquisición”. En esta parte les hacemos ver que, en palabras de la misma autora (2005, 4), “tener una buena pronunciación es siempre digno de admiración y elogio, [...] contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los nativos”.

Preparación

Una vez que los estudiantes están conscientes de la importancia de tener una pronunciación adecuada, tenemos una conversación in-

formal para conocer sus intereses e identificar si existen algunos errores de pronunciación particulares.

La actividad rompe-hielo para iniciar “el proceso didáctico fónico”, como lo llama Cortés Moreno (2010c), la realizamos con varias tarjetas impresas con imágenes de animales; fenómenos atmosféricos (lluvia, truenos, etc.); objetos diversos (campana, despertador, etc.); medios de transporte y de comunicación, así como con verbos (estornudar, deglutir, etc.). Las tarjetas son colocadas boca abajo para que, por turnos, las volteen y emitan la onomatopeya correspondiente.

Reconocimiento

En esta fase se trabajan los ejercicios de discriminación auditiva recomendados por el MVT, con la finalidad de reeducar auditivamente a los estudiantes. Se les presentan sonidos no articulados para que los asocien con imágenes, y sonidos vocálicos y consonánticos para que los relacionen con sus representaciones gráficas. Además, discriminan pares mínimos (primero de una sola sílaba, después, de palabras cortas) y seleccionan palabras específicas dentro de una oración.

Ejercitación

Para mejorar la pronunciación de los fonemas oclusivos es necesario que los aprendientes se ejerciten para adquirir la agilidad y coordinación de los movimientos del aparato fonador y los puedan producir de manera correcta. Es por esto que las actividades de corrección fonética que se realizan están basadas en el tratamiento

terapéutico que se les da a las dislalias funcional y audiógena propuesto por Perelló (1990).

El tratamiento logopédico que detalla este autor consiste en realizar praxias, ejercicios de relajación, audición, respiración y fonación. El profesor sirve de modelo de los ejercicios logopédicos y las praxias. Éstos son algunos ejemplos:

Tabla 1: Ejercicios y praxias

Fonema	Descripción e instrucciones
/b/	✓ Colocar un botón con un hilo amarrado detrás de los labios y jalar de él para que los labios ejerzan presión. ✓ Con los dedos colocados sobre el cartílago tiroides, articular [a] larga y juntar los labios lentamente, sin dejar de emitir el sonido.
/d/	✓ Emitir [a] larga y colocar el ápice de la lengua hasta los incisivos superiores sin dejar de articular. Para hacer notar la vibración, se deben colocar los dedos en el cartílago tiroides. ✓ Aspirar profundamente, presionar firmemente el ápice de la lengua contra los incisivos superiores y tratar de expulsar el aire por los lados de la lengua. Mientras más fuerte se busca sacar el aire, más pronto se logra la articulación.
/g/	✓ Hacer gárgaras. ✓ Articular [a] larga y colocar el dorso de la lengua en el velo del paladar sin dejar de emitir el sonido, colocar los dedos sobre el cartílago tiroides.

Fuente: Perelló, 1990.

Habitación

Después de haber trabajado con la percepción auditiva y haber realizado los ejercicios y praxias, es momento de comenzar con la producción oral en contexto; al principio lo hacen por mera imitación y

repetición, posteriormente, con rimas, trabalenguas, dictados y cantando.

Los trabalenguas son de gran utilidad para el desarrollo fonético de los aprendientes de una LE por la dificultad que presentan para producir los sonidos. Por su parte, las canciones son una excelente opción en esta fase dado que, como afirman Cassany, Luna y Sanz (1994, 409), son “textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores”. De la misma manera, gracias a ellas, los estudiantes memorizan las letras y se acostumbran a emitir los nuevos sonidos.

El género musical por el que nos inclinamos es el son mexicano³ porque sus coplas pueden tener de tres a diez versos, los cuales alternan heptasílabos y octosílabos, el número de sílabas que predominan en la segmentación de las unidades melódicas más extensas del español (Plan Curricular del Instituto Cervantes 2006, 170). Asimismo, los versos se repiten constantemente y de una manera muy particular: podemos decir que van de “ida y vuelta”, para entender esto, baste como ejemplo las siguientes coplas:

Tabla 2: Coplas

<i>Muy buenas noches, señores, señoras y señoritas, señoras y señoritas, muy buenas noches, señores; a todas las jovencitas</i>	<i>Pobrecita guacamaya, ¡ay, qué lástima me da!, ¡ay, qué lástima me da!, pobrecita guacamaya.</i>
---	--

³ También conocido como huapango, el son es un género musical que se caracteriza por su ritmo, “que es una combinación de 3/4 y 6/8, a la que se añade con frecuencia el de 5/8”. Reuter, 1988, 158.

<i>de rostros cautivadores van las trovas más bonitas de estos pobres cantadores.</i>	<i>Se acabaron las pitayas, y ahora sí, ¿qué comerá?, pobrecita guacamaya, ¡ay, qué lástima me da!</i>
---	--

Fuente: Reuter, 1988

Relación

Es en esta etapa que se da el acercamiento a la prosodia, siguiendo el orden en el que los sinohablantes acceden a la entonación española: 1) entonación declarativa; 2) de las preguntas pronominales; 3) de las preguntas absolutas, y 4) de los enunciados enfáticos (Cortés Moreno 2002b, 79).

Las actividades lúdicas correspondientes a esta fase ponen énfasis en la acentuación y entonación; un ejemplo de ellas consiste en formar parejas a las que se les proporciona un mazo de tarjetas con cuatro palabras diferentes, relacionadas con vocabulario de profesiones, oficios, verbos, lugares y objetos en general. Un alumno toma una tarjeta y, sin que la vea su compañero, elige una palabra para “dibujarla” en silencio, es decir, no debe hablar y solo puede asentir o negar con la cabeza a las preguntas cerradas que su compañero le formulará para tratar de adivinar qué está dibujando (por ejemplo: ¿es una enfermera?, ¿es una doctora?, etc.). El objetivo es que produzcan la inflexión final ascendente.

Uso

Al ser la última fase, se espera que utilicen todo lo practicado hasta el momento para interactuar de manera espontánea. Es aquí donde se verifica si han asimilado el sistema fonológico del español: el ritmo y la entonación, y si son capaces de comunicarse de manera

clara y fluida. Para facilitarles esta demostración, deben hablar de temas de la vida cotidiana y de situaciones que les resultan completamente familiares.

Para llevar a cabo una de las actividades lúdicas correspondientes a esta etapa, usamos tarjetas impresas con una pregunta y tres posibles respuestas relacionadas con las tradiciones y costumbres de México y China. En este ejercicio participa todo el grupo; el profesor es el encargado de leer las preguntas en voz alta y los estudiantes, divididos en dos equipos, se ponen de acuerdo para elegir la respuesta correcta. Cabe mencionar que la información sobre las tradiciones y costumbres chinas ha sido proporcionada por los mismos estudiantes durante varios periodos en el CEPE.

Conclusiones

Para que la comunicación oral en una LE se dé de manera adecuada es necesario que el hablante tenga una pronunciación inteligible, lo que permitirá que el oyente interprete correctamente el mensaje y no existan confusiones ni malos entendidos.

Los profesores de LE deben reconocer que es indispensable enseñar pronunciación dentro del aula de manera explícita. Para ello, deben transmitir a los estudiantes la importancia de producir correctamente los sonidos de la LM, no solamente de palabras aisladas, sino dentro de contextos específicos y respetando el ritmo y la entonación de la lengua con la finalidad de transmitir, lo más cercano posible, de forma natural, sus ideas y sentimientos. Del mismo modo, el docente debe crear un ambiente propicio para realizar ejercicios de percepción auditiva y las demás actividades que favorecerán la adquisición de una producción oral eficiente.

Con el objetivo de apoyar el desarrollo fonético de los sinohablantes que estudian en el CEPE, presentamos la secuencia didáctica que estamos seguros apoyará la enseñanza de la pronunciación en las aulas del Centro, pues proporciona a los profesores todo lo que necesitan para llevar de la mano a los estudiantes durante su instrucción. Lo que se traducirá en interacciones orales que llevarán la comunicación entre los hablantes a buen puerto.

REFERENCIAS

- Bartolí Rigol, Marta. 2005. "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras". *Phonica* Vol. 1: 1-27. Acceso el 12 de octubre de 2019. http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Carrillo Melgar, Elena. 2015. *La enseñanza aprendizaje de la pronunciación de las vocales del español: el caso de estudiantes adultos de habla inglesa*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castejón Costa, Juan Luis y Navas Martínez, Leandro, eds. 2007. *Unas bases psicológicas de la educación especial*. España: Editorial Club Universitario.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2002b. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2009. *Fonología china*. Barcelona: Herder.

- Cortés Moreno, Maximiano. 2009d. “Chino y español: un análisis contrastivo.” En *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, compilado por Alberto Sánchez Griñán y Mónica Melo, 173–200. Buenos Aires: Voces del sur.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2010c. “Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación.” En *El currículo de E/LE e Asia-Pacífico, Actas del I CELEAP*, Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, 39–58. Acceso el 2 de noviembre de 2019. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/05_plenaria_02.pdf.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2012. *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y de las segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2013. “Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras.” *Monográficos SinoELE. IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*: 173–208. Acceso el 27 de septiembre de 2019. http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf.
- Fiuza Asorey, María José y Fernández, María Pilar. 2014. *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual Didáctico*. Madrid: Pirámide.
- Gallego del Castillo, Francisco. 2010. *Esquema corporal y praxia: bases conceptuales*. España: Editorial deportiva.
- Gil Fernández, Juana. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Volumen A*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Llisterri, Joaquim. 2003. “La enseñanza de la pronunciación.” *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 1: 91–114. Acceso el 10 de septiembre de 2019. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf.
- Liu, Nian. 2012. *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Acceso el 12 de octubre de 2019. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2012/hdl_2072_2099_07/Trabajo_de_investigacion-Liu_Nian.pdf.
- Méndez Marassa, Eduardo. 2013. “La enseñanza del español como L3 en la educación universitaria en Hong Kong: un intento de correcta acotación de nuestro objeto de estudio”. *Signos ELE* (Revista de español como lengua extranjera). Acceso el 14 de octubre de 2019. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2004>.
- Nolla, Anna y Tápias, Anna. 2015. *La logopedia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Polivanov, Evgenij. 1931. “La perception des sons d'une langue étrangère.” *Travaux du Cecle Linguistique de Prague* 4. París: Congrès de Prague.
- Perelló, Jorge. 1990. *Trastornos del habla* (5.ª ed.) España: Masson, S.A.
- Reute, Jas. 1988. *La música popular de México. Origen e historia de la música que canta y toca el pueblo mexicano*. México: Panorama.

- Sánchez Griñán, Alberto. 2008. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque Comunicativo*. Tesis doctoral. España: Universidad de Murcia.
- Sánchez Griñán, Alberto José y Melo, Mónica. 2009. *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Vez Jeremías, José Manuel. 1984. *Claves para la lingüística aplicada*. Cuadernos de Lingüística No. 5. Málaga: Librería Ágora, S.A.

SOBRE LA AUTORA

Alejandra Olimpia Padilla Brom: Maestra en lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. Profesora de español como lengua extranjera y de formación de profesores, con especialidad en enseñanza de español a sinohablantes. Está adscrita al Departamento de español del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México en Ciudad Universitaria, Ciudad de México, México.

La pragmática en el aula de español: valoración de los docentes nativos y no nativos en universidades chinas

(Pragmatics in the Spanish Classroom: Perceptions of Native and Non-native Teachers in Chinese Universities)

Mónica Pérez Ruiz,¹ Universidad de la Ciudad de Pekín (北京城市学院), China

Resumen: Según el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (MCER, 2002), la competencia pragmática forma parte de la competencia comunicativa de la lengua, junto a las competencias lingüística y sociolingüística. Para que los aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) desarrollen su competencia pragmática, los docentes deben ser conscientes de su relevancia e incluir la pragmática en las guías docentes. Los objetivos de este estudio son analizar el papel que ocupa la pragmática en el aula de ELE en el contexto universitario chino y recoger la opinión de los docentes nativos y no nativos que imparten clase en universidades chinas sobre la competencia pragmática mediante un cuestionario.

Palabras clave: pragmática, ELE, China, docentes nativos, docentes no nativos

Abstract: According to the “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR, 2002), pragmatic competence is part of communicative competence, same as linguistic and sociolinguistic competences. In order to develop the

pragmatic competence of Spanish as Foreign Language students, teachers must be aware of its relevance and include pragmatics in the academic plan. The aims of this study are to analyze the role of pragmatics in the Spanish classroom in Chinese universities and gather the perceptions about pragmatic competence of native and non-native teachers in Chinese universities through a questionnaire.

Keywords: Pragmatics, Spanish as a Foreign Language, China, Native Teachers, Non-native Teachers

Introducción

La pragmática estudia el modo en que interactúan los diferentes subsistemas que intervienen en la comunicación (Amenós, Ahern y Escandell 2019, 24). Algunos conceptos relacionados con esta disciplina son los actos de habla, la cortesía o la adecuación.

El MCER (2002) determina que la competencia pragmática es una parte de la competencia comunicativa, junto a las competencias lingüística y sociolingüística. Por lo tanto, el docente de ELE debería ser consciente de la relevancia de la pragmática y llevar al aula actividades que desarrollen de forma eficaz la competencia pragmática de sus aprendientes.

Pese a que existen recursos y materiales relacionados con la enseñanza de la pragmática en español, en el ámbito universitario chino de la enseñanza de ELE todavía queda mucho por hacer (Pérez 2017, 13). Por lo general, el desarrollo de la competencia pragmática se limita a las clases de ELE que imparte el docente nativo, también llamado “experto extranjero”. A menudo, tanto los manuales (*Aula Internacional*, *Bitácora*, *Etapas*, etc.) como el método de enseñanza que usa el docente nativo suelen tener un enfoque comunicativo. En cambio, el docente no nativo se centra sobre todo

¹ Mónica Pérez Ruiz, No. 6, Huanghodian Road, Xibeiwang Town, Haidian District, Beijing City University Aerospace City Campus, Beijing, International Language and Culture Department. Email: monica.prz.ruiz@gmail.com

en la enseñanza de la gramática, la fonética y la traducción. Para ello, suele recurrir a manuales editados en China (*Español Moderno*), en los cuales las estructuras lingüísticas constituyen el eje central del aprendizaje de la lengua.

Esta dicotomía todavía sigue vigente y revela la coexistencia entre enfoques tradicionales y enfoques comunicativos en el ámbito de la enseñanza de ELE en China, destacando los estudios referidos a la gramática y la fonética. Del mismo modo, escasean los trabajos centrados en cuestiones relacionadas con los docentes de ELE en China (Blanco 2019, 31), por lo que consideramos que al recoger y comparar las valoraciones de los docentes nativos y no nativos sobre pragmática, nuestro estudio podría tener un impacto positivo en la comunidad docente e investigadora.

Teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos principales de este estudio son analizar el papel que ocupa la pragmática en el aula de ELE en el ámbito universitario chino y recoger la opinión de los docentes nativos y no nativos sobre la importancia de la competencia pragmática a través de un cuestionario que presentaremos en la segunda sección.

Partimos de la hipótesis de que la enseñanza sobre pragmática en el aula de ELE en universidades chinas es insuficiente. Las preguntas de investigación que intentaremos responder son las siguientes:

1. ¿Qué factores influyen negativamente en el desarrollo de la enseñanza de la pragmática en universidades chinas?
2. ¿Son escasos los conocimientos pragmáticos de los docentes de ELE que imparten clase en universidades chinas?

3. ¿Existen diferencias entre la valoración de los docentes nativos y de los docentes no nativos que trabajan en universidades chinas sobre la enseñanza de la pragmática?

Metodología

Este estudio consta de dos fases de recogida de datos. En la primera fase recopilamos información sobre los departamentos de español en China (asignaturas, guías docentes, contenidos impartidos, etc.). En la segunda fase, administramos un cuestionario a docentes nativos y no nativos que enseñan ELE en universidades chinas para conocer su opinión.

Primera fase de recogida de datos

En primer lugar, consultamos el listado de centros en los que se imparte español en China del Ministerio de Educación en España. A continuación, accedimos a las páginas web de diferentes universidades chinas que aparecen en el listado para recopilar información sobre los contenidos que se imparten en los programas de ELE. Puesto que en la mayoría de los casos apenas existe información en línea, fue necesario contactar de forma privada con especialistas de varios departamentos. Obtuvimos respuesta del 70% de los especialistas consultados. Solo un 10% de los especialistas consultados afirmó que en su plan de estudios figuran contenidos pragmáticos. Estos contenidos aparecen dentro de las asignaturas Conversación o Lingüística, especialmente a partir del segundo año de carrera. Ningún especialista nos informó de la existencia de asignaturas enfocadas a la enseñanza de la pragmática.

Por otra parte, consultamos el manual 全国高等院校西班牙语教育研究 *Quánguó gāoděng yuàn xiào xībānyayǔ jiàoyù yánjiū* (2015), disponible solamente en mandarín. En él, se recopilan los contenidos de varias asignaturas relacionadas con el español en veinte universidades chinas, entre las que destacan la Universidad de Pekín, la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín y la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Desafortunadamente, no encontramos ninguna mención a la pragmática en este manual.

Segunda fase de recogida de datos

En esta fase pretendemos conocer la opinión de docentes de ELE nativos y no nativos en el contexto universitario chino. El grupo de informantes está formado por cincuenta docentes distribuidos en varias ciudades (Pekín, Changchun, Changsha, Chengdu, Chongqing, Guangzhou, Harbin, Hefei, Jinan, Lanzhou, Nanjing, Nanping, Ningbo, Shenzhen, Wuhan y Xian). Veinticinco son nativos y veinticinco no nativos. En total, han participado en este estudio veintisiete centros universitarios.

El cuestionario se diseñó a partir del modelo de Pablos-Ortega (2016). Se proporcionó el mismo cuestionario a todos los informantes. Pese a que elaboramos el cuestionario original en Google Drive, dadas las limitaciones de acceso a dicha plataforma en China, hemos utilizado dos herramientas para distribuir el cuestionario: Google Drive y 问卷星 *Wènjuǎn xīng*. El acceso al cuestionario ha sido libre desde el mes de octubre hasta finales de noviembre de 2019.

El cuestionario consta de tres secciones: la primera sección recoge información personal sobre el docente, información sobre el

centro de trabajo y sobre la relevancia de la pragmática en el programa de estudios; la segunda sección pretende medir el nivel de familiaridad con la pragmática y la tercera sección se centra en la valoración de la pragmática.

La primera sección incluye cuatro preguntas sobre el sexo, la edad, la lengua materna y la nacionalidad del encuestado. A continuación, se pide que señale en qué universidad imparte clases de ELE y se consulta cuánto tiempo ha impartido contenidos relacionados con la pragmática. Por último, incluimos tres preguntas para averiguar si la pragmática es una asignatura obligatoria, el nivel de relevancia respecto a otros contenidos que figuran en el plan de estudios y el nivel de flexibilidad del docente para cambiar sus contenidos.

En la segunda sección, los encuestados deben señalar su nivel de familiaridad con dieciocho conceptos pragmáticos: competencia pragmática, actos de habla, cortesía, registro, variación diafásica, distancia social, jerarquía, familiaridad, distancia lingüística, cultura de contexto bajo, cultura de contexto alto, turnos de habla, funciones del silencio, adecuación, conciencia pragmática, inferencia, implicatura y error pragmático.

La tercera sección se subdivide en diez apartados. En cada uno, se presenta una afirmación sobre aspectos relacionados con la pragmática y su enseñanza. Los encuestados deben expresar su opinión sobre cada afirmación. Mediante este apartado, queremos medir la valoración personal de los docentes nativos y no nativos sobre la pragmática. Al final del cuestionario, hemos habilitado un espacio para que los encuestados añadan cualquier comentario que deseen.

Análisis y resultados

A continuación, presentamos los resultados del cuestionario. En cuanto al sexo de los encuestados, un 62% de los docentes nativos y no nativos son mujeres y un 38% hombres, tal y como puede comprobarse en el siguiente gráfico.

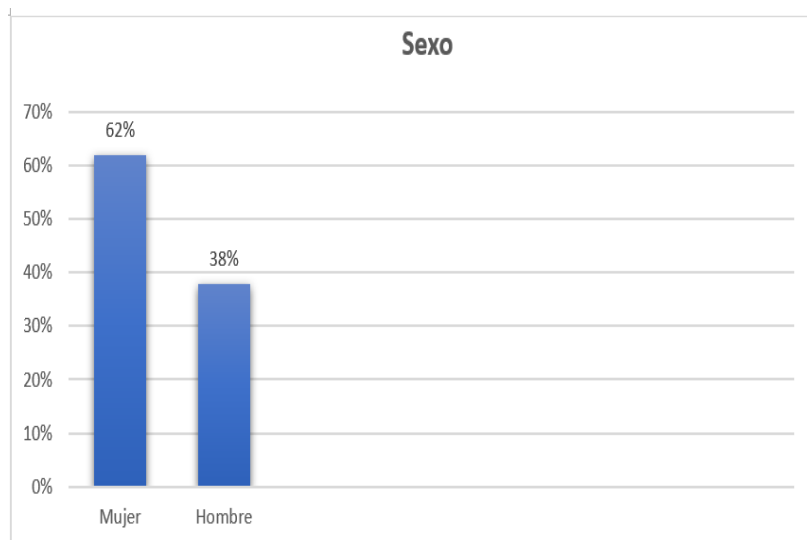


Figura 1: Sexo de los encuestados
Fuente: Pérez, 2019.

Sobre la edad, la mayor parte de los docentes encuestados tiene entre 25 y 29 años (44%). El segundo grupo más numeroso tiene entre 30 y 34 años (20%). Un 14% de los encuestados tiene entre 35 y 39 años. Tan solo un 10% tiene entre 40 y 44 años. Los grupos de

menor edad (20-24 años) y de edad más avanzada (45-50 años; más de 50 años) cuentan con tan solo un 4%.

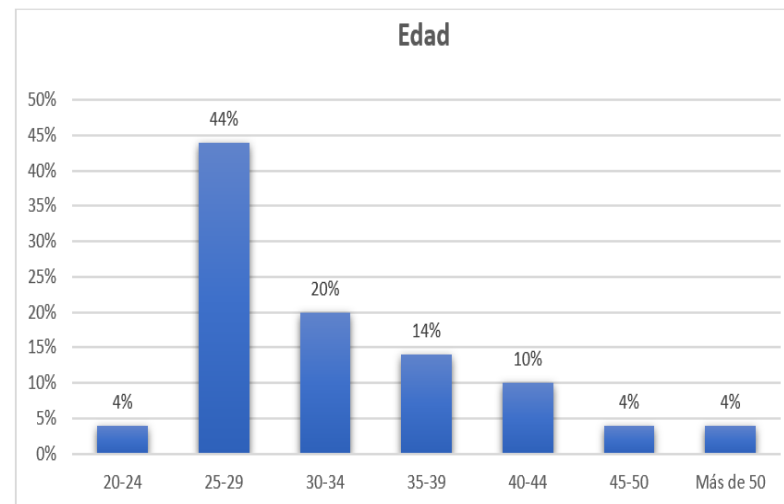


Figura 2: Edad de los encuestados
Fuente: Pérez, 2019.

En relación con la lengua materna de los docentes encuestados, un 50% identifica el chino como su lengua materna o L1, mientras que un 48% elige el español y un 4% el catalán, pese a haber incluido otras lenguas en las opciones de respuesta.

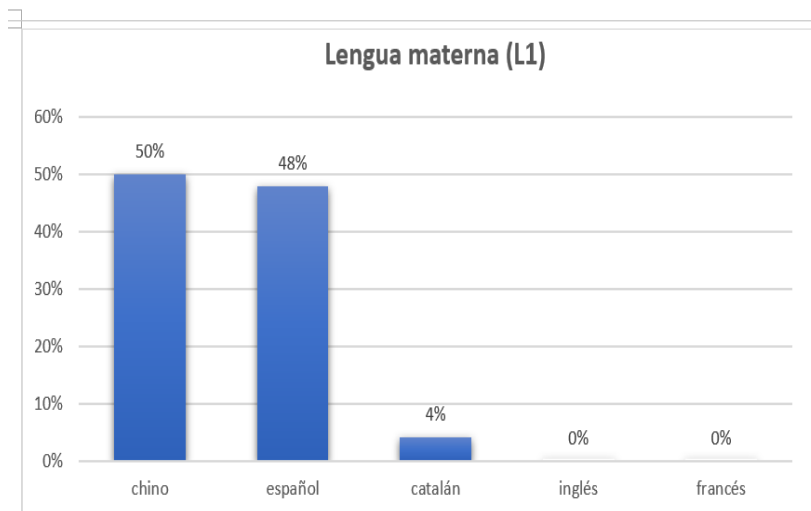


Figura 3: Lengua materna (L1)

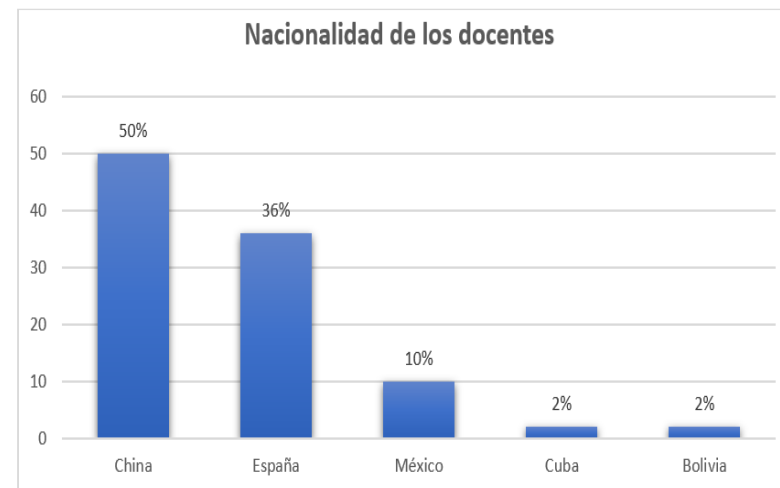
Fuente: Pérez, 2019.

Figura 4: Nacionalidad de los docentes

Fuente: Pérez, 2019.

Respecto a la nacionalidad, un 50% de los docentes que han participado en el estudio es de China. En cuanto al grupo de informantes hispanohablantes, un 36% es de España, un 10% de México, un 2% de Cuba y otro 2% de Bolivia.

Los resultados del sondeo revelan que, según los docentes encuestados, tan solo en cuatro universidades se incluyen contenidos relacionados con la pragmática en el programa de estudios (dentro de otras asignaturas): Universidad de Pekín (Conversación), Universidad Renmin (Lingüística), Universidad de la Ciudad de Pekín (Conversación) y Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (Sociolingüística y Español para los Negocios). La pragmática no es una asignatura obligatoria en ninguna de las universidades que han participado en este estudio, a saber:

1. Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín
2. Universidad de Pekín

3. Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
4. Universidad de Estudios Internacionales de Pekín
5. Universidad de Economía y Comercio Exterior
6. Universidad Normal de la Capital
7. Universidad de la Ciudad de Pekín
8. Universidad Renmin
9. Universidad de la Unión
10. Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan
11. Universidad de Lanzhou Jiaotong
12. Universidad Normal del Noroeste
13. Universidad de Nanjing
14. Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong
15. Universidad Zhongshan
16. Universidad Normal del Noroeste
17. Universidad de Hubei
18. Universidad Normal de China Central
19. Universidad Internacional de Heilongjiang
20. Universidad Normal de Harbin
21. Universidad Normal de Hunan
22. Universidad de Wuyi
23. Universidad Nottingham Ningbo
24. Universidad de Anhui
25. Universidad normal de Shandong
26. Universidad Xian Fanyi
27. Universidad de Shenzhen

Los docentes encuestados que han impartido contenidos relacionados con la pragmática en su centro de trabajo han señalado que les resultaría complicado definir cuánto tiempo han dedicado a esta

tarea, precisamente porque la pragmática no forma parte del plan de estudios. Todos coinciden en que solo han llevado contenidos pragmáticos al aula de ELE de forma ocasional y por su propia voluntad.

En cuanto a la relevancia que se concede a la pragmática respecto a otros contenidos del plan de estudios en los centros universitarios que han participado en el estudio, un 48% de los docentes encuestados afirma que es poco relevante, un 40% considera que no es nada relevante y tan solo un 12% la considera muy relevante.



Figura 5: Relevancia de la pragmática
Fuente: Pérez, 2019.

Además, hemos consultado a los docentes sobre el nivel de flexibilidad del que disponen para cambiar el programa de estudios o sus

contenidos. Un 50% considera que es bajo, un 38% cree que es alto y un 12% nulo. Midiendo este factor nos gustaría comprobar si hay alguna relación entre las limitaciones de los docentes para cambiar el programa y la ausencia de la pragmática en las carreras de español de las universidades chinas.

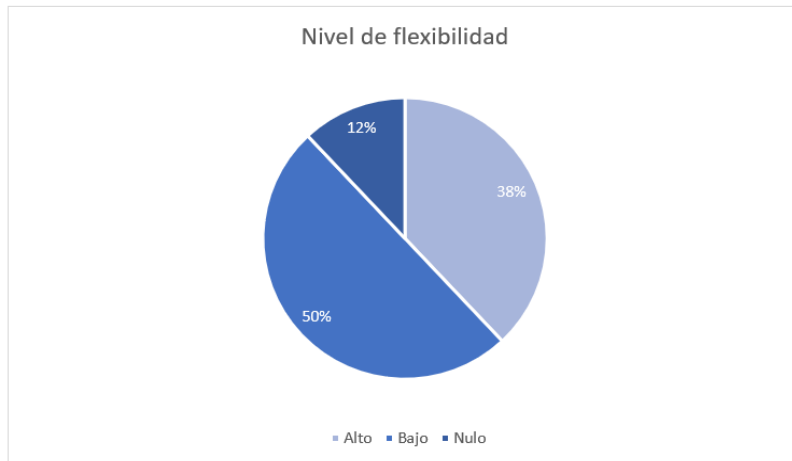


Figura 6: Nivel de flexibilidad
Fuente: Pérez, 2019.

La segunda sección del cuestionario busca responder la segunda pregunta de investigación: ¿son escasos los conocimientos pragmáticos de los docentes de ELE que imparten clase en universidades chinas?

A continuación, vamos a exponer los resultados para cada uno de los dieciocho conceptos que hemos medido: competencia pragmática, actos de habla, cortesía, registro, variación diafásica, dis-

tancia social, jerarquía, familiaridad, distancia lingüística, cultura de contexto bajo y de contexto alto, turnos de habla, funciones del silencio, adecuación, conciencia pragmática, inferencia, implicatura y error pragmático.

Un 46% de los docentes encuestados está poco familiarizado con el concepto *competencia pragmática*, mientras que un 44% se declara muy familiarizado con este. Tan solo un 10% considera no estar nada familiarizado.

El 54% de los profesores que han participado en este estudio declara estar muy familiarizado con el concepto *actos de habla*, mientras que el 44% estaría poco familiarizado y el 2% nada familiarizado.

Cortesía es uno de los conceptos más conocidos por los docentes encuestados, con un 62% muy familiarizado, un 36% poco familiarizado y un 2% nada familiarizado.

Sobre *registro*, un 46% de los docentes encuestados estaría muy familiarizado con este concepto, seguido de un 44% poco familiarizado y de un 10% nada familiarizado según los resultados.

En cuanto a *variación diafásica*, un 44% de los docentes encuestados estaría poco familiarizado con dicho concepto, un 30% nada familiarizado y tan solo un 26% se declara muy familiarizado.

El 52% de los docentes encuestados se considera muy familiarizado con el concepto *distancia social*, mientras que un 44% estaría poco familiarizado y solo un 4% nada familiarizado.

Jerarquía también es uno de los conceptos con el que los docentes que han participado en este estudio se sienten más familiarizados (50%), si bien, un 40% se declara poco familiarizado y un 10% nada familiarizado.

Hemos obtenido resultados similares con el concepto *familiaridad*. Un 52% se considera muy familiarizado y un 40% poco fami-

liarizado. Tan solo un 8% se declara nada familiarizado con este concepto.

Sobre *distancia lingüística*, los resultados reflejan que un 50% de los docentes encuestados se declara muy familiarizado con este concepto, un 44% poco familiarizado y solo un 6% nada familiarizado.

Un 38% de los encuestados estaría muy familiarizado con el concepto *cultura de contexto bajo*, mientras que un 44% se considera poco familiarizado y un 18% nada familiarizado. Por su parte, un 40% se declara muy familiarizado con el concepto *cultura de contexto alto*, un 42% poco familiarizado y un 18% nada familiarizado.

Un 50% de los docentes encuestados estaría muy familiarizado con el concepto *turnos de habla* según los resultados, seguido de un 48% que se considera poco familiarizado y un 2% nada familiarizado.

En cuanto a *funciones del silencio*, el 50% de los encuestados estaría poco familiarizado con este concepto. Un 40% se declara muy familiarizado. Tan solo un 10% no estaría nada familiarizado.

Sobre *adecuación*, el 50% de los docentes que han participado en el estudio se considera muy familiarizado con este concepto, el 44% poco familiarizado y el 6% nada familiarizado según los resultados.

Un 48% de los encuestados considera estar poco familiarizado con el concepto *conciencia pragmática*, mientras que un 36% estaría muy familiarizado y un 16% nada familiarizado con este.

Inferencia e implicatura son conceptos que han generado diversos resultados. En cuanto al primero, un 40% se considera poco familiarizado, mientras que un 34% se declara muy familiarizado y

un 26% nada familiarizado. Sobre el segundo concepto, el 36% de los docentes encuestados se considera poco familiarizado con este concepto. Un 34% estaría muy familiarizado y un 30% nada familiarizado.

En relación con el último concepto de la segunda sección, *error pragmático*, el 44% de los docentes encuestados dice estar muy familiarizado, el 34% poco familiarizado y el 22% nada familiarizado.

Tabla 1: Nivel de familiarización con los conceptos pragmáticos propuestos

	Muy familiarizado	Poco familiarizado	Nada familiarizado
1. Competencia pragmática	44%	46%	10%
2. Actos de habla	54%	44%	2%
3. Cortesía	62%	36%	2%
4. Registro	46%	44%	10%
5. Variación diafásica	44%	30%	26%
6. Distancia social	52%	44%	4%
7. Jerarquía	50%	40%	10%
8. Familiaridad	52%	40%	8%
9. Distancia lingüística	50%	44%	6%
10. Cultura de contexto bajo	38%	44%	18%
11. Cultura de con-	40%	42%	18%

<i>texto alto</i>			
12. Turnos de habla	50%	48%	2%
13. Funciones del silencio	40%	50%	10%
14. Adecuación	50%	44%	6%
15. Conciencia pragmática	36%	48%	16%
16. Inferencia	34%	40%	26%
17. Implicatura	34%	36%	30%
18. Error pragmático	44%	34%	22%

Fuente: Información adaptada de Pérez, 2019.

En resumen, según los resultados de nuestro cuestionario, los conceptos pragmáticos más conocidos serían: cortesía (62%), actos de habla (54%), distancia social (52%), jerarquía (50%), turnos de habla (50%) y adecuación (50%).

Por el contrario, los conceptos con los que los docentes encuestados se declaran poco familiarizados son: funciones del silencio (50%), cultura de contexto bajo (44%), cultura de contexto alto (42%), conciencia pragmática (48%), competencia pragmática (46%), inferencia (40%) e implicatura (36%).

En la tercera sección del cuestionario nos planteamos responder a la tercera pregunta de investigación: ¿existen diferencias entre la valoración de los docentes nativos y de los no nativos que trabajan en universidades chinas sobre la enseñanza de la pragmática? A continuación, mencionaremos los resultados más destacados.

La primera afirmación que hemos planteado es: *La interacción lingüística es una forma de acción social*. Tanto los docentes nati-

vos como los no nativos coinciden en los resultados. Un 72% de los nativos está totalmente de acuerdo y un 84% de los docentes no nativos también se muestra totalmente de acuerdo.

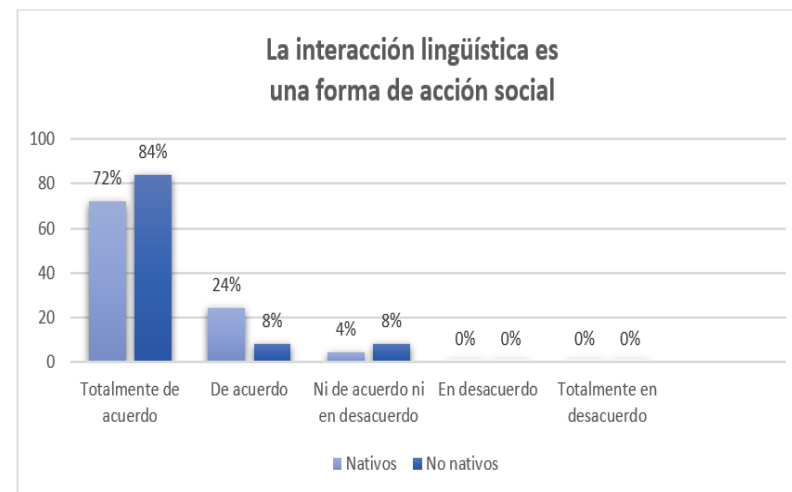


Figura 7: Primera afirmación de la tercera sección del cuestionario

Fuente: Pérez, 2019.

La segunda afirmación es *Aprender una lengua no es solo aprender pronunciación, morfología, sintaxis o léxico*. Un 88% de los docentes nativos está totalmente de acuerdo, mientras que un 44% de los docentes no nativos está de acuerdo y solo un 36% de los mismos se muestra totalmente de acuerdo.

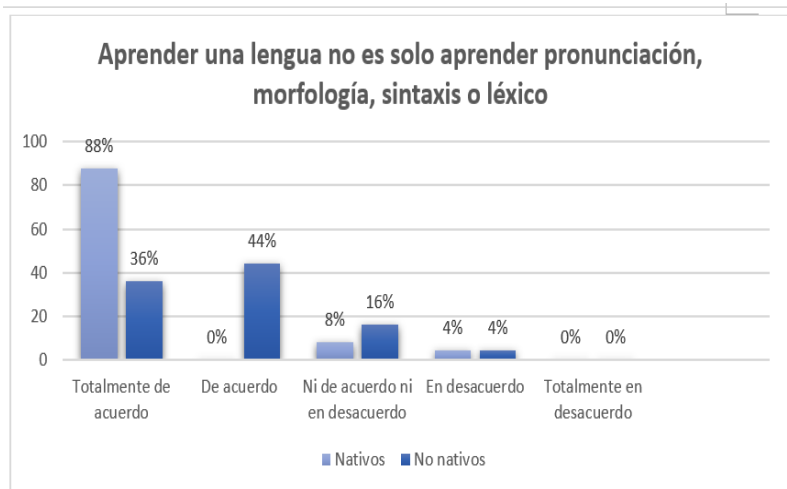


Figura 8: Segunda afirmación de la tercera sección del cuestionario
Fuente: Pérez, 2019.

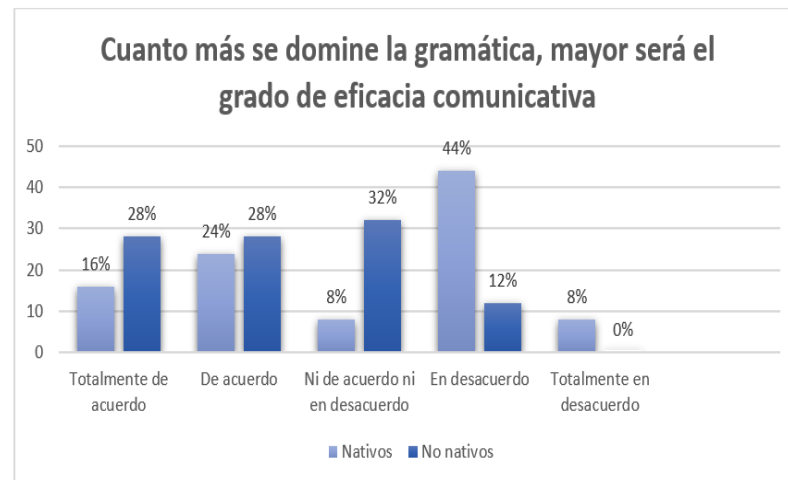


Figura 9: Tercera afirmación de la tercera sección del cuestionario
Fuente: Pérez, 2019.

En cuanto a la tercera afirmación (*Cuanto más se domine la gramática, mayor será el grado de eficacia comunicativa*), el 44% de los docentes nativos está en desacuerdo, mientras que la respuesta más representativa entre los docentes no nativos es *ni en acuerdo ni en desacuerdo* (32%).

Un 48% de los docentes nativos está totalmente de acuerdo con la cuarta afirmación (*Una de las carencias más comunes de los aprendientes de ELE es la falta de información cultural*) y otro 48% está de acuerdo. En la misma línea, un 52% de los docentes no nativos se muestra de acuerdo.

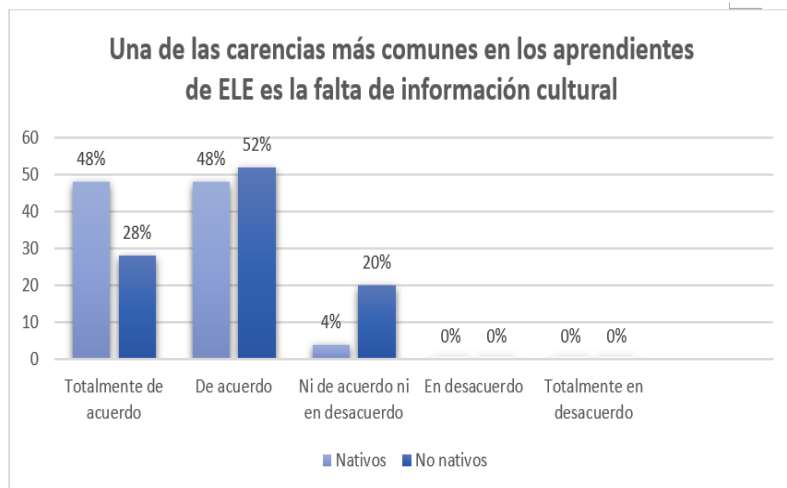


Figura 10: Cuarta afirmación de la tercera sección del cuestionario
Fuente: Pérez, 2019.

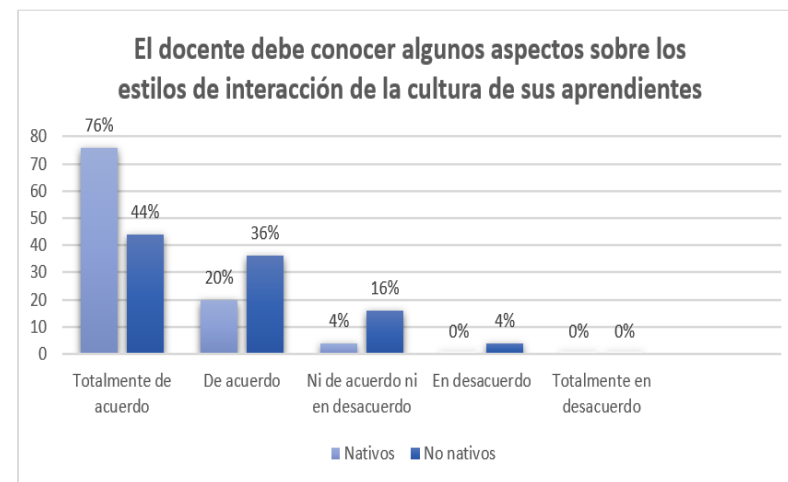


Figura 11: Quinta afirmación de la tercera sección del cuestionario
Fuente: Pérez, 2019.

El 76% de los docentes nativos está totalmente de acuerdo con la quinta afirmación: *El docente debe conocer algunos aspectos sobre los estilos de interacción de la cultura de sus aprendientes*. Un 44% de los docentes no nativos está totalmente de acuerdo, seguido de un 36% que está de acuerdo.

Sobre la sexta afirmación (*Un comportamiento que no se ajusta a las expectativas de los hablantes nativos se valora de forma negativa*), el 40% de los docentes nativos y el 44% de los no nativos están de acuerdo. Un 32% de los docentes nativos y de los no nativos no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

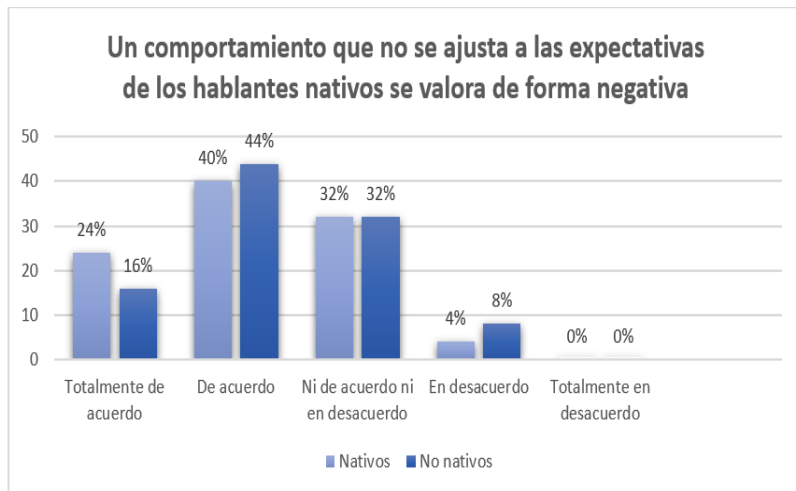


Figura 12: Sexta afirmación de la tercera sección del cuestionario
Fuente: Pérez, 2019.

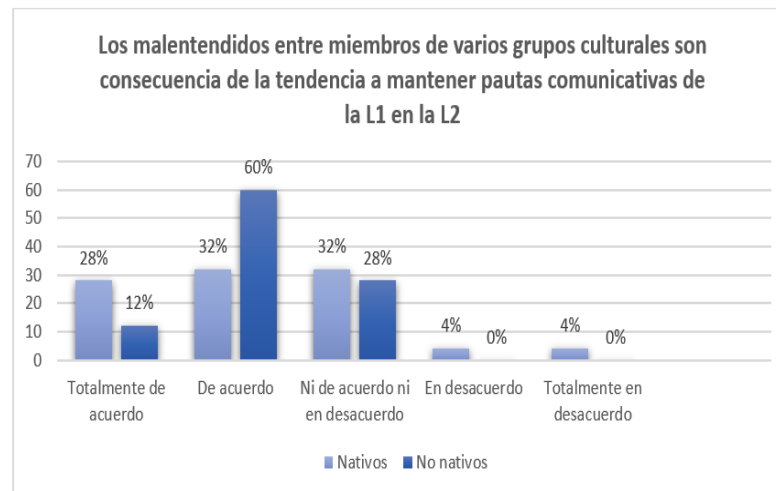


Figura 13: Séptima afirmación de la tercera sección del cuestionario
Fuente: Pérez, 2019.

La séptima afirmación es *Los malentendidos entre miembros de varios grupos culturales son consecuencia de la tendencia a mantener pautas comunicativas de la L1 en la L2*. Un 32% de los docentes nativos está de acuerdo y otro 32% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 60% de los docentes no nativos está de acuerdo.

En relación con la octava afirmación (*Los aprendientes de ELE deben aprender sobre pragmática en el aula de ELE antes de viajar a países de habla hispana*), entre los docentes nativos la opción más elegida es *de acuerdo* (44%). Por su parte, entre los docentes no nativos, predomina la misma opción con un porcentaje del 36%.

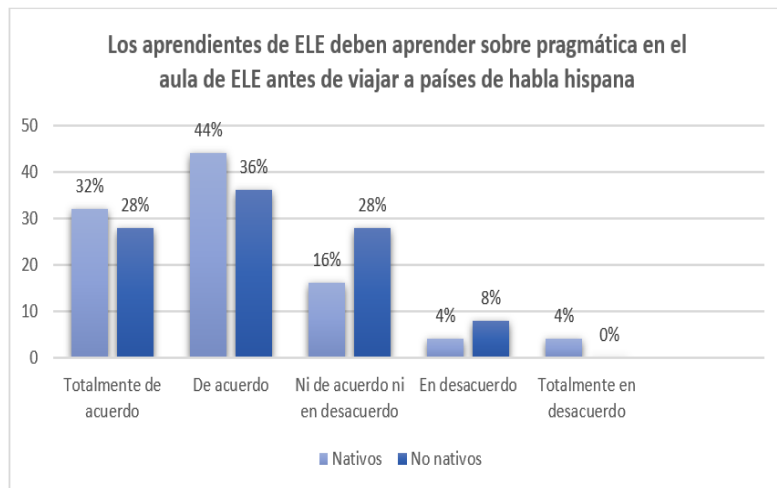


Figura 14: Octava afirmación de la tercera sección del cuestionario
Fuente: Pérez, 2019.

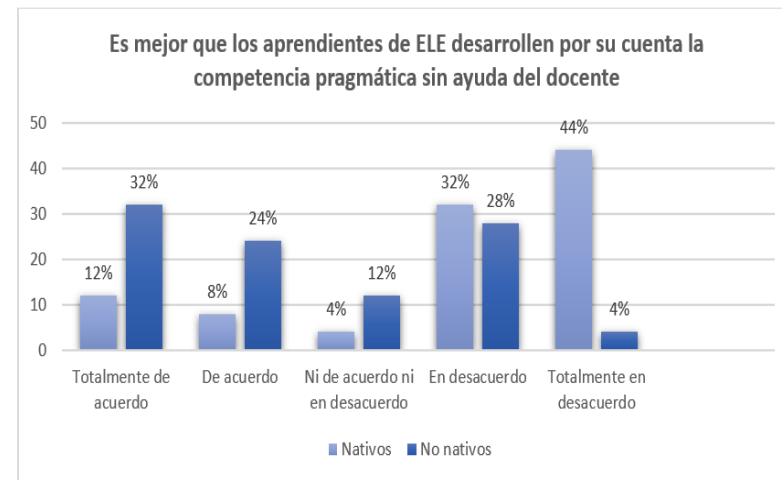


Figura 15: Novena afirmación de la tercera sección del cuestionario
Fuente: Pérez, 2019.

La novena afirmación (*Es mejor que los aprendientes de ELE desarrollen por su cuenta la competencia pragmática sin ayuda del docente*) es la que ha generado mayores diferencias de opinión entre los docentes nativos y los no nativos. Un 44% de los docentes nativos está totalmente en desacuerdo y un 32% en desacuerdo. En cambio, un 32% de los docentes no nativos está totalmente de acuerdo con esta afirmación y un 24% está de acuerdo. Tan solo un 28% de los docentes no nativos se muestra en desacuerdo.

En la última afirmación de esta sección (*La competencia lingüística es mucho más importante que la competencia pragmática*) también encontramos algunas diferencias. Un 60% de los docentes nativos no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 32% está en desacuerdo y tan solo un 8% está de acuerdo. De forma similar, un 44% de los docentes no nativos no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. En cambio, un 36% está de acuerdo y un 12% totalmente de acuerdo.

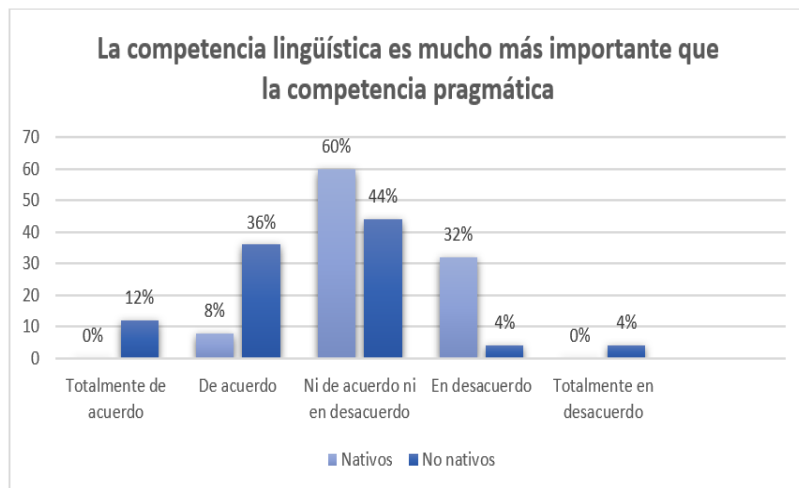


Figura 16: Décima afirmación de la tercera sección del cuestionario
Fuente: Pérez, 2019.

En cuanto a los comentarios anónimos que algunos docentes encuestados han dejado en el espacio habilitado al final del cuestionario, observamos dos tendencias. Por un lado, un grupo de docentes reivindica la necesidad de incorporar más contenidos pragmáticos al aula de ELE y es consciente de las limitaciones que existen en el ámbito universitario chino. Por otro, encontramos algunos docentes que consideran que la competencia lingüística es más importante para el alumnado sinohablante en detrimento de la competencia pragmática. A continuación, presentamos algunos comentarios destacados que revelan este panorama:

-La pragmática todavía no se enseña lo suficiente.

-El desarrollo de la enseñanza o aprendizaje de la pragmática viene en consonancia con la aplicación de métodos comunicativos. Si el departamento o facultad trabaja todavía a la manera tradicional, difícilmente estará en disposición de trabajarlos en clase.

-La asignatura *Pragmática* debería ser considerada esencial al impartirse la asignatura *Lengua española como lengua extranjera* (generalmente, se imparte lengua y, por otro lado, literatura.) La pragmática es un aspecto (un campo) crucial a tratar en el aula, pues es fundamental para la comunicación e interacción óptimas.

-Se necesita más reflexión y formación sobre la pragmática y el componente sociocultural por parte de los profesores de ELE para que sepan transmitirlos a sus estudiantes. Uno de los principales problemas es que el profesor es desconocedor de esta disciplina.

-Los docentes están familiarizados con la pragmática, pero no la llevan al aula de ELE.

-En mi caso, atribuyo el escaso trabajo pragmático que realizaba en el aula más a mi formación (Máster) que a limitaciones del departamento. La formación pragmática que recibí fue meramente teórica y hasta un tiempo después, a base de acumular experiencia, no me he dado cuenta de la importancia de esta competencia.

-En mi opinión, la necesidad de conocimiento pragmático depende mucho del objetivo de los alumnos, por ejemplo, un trabajador chino en un restaurante chino en España no tiene interés en aprender pragmática.

-Los posibles choques culturales que se pueden producir en los casos en los que el alumno que va a un país hispanohablante no tiene un dominio pragmático son fácilmente solucionables a través de la experiencia. Es decir, es interesante dar este tipo de conoci-

mientos en clase, pero no me parece lo más importante para este tipo de alumnos que da tanta importancia a la gramática y al léxico.

Conclusiones

Según los resultados de este estudio, la enseñanza de pragmática en las clases de ELE en universidades chinas todavía es insuficiente. Pese a que apreciamos cierta conciencia pragmática entre el profesorado de ELE, hay algunos aspectos que parecen influir de forma negativa en el desarrollo de la pragmática, como la falta de flexibilidad para cambiar el plan de estudios en los Departamentos de Español y la poca relevancia que el profesorado concede a la competencia pragmática en comparación a otras competencias, siguiendo el enfoque tradicional.

Tanto los docentes nativos como los no nativos poseen conocimientos básicos sobre pragmática que podrían resultar beneficiosos para sus aprendientes. Además, existen materiales de ELE que permiten explotar contenidos pragmáticos en el aula y que pueden complementarse con material audiovisual.

En cuanto a las opiniones de los docentes nativos y no nativos, según el estudio no hay grandes diferencias salvo en cuestiones relacionadas con la forma de desarrollar la competencia pragmática. Para la mayoría de los docentes nativos que han participado en el cuestionario, el docente debe guiar al aprendiente en su desarrollo de la competencia pragmática dentro del aula de ELE. En cambio, para muchos docentes no nativos, la figura del docente no sería tan indispensable en este sentido, probablemente porque consideran que el desarrollo de la competencia pragmática se relaciona más con las estancias en el extranjero o los intercambios comunicativos con hispanohablantes que los aprendientes hacen fuera del aula.

Esperamos que este estudio sirva para concienciar a los docentes de ELE sobre la importancia de la pragmática y contribuya a su futuro desarrollo en el contexto universitario chino.

REFERENCIAS

- Amenós, José, Aoife Ahern y María Victoria Escandell. 2019. *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen.
- Blanco, José Miguel. 2019. "Estudios sobre la enseñanza de E/LE a sinohablantes: estado cuantitativo de la cuestión." *SinoELE* 18: 26-38.
- Escandell, María Victoria. 1993. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Félix-Brasdefer, César y Cohen, Andrew. 2012. *Discourse Pragmatics. Language and Culture Resources for Instructors, Students and Researchers of Spanish Linguistics*. Indiana: Universidad de Indiana.
- Gutiérrez-Quintana, Esther. 2007. *Enseñar español desde un enfoque funcional*. Madrid: Arco/Libros.
- Matte Bon, Francisco. 2004. Conversación y lenguas extranjeras. En *Vademécum para la formación de profesores*, editado por Jesús Sánchez e Isabel Santos, 811-834. Madrid: SGEL.
- MCER – Dirección Académica del Instituto Cervantes. 2002. *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español.

- Pablos-Ortega, Carlos. 2016. Pragmática en la formación de profesores de español como segunda lengua. *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2): 171-188.
- Pérez, Mónica. 2017. Cinco caminos para acercar la pragmática a alumnos sinohablantes de ELE. *Tinta China* 14: 13-16.
- Pérez, Mónica. 2017. Pragmática intercultural: El acto de habla de los cumplidos en estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *SinoELE* 16 (Suplementos): 1-122.
- Roncero, Luis. 2011. La competencia pragmática en chino y en español en la clase de ELE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad. *SinoELE* 4: 34-45.

SOBRE LA AUTORA

Mónica Pérez Ruiz: Es Profesora de ELE a tiempo completo en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Ciudad de Pekín, China. Se graduó en Estudios de Asia y África por la Universidad Autónoma de Madrid y obtuvo un máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE en la Universidad Antonio de Nebrija. Actualmente, es doctoranda en el programa de Lingüística Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid.

Consideraciones en torno a la enseñanza de ELE a estudiantes internacionales chinos en Canadá: retos y oportunidades

(Considerations Around the Teaching of Spanish as a Foreign Language to Chinese International Students in Canada: Challenges and Opportunities)

Juan Carlos Rocha Osornio,¹ Universidad de Toronto, Canadá

Resumen: En época reciente, se ha disparado de manera significativa la inscripción de estudiantes internacionales procedentes de China en las clases de español como lengua extranjera en el departamento de español y portugués de la Universidad de Toronto. Por ejemplo, en el curso para principiantes (SPA100Y), alrededor del 75% corresponde a alumnos internacionales chinos. Este incremento representa muy buenas noticias para la universidad en el plano de lo económico, pero es imposible negar que por encima de esto, el propósito principal de cualquier máxima casa de estudios debiese ser la calidad y excelencia académica, no solo de sus estudiantes, sino de su cuerpo docente. Al respecto, y como manera de mejorar la práctica educativa de ELE en el contexto sinohablante en Canadá, me permito hacer en este trabajo un primer balance de casi cuatro años en calidad de docente y coordinador de los cursos de lengua en español en la universidad de Toronto. Mis observaciones y comentarios parten de un punto de vista estrictamente académico y administrativo, y comprenden el período de septiembre de 2016 a enero de 2020.

Palabras clave: español como lengua extranjera en Canadá, estudiantes internacionales chinos, sinohablantes, pedagogía de la lengua, retos y oportunidades, China.

Abstract: Recently, the number of enrolled international students coming from China has skyrocketed in the department of Spanish and Portuguese at the University of Toronto. For example, in the course “Spanish for Beginners” (SPA100Y), around 75% of students come from China. This increase represents very good news for the University in financial terms, but it is impossible to deny that above this, the main purpose of any higher education institution should be the quality and academic excellence, not only of its student population, but that of its teaching staff. In this regard, and as a way to better the teaching of Spanish as a Foreign language in the context of Chinese speakers in Canada, I allow myself to make in this paper a first balance of almost four years as a teacher and coordinator of Spanish language courses at the University of Toronto. My observations and comments come from a strictly academic and administrative point of view and cover the period of September 2016 to January 2020.

Keywords: Spanish as a Foreign Language in Canada, Chinese International Students, Chinese Speakers, Language Pedagogy, Challenges and Opportunities, China

Panorama general del estudiantado internacional chino en Canadá

Fue casi a principios de este siglo cuando el gobierno conservador de Canadá, entonces liderado por Stephen Harper, comenzó activamente a redoblar esfuerzos para que las universidades canadienses pudiesen atraer y reclutar a más estudiantes internacionales a sus aulas. De esta manera, se inició un período de crecimiento sostenido que continúa hasta la fecha. Según cifras obtenidas por el *Canadian Bureau for International Education*, para 2017, la población de estudiantes internacionales había alcan-

¹ Juan Carlos Rocha Osornio, 73 Queen's Park Crescent, Northrop Frye Hall 217, Department of Spanish & Portuguese, University of Toronto, Ontario, M5S 1K7, Canada. Email: juancarlos.rochaosornio@utoronto.ca

zados casi el medio millón, de los cuales la mayoría provenía de China continental con un total de 140.530 estudiantes. Estas cifras representan el 28% del total que recibieron visas para estudiar ese año en particular y, desde entonces, “el Gran Norte Blanco” como también se le suele conocer a Canadá, se ha convertido en uno de los destinos más atractivos para estudiar a nivel mundial, precedido tan solo por Estados Unidos, Inglaterra y Australia.

Ahora bien, y como efecto derivado de este nuevo escenario, muchos de los departamentos donde se enseña español como lengua extranjera en Canadá (sobre todo los localizados en las principales ciudades del país), comenzaron a observar un cambio demográfico entre su población estudiantil, pues si bien siempre han contado con un importante número de estudiantes asiáticos, nunca habían registrado un aumento tan importante de alumnos de nacionalidad china.

Para efectos de este artículo, hablaré solamente del entorno de mi centro de trabajo, el departamento de español y portugués de la universidad de Toronto (UofT en adelante), que como resultado de los esfuerzos gubernamentales, ha sido cuna de un incremento notable de estudiantes asiáticos, y que de ahora en adelante llamaré estudiantes internacionales chinos, pues la mayoría de ellos tienen como primera lengua el chino moderno. Sin embargo, no me gustaría dejar de lado la amplitud y complejidad del término sinohablante, que enmarca a un grupo heterogéneo de diversas lenguas y culturas (Rachid 2009, 145).

De entrada, es imposible negar que la llegada de estudiantes internacionales chinos al país representa muy buenas noticias para las universidades en el plano de lo económico, pues un estudiante internacional en la UofT paga una inscripción de casi cuatro veces

más que la de los estudiantes nacionales. Por ejemplo, en el año académico 2017-2018, un estudiante nacional pagaba en promedio \$6,590 en comparación con un estudiante internacional que desembolsaba \$45,690. Si a esto le sumamos que la universidad de Toronto hoy en día es considerada como la mejor del país y que ocupa el lugar número dieciocho a nivel mundial, según la última encuesta de *Times Higher Education*², nos encontramos con una enorme cantidad de estudiantes deseosos de matricularse en ella, aún y pese al elevado costo de la matrícula de inscripción. Indudablemente, el *boom* económico que ha experimentado China en los últimos años ha permitido que miles de sus ciudadanos tengan la posibilidad de acceder al sistema de educación superior canadiense y pagar lo que muchos de otras partes del mundo –incluidos los nativos del país–, simple y sencillamente no podrían darse el lujo de costear.

Sin embargo, también es, en suma, importante señalar que por encima de la favorable cuestión económica para Canadá y sus universidades, el propósito principal de cualquier máxima casa de estudios debiese ser la calidad y excelencia académica, no solo de la exigida a sus estudiantes, sino también de la que su cuerpo docente debe proveer. Al respecto, y como manera de mejorar la práctica de ELE en el contexto sinohablante en Canadá, me permito hacer aquí un primer balance de casi cuatro años en calidad de docente de español como lengua extranjera, así como de encargado de la coordinación de los cursos de lengua en español. Mis observaciones y comentarios parten de un punto de vista estrictamente académico y

² <https://www.utoronto.ca/news/u-t-ranked-first-canada-among-world-s-top-20-universities-times-higher-education>

administrativo, y comprenden el período de septiembre 2016 a enero de 2020. Además, y dado que el contexto de ELE a sinohablante en Canadá es un fenómeno reciente, se espera que estas reflexiones sirvan para estrechar una cercanía de los lazos culturales en las relaciones *sino-hispanas-canadienses*.

Tabla 1: Procedencia de los estudiantes internacionales en Canadá durante el año 2017

<i>Puesto</i>	<i>País</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Puesto</i>	<i>País</i>	<i>Cantidad</i>
1	<i>China</i>	140.530	8	<i>Nigeria</i>	10.880
2	<i>India</i>	123.940	9	<i>Japón</i>	7.950
3	<i>Corea del Norte</i>	23.050	10	<i>Arabia Saudita</i>	7.640
4	<i>Francia</i>	21.925	11	<i>Irán</i>	7.415
5	<i>Vietnam</i>	14.095	12	<i>México</i>	6.920
6	<i>Estados Unidos</i>	13.975	13	<i>Bangladesh</i>	4.310
7	<i>Brasil</i>	11.775	14	<i>Taiwán</i>	4.095

Fuente: Información adaptada de Canadian Bureau for International Education, 2018.

Contexto de enseñanza de ELE en el departamento de español y portugués de la Universidad de Toronto

El departamento de español y portugués de la UofT, dentro de la Facultad de Artes y Ciencias, fue creado en 1973 y desde entonces cuenta con programas de licenciatura (español y portugués), maestría (español) y doctorado (español), en áreas relacionadas a la lite-

ratura y lingüística hispana y lusófona. Previo a esta fecha, operaba como el departamento de español e italiano fundado desde 1887.

En cuanto al aspecto de la enseñanza del español como lengua extranjera se refiere, éste nunca ha estado ceñido a un método o enfoque en particular, pues cada profesor del departamento ha tenido la libertad académica de enseñar según sus propios parámetros y filosofía de la enseñanza. No obstante, siempre se ha contado con el apoyo de tres miembros diferentes del cuerpo docente del departamento para fungir como coordinadores y encargados del desarrollo curricular de los cursos de lengua principales: español para principiantes (*SPA100Y*), español intermedio (*SPA220Y*), y español avanzado (*SPA320Y*).

En el año 2016 ocurre una reestructuración en el departamento y se crea el puesto de coordinador de los cursos de lengua en español, el cual se le es encomendado a una sola persona, es decir, a mí. A partir de entonces, he venido abogando por un enfoque de aprendizaje comunicativo y experiencial –pero también ecléctico–, que nos permita adaptar diferentes metodologías y estilos de enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades individuales de nuestros estudiantes; sobre todo a raíz del reciente contexto sinohablante, tal y como se señala a continuación:

Una condición necesaria (aunque no suficiente) para enseñar responsable y eficazmente español a sinohablantes –sobre todo en entornos de no inmersión–, es comprender adecuadamente los elementos y las condiciones que determinan tanto el aprendizaje del español en particular como, por extensión, la propia cultura china de aprendizaje, y adaptarse en la medida de lo posible a ellos. (Blanco Pena 2011, 64)

Las observaciones de Blanco Pena nos hablan de la importancia de adaptación, pues la manera de enseñar ELE a una población sinohablante representa retos, como lo es principalmente el replanteamiento del enfoque comunicativo tan extendido en la enseñanza de lenguas en occidente. Pero quizás lo más importante a tener en cuenta sea el invertir tiempo en educarnos sobre la cultura china de aprendizaje para no caer en generalizaciones, especulaciones, mitos, y en general, en falsas nociones sobre la manera de aprender del alumnado procedente de estas latitudes geográficas³.

Retos: desconocimiento de una cultura milenaria de aprendizaje y limitadas oportunidades de formación de auxiliares de enseñanza

Hasta principios del año 2020, el departamento de español y portugués de la UofT cuenta con alrededor de mil estudiantes matriculados en sus cursos de lengua en español, de los cuales la mayoría se concentra en el curso para principiantes (*Spanish for Beginners: SPA100Y*), con alrededor de 500 estudiantes. Después le sigue el curso de nivel intermedio (*Intermediate Spanish: SPA220Y*), con entre 200-300 estudiantes; y finalmente el de nivel avanzado (*Advanced Spanish: SPA320Y*), con 150-200 estudiantes. Cabe señalar que todos estos cursos tienen una duración de aproximadamente siete meses de aprendizaje activo, es decir, de septiembre a abril de cada año, y que casi todos son enseñados por estudiantes graduados del departamento que cursan un programa de maestría de un año, o de doctorado de por lo menos cuatro años, en campos rela-

cionados con la literatura o lingüística hispana. En las universidades norteamericanas, es muy común encontrar este tipo de organización donde estudiantes graduados son contratados como auxiliares de enseñanza, mejor conocidos como *Teaching Assistants (TAs)* en inglés. Los beneficios para ambas partes son en sumo benéficos, pues al mismo tiempo que los departamentos satisfacen su demanda laboral, los auxiliares, por su parte, reciben una invaluable primera oportunidad de adentrarse en los confines de la enseñanza de ELE a nivel universitario. Este primer contacto les provee de experiencias y estrategias pedagógicas, mismas que podrán documentar en sus hojas de vida cuando comiencen a postular para puestos de trabajo, una vez concluidos sus estudios graduados en el departamento. A esto se le suma el proceso de evaluaciones de alumno a profesor que, por lo menos en el ambiente académico norteamericano, y dicho sea de paso, suele ser sumamente valorado a la hora de hacer contrataciones.

Pero también es importante destacar algunos aspectos (retos) que merecen la pena nuestra atención, pues debido a que la mayoría de los auxiliares no posee una formación profesional en la enseñanza de ELE cuando comienzan a dar clase –aunado a las pocas oportunidades de capacitación durante el año escolar por motivo del limitado tiempo de su estancia en el departamento– existe siempre latente el riesgo de no tomar en cuenta que los procesos de aprendizaje varían de una cultura a otra.⁴

⁴ Como parte de los esfuerzos por capacitar mejor a los auxiliares de enseñanza del departamento (*TAs*), el pasado 18 de octubre de 2019 se contó con la presencia de la profesora María Eugenia de Luna Villalón de la Universidad de Hong Kong quien vino a compartir su experiencia docente de ELE en el contexto sinohablante. También estuvieron invitadas las estudiantes de doctorado en educación, Meng Xiao y Eun Kim, quienes formaron parte de la sesión de orientación a estudiantes de nuevo

³ Véase una exposición más amplia en Couto (2008) y Lamarti (2014).

En primer lugar, se puede decir que hay un desconocimiento del sistema educativo chino, tal como la preponderancia de los exámenes estandarizados. Ejemplo de ello es el *gaokao*, que sirve para acceder a la educación universitaria en China. De ahí que cada año hasta diez millones de estudiantes compitan por ocupar una de las tan reñidas plazas para acceder al nivel de grado. Y aunque en Canadá también existan este tipo de exámenes pero a menor escala, el conflicto radica en que “estudiar para los exámenes” a través de la memorización, es algo que por lo menos en esta parte del mundo no suele estar en sintonía con la cultura de aprendizaje local, pues se valora más la presentación de argumentos originales y la capacidad de análisis crítico (Ryan 2010, 37-56).

Otro aspecto a tener en cuenta es la falta de participación que se suele percibir del estudiantado internacional chino, es decir, que no se siente cómodo cuando su docente le pregunta algo en clase y no sabe la respuesta, a que no suele levantar la mano para expresar sus dudas, y que no se atreve a utilizar la lengua meta con sus compañeros. De todo esto, emana el segundo de los retos a los que en el campo de la enseñanza de ELE nos enfrentamos en la UofT. Por esta razón, no hay que perder de vista que la formación educativa de los alumnos internacionales de China, ciertamente, ha influenciado su manera de aprendizaje y desempeño académico en el presente. Por lo tanto, es imprescindible que los docentes de ELE estén conscientes de estas diferencias de aprendizaje entre ambas culturas y con ello puedan adaptar su manera de enseñar:

Podríamos decir que son alumnos poco participativos ya que culturalmente son alumnos callados que obedecen al profesor. Mu-

chos autores, tanto chinos como extranjeros, coinciden en que se trata de un aspecto relacionado con el tipo de enseñanza recibido a lo largo de la historia china, una enseñanza de corte confucionista, en la que el profesor es la fuente de sabiduría y el alumno el recipiente a llenar. Es uno de los aspectos que más llaman la atención al llegar a las aulas chinas y en muchos casos es difícil traspasar esa barrera cultural. (Couto 2008, 186)

Esta cita aclara en buena parte el porqué los estudiantes sinohablantes no suelen participar en clase a la usanza occidental. Además, ayuda a disipar la idea errónea que algunos docentes pudieran alimentar respecto a que no son buenos estudiantes. De igual forma, es importante que estos mismos docentes entiendan la influencia tan marcada del confucionismo en el sistema educativo chino, y con ello intentar llegar a una reconciliación metodológica que permita a ambas partes entenderse mejor y crear una experiencia positiva en la clase de ELE.

Aquí cabe destacar mi propia experiencia como asistente de enseñanza en mi primer curso de español como lengua extranjera en la universidad Western (London, Ontario, Canadá), a donde llegué en calidad de estudiante de doctorado en el año 2009. Recuerdo perfectamente el escenario descrito líneas arriba y mi propia falta de conocimiento de la cultura sinohablante. En resumidas cuentas, pensaba yo que mis alumnos chinos no querían estar en mi clase porque su docente estaba haciendo algo mal. Mi experiencia de enseñanza de ELE se limitaba al contexto de los Estados Unidos en donde realicé estudios de maestría, y donde la mayoría de mis estudiantes estaba compuesta por un grupo homogéneo que se identificaba a sí mismo como “blanco” y que estudiaba el español solamente porque era un requisito de la universidad, mas no porque tuviera

ingreso en el departamento de español y portugués de la UofT el 30 de agosto de 2019.

interés en la materia o realmente estuvieran motivados en hablar español. Pero a pesar de este poco interés, se podría decir que la metodología que utilizaba no era rechazada por el alumnado; todo lo contrario, existía una interacción comunicativa bastante alta en la lengua meta al grado de que en muchas ocasiones tuve que poner orden en la clase.

Afortunada o desafortunadamente, en el caso particular de la mayoría de las universidades canadienses, no existe un requisito de estudiar ninguna lengua extranjera para que los estudiantes se puedan graduar de un programa de licenciatura, lo que nos habla de niveles importantes de motivación en los estudiantes que eligen tomar ELE en la UofT. Esto influye positivamente en su forma de aprender y en su experiencia general con el idioma, lo que resulta en la posibilidad de continuar aprendiendo la lengua y cultura del mundo hispano. Pero lo que sí existe en la UofT es un requisito para satisfacer lo que en inglés llaman “*breadth requirement*”, es decir, una lista de cursos destinados a que los estudiantes se sumerjan en otra disciplina diferente a la de su campo principal de estudios. Muchos estudiantes eligen tomar SPA100Y como parte de este requisito, algunos de los cuales continúan tomando cursos adicionales, señal que indica un interés genuino por aprender la lengua. De todos los departamentos de lenguas en la UofT, el departamento de español y portugués registra el segundo lugar con más estudiantes matriculados en sus clases, después del departamento de estudios asiáticos del este.

Conclusiones

De todo lo anterior podemos aludir a la importancia de educarnos a nosotros mismos como docentes de ELE en la cultura milenaria de aprendizaje en el contexto sinohablante, donde la influencia del confucianismo ha sido bastante notable. Necesitamos asumir un rol activo en el progreso de nuestros estudiantes y no caer en el error de pensar que son solamente ellos quienes se deben adaptar a nuestra cultura y forma de enseñar, tan solo porque han tomado la decisión de venir a estudiar a Canadá. Los alcances del método comunicativo tan extendido y alabado en la enseñanza de lenguas en muchas partes del mundo necesitan repensarse tomando en cuenta las diferencias culturales. Los docentes de la UofT podemos hacer mucho al respecto, pero al mismo tiempo considero necesario un mayor apoyo por parte de las autoridades administrativas de la universidad. Si han trabajado incansablemente para atraer estudiantes internacionales, entonces tiene sentido que nos provean de oportunidades para conocer mejor su cultura y así poder asegurarles una experiencia positiva de aprendizaje. No atender la situación podría traer como consecuencia que esos mismos estudiantes terminen abandonando nuestros cursos de ELE al percibir una falta de empatía e interés en ellos y su cultura.

Por último, convendría también que el departamento de español y portugués estrechara lazos con los colegas del departamento de estudios asiáticos del este. Creo que hay una oportunidad de crear una sinergia interesante que puede servir para el enriquecimiento de ambos programas mediante la organización de charlas académicas y talleres enfocados en la presentación y diseminación de las culturas china e hispana. Además, también conviene desarro-

⁵ <https://sidneysmithcommons.artsci.utoronto.ca/what-is-a-breadth-requirement/>

llar nexos con los departamentos de comercio y áreas afines donde la mayor parte de los estudiantes internacionales chinos están afiliados en su campo principal de estudio, con lo cual se propiciaría un sentido de colaboración universitaria que pueda servir como catalizador para repensar prácticas y estrategias de enseñanza no solo de ELE, sino en todas las disciplinas que la UofT ofrece.

Agradecimientos

Mi gratitud infinita al estudiante de la licenciatura en español, Boyuan Dong (originario de Harbin), por permitirme documentar su experiencia de aprendizaje de ELE en el departamento de español y portugués de la universidad de Toronto y poder presentarla en el Congreso Internacional SinoELE 10. Aniversario el 7 de diciembre de 2019.

REFERENCIAS

- Blanco Pena, José Miguel (2011). “Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes.” En *IV Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera en China*, 60–81.
- Couto, Soledad. 2008. “Una experiencia (in)comunicativa en Tianjin, China.” En *XLII Congreso Acortando distancias: la disseminación del español en el mundo*, 183–191.
- Lamarti, Rachid. (2014). “Mitos, falsas creencias y medias verdades asociados a los aprendientes sinófonos de E/LE y a su len-

gua nativa.” En *Monográficos SinoELE 10*, EPES Jaén 2010-2011, 145–152.

Ryan, J. (2010). “Chinese learners: misconceptions and realities. En *International education and the Chinese learner*, editado por J. Ryan, & G. Slethaug, 37–56. Hong Kong: Hong Kong U Press.

SOBRE EL AUTOR

Juan Carlos Rocha Osornio: Assistant Professor of Spanish – Teaching Stream, Department of Spanish & Portuguese, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

Encuentros del español y el chino en Hispanoamérica: experiencias y propuestas

(Encounters of Spanish and Chinese in Latin America: Experiences and Projects)

Evelia Ana Romano,¹ Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Resumen: En este trabajo hacemos un repaso de la enseñanza del español a sinohablantes en Hispanoamérica en los últimos quince años. Aclaramos que nuestro abordaje se basa en la sinergia que las pedagogías del mandarín y el español, sus culturas y sus contextos, aportan al análisis y la reflexión sobre el fenómeno. En la primera parte, recorremos algunas iniciativas hispanoamericanas para promover el intercambio entre el español y el mandarín en el marco de una creciente actividad turística, de la internacionalización de la educación y de las condiciones políticas y sociales de la región. En la segunda parte, ofrecemos un resumen de experiencias y desafíos compartidos en el encuentro de profesionales de la enseñanza del español y del chino de varios países de Hispanoamérica, China, Taiwán y Hong Kong, que organizamos regularmente desde el año 2015. Nos detenemos en propuestas de Argentina, Uruguay, Colombia y Cuba y planteamos algunas conclusiones y posibles acciones para el futuro inmediato. Precisamente hacia el futuro encaramos la tercera parte, donde describimos proyectos en la educación inicial, primaria y secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, y los aportes de tales proyectos para incentivar la investigación y las buenas prácticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del español y del mandarín.

Palabras clave: español para sinohablantes, mandarín para hispanohablantes, Hispanoamérica.

Abstract: In the present article, we review the teaching of Spanish to Chinese speakers in Latin America during the last fifteen years. We should note that our approach is based on the synergy that the pedagogies of Mandarin and Spanish, their cultures and contexts contribute to the analysis of, and reflection on, the phenomenon. In the first section, we briefly go through the Latin American initiatives aiming to promote the exchange between Spanish and Mandarin within the frameworks of a growing tourism industry, of the internationalization of education, and the political and social conditions of the region. In the second section, we summarize the experiences and challenges that were shared by professionals devoted to the teaching and learning of Spanish and Chinese from Latin America, China, Taiwan, Hong Kong and Spain, during the conference that we have been organizing since 2015. We make focus on examples from Argentina, Uruguay, Colombia and Cuba, from which we draw some conclusions and possible actions for the immediate future. It is precisely the future that inspires the third and last section. We describe projects in the pre-elementary, elementary and secondary education of the City of Buenos Aires, and the contributions of such projects to promote the research and good practices related to the teaching and learning of Spanish and Mandarin.

Keywords: Spanish for Chinese Speakers, Mandarin for Spanish speakers, Latin America.

El sur también existe

Esó afirmaba el escritor uruguayo Mario Benedetti, y el verso que da título al poema² nos pareció oportuno para describir el desarrollo del intercambio entre Latinoamérica y China en la última década y media. El surgimiento de la República Popular

¹ Evelia Ana Romano, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Email: elsi.gole@bue.edu.ar

² Incluido en el libro *Preguntas al azar* de 1986 (Buenos Aires: Ediciones de la Cueva).

como una potencia en el panorama global tuvo efectos progresivos y continuos en países como Brasil, Argentina, Perú, Chile y Venezuela. A su vez, la región cobró visibilidad como contexto propicio para inversiones y las empresas chinas y sus productos, tanto comerciales como culturales, dejaron de ser exóticos para convertirse en cotidianos.

China se ha convertido en un actor clave para el desarrollo de América Latina. A pesar de la distancia que los separa, las barreras del idioma o las diferencias culturales, el gigante oriental siempre ha tenido una destacada presencia en algunos países de la región (Ríos, 2016a). No obstante, su reposicionamiento desde 1995 se ha disparado en paralelo a su transformación en el nuevo siglo, pasando de la octava posición en 2002 a la segunda actual en la clasificación económica global. Entre 1995 y 2015 los intercambios entre ambas partes han gestado un cambio cualitativo sorprendente: China es ya el segundo socio comercial de la región, por detrás de Estados Unidos (EE. UU.). (Ríos 2019, 3)

En su proyección hacia el año 2050, el informe de Ellis para el *Center for Strategic and International Studies* afirma que China no solo será el principal socio comercial de la región, sino también el principal dueño e inversionista extranjero (2018, 7).

La lengua y la cultura del español dejaron de ser propiedad exclusiva de España en la mira de turistas, estudiantes, y otros agentes en el intercambio de bienes simbólicos. Por un lado, según declara la misma directora del Cervantes, Inma Gonzáles Puy, “[a]unque el auge del español ha sido progresivo, ha sido determinante el interés que hay en China por Latinoamérica para que se convierta en la segunda lengua extranjera a estudiar, tras el inglés”

(Diez, 2018). Del otro lado, también tuvo una progresión constante el interés por el mandarín y la cultura china en Hispanoamérica, y según los cálculos de Roberto Lafontaine, director del Centro Regional de los Institutos Confucio para América Latina, más de un millón de latinoamericanos asisten anualmente a las actividades que realizan estos centros, repartidos desde México al extremo sur de Chile. (Bastías, 2018).

Desde la perspectiva de la enseñanza de español, fenómenos como la internacionalización educativa y el turismo fueron iluminando el potencial de los alumnos chinos para el desarrollo de programas de inmersión. En relación a la internacionalización, el Ministerio de Educación de China (2018) asegura que “608,400 Chinese students left the country to pursue advanced studies overseas in 2017, tipping the number over the 600,000 mark for the first time, in an 11.74% increase on 2016 and cementing China’s position as the world’s largest source country for international students.” Algo similar ocurre con el turismo: no solo son los turistas chinos los más numerosos a escala global, sino también son los que más gastan per cápita, dejando en segundo lugar a estadounidenses y alemanes (UNWTO, 2017). En un estudio que llevamos a cabo junto con Karina Piña de Chile en torno a estos temas, concluíamos y proponíamos lo siguiente:

Latinoamérica tiene, sin duda, un potencial enorme para constituirse en un destino académico y turístico para China. En los últimos años el acercamiento económico y político ha propiciado un mayor intercambio cultural y académico. Para que ese intercambio siga creciendo es necesario llevar a cabo varias acciones. Desde lo gubernamental, deben desarrollarse campañas eficientes de

difusión de los países latinoamericanos en China que destaquen su oferta turística y académica.

Al mismo tiempo, las instituciones educativas deben prestar especial atención a la investigación de la cultura y la sociedad china, conocimiento que es indispensable para entablar y mantener relaciones duraderas. En términos de lo idiomático propiamente dicho, el conocimiento de las características del aprendiente chino, de su idioma y de sus expectativas permitirá diseñar programas efectivos para este público específico. Ese conocimiento se puede fomentar a través de la investigación de la enseñanza y aprendizaje de español a sinohablantes y la capacitación de profesores de español para atender a las necesidades de estos grupos. La Universidad de Jaén dicta en el presente un curso de posgrado, Especialización en Enseñanza y Aprendizaje del Español para Sinohablantes, que es pionero en su género y puede servir de modelo de programas similares en nuestros países. El creciente interés de China en nuestro continente y en nuestro idioma merece ser respondido con acciones concretas que lo reconozcan como uno de los mercados más pujantes para el turismo idiomático. Ignorar esa realidad hoy es coartar una oportunidad única por las ventajas económicas y culturales que puede ofrecer en el futuro mediato. (Piña y Romano 2015, 137-138).

Sin embargo, a pesar del potencial que tanto enfatizamos en las conclusiones, en el ámbito de la enseñanza de español, la especificidad del alumno sinohablante provocaba una mezcla de temor y recelo: o bien se la ignoraba, o bien se la relegaba al lugar de los objetos extraños, que se resisten a ser clasificados según los parámetros existentes. Leonor Acuña (2005) afirma que “la enseñanza del español como lengua extranjera que nace en la Argentina a partir de la demanda de los 80 es subsidiaria del desarrollo que el tema

posee en dos grandes centros: Estados Unidos y Europa.” La afirmación puede hacerse extensiva a toda Latinoamérica, donde recién hacia los primeros años del nuevo milenio comenzó a considerarse el impacto de los estudiantes chinos de español para ampliar el panorama de la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua desde el punto de vista económico, pero también desde el punto de vista didáctico y cultural.

Así fue como en 2008 se diseñó e implementó en Argentina el primer programa de español a sinohablantes en la región. Para su planificación se tuvieron en cuenta desde la cultura de aprendizaje de los alumnos pasando por cuestiones puntuales de la pedagogía del español a sinohablantes, hasta los procesos de adaptación e intercambio cultural. Una bibliografía que incluía títulos tan diversos como la tesis de Sanchez Griñán recién publicada (2008) y un modelo de programa implementado por Singapur (Foong y Vallance 2005), la constante consulta del catálogo de investigaciones de SinoELE informó la estructura curricular, la capacitación de profesores, las prácticas áulicas de este programa de 15 meses que les permitiría a los alumnos ingresar a hacer estudios en universidades de nuestro país. La experiencia quedó registrada en el primer libro dedicado a los aspectos metodológicos, culturales y hasta administrativos a tener en cuenta en la implementación de un programa de español a sinohablantes en contexto de inmersión (Argentina, en este caso) *Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas, propuestas prácticas* (Romano 2013).

Como es de suponer, se nos hizo necesario conocer cada vez más y mejor el sistema educativo de la República Popular, no solo para entender el bagaje académico de los estudiantes, sino también para anticipar sus expectativas y sus posibles dificultades. En no-

viembre de 2013, el Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires organizó un encuentro en línea entre profesionales de la enseñanza de español a sinohablantes de instituciones de la República Popular China, Taiwán, Chile, España y Argentina, cuyo tema central fue la comparación entre los sistemas educativos de los distintos países, y la influencia de sus diferencias y similitudes en el intercambio académico centrado en la enseñanza-aprendizaje del español a estudiantes chinos. Se partió del supuesto de que las características tanto del sistema educativo del país de origen como del país receptor deben ser consideradas, en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y culturales de los aprendientes. El contraste de los sistemas educativos sirvió de marco para la reflexión sobre culturas de aprendizaje, expectativas y exigencias académicas, ventajas y desafíos de la enseñanza en contextos de inmersión, el rol del docente nativo, la necesidad de conocer de antemano las diferencias y similitudes de los sistemas educativos, tanto en el caso de profesores como de estudiantes, y las adaptaciones que deben hacerse para la promoción de los estudiantes en un medio académico distinto al del país de origen. (Romano 2014).

En un trabajo de 2017 describíamos precisamente la falta de estudios que comparen los sistemas de educación de China y los países latinoamericanos. Allí sugeríamos primero “analizar diferencias y similitudes entre esos países, a fin de establecer patrones comunes y destacar aquellas diferencias significativas que puedan, sin embargo, ser complementarias en la relación con China.” Entre las propuestas, decíamos que:

El currículum, la formación docente y las metodologías de enseñanza son otro núcleo de cuestiones, cuyo análisis comparativo sería iluminador y permitiría una mejor articulación entre cultu-

ras. Hablamos más arriba de la tensión entre modernización y valores tradicionales en la evolución de las universidades chinas, entre lo global y lo local. Algo similar sucede en nuestros países, donde la rapidez de los cambios tecnológicos y socioeconómicos influyen en los paradigmas educativos y obligan a su revisión. Un ejemplo claro es la enseñanza de nuestros idiomas como lengua extranjera o lengua segunda. Una aproximación comparativa desde los estándares y el desarrollo curricular hasta las prácticas áulicas es prácticamente obligada para garantizar la creación de un espacio común de enseñanza y aprendizaje, con características de ambas culturas y para la circulación de ambas lenguas. (Romano 2017, 219).

En los ocho años que estuvimos al frente del programa se nos hizo prácticamente indispensable encontrar interlocutores con quienes compartir intereses, dudas y problemáticas, pero la única noticia de un programa similar al que habíamos implementado nos llegó alrededor del 2011 de la Universidad de Jaén, a partir del anuncio de uno de los Encuentros de Profesores de Español a Sinohablantes que celebraban regularmente. Sería precisamente Isabel Sánchez, directora del programa y de la diplomatura por entonces, quien nos sugeriría comenzar a trabajar en el desarrollo de una red de profesionales en Latinoamérica en relación con la enseñanza de español a sinohablantes. La mejor manera de hacerlo era organizar un Encuentro semejante al de Jaén, pero destinado a fomentar el intercambio en el plano social, cultural, educativo y lingüístico de instituciones, investigadores, docentes de América Latina interesados en China. Decidimos, además, que nada sería más enriquecedor que considerar los dos procesos: la enseñanza del español a sinohablantes y la del chino a hispanohablantes, es decir, los paralelos y dife-

rencias en la didáctica de ambas lenguas, y con esa consigna nació el “Primer Encuentro Latinoamericano de Enseñanza de Español a Sinohablantes y de Chino a Hispanohablantes” en 2015.

Encuentros en el Sur

Una de las características de los países de nuestro continente es que suelen estar más y mejor informados de lo que sucede en Europa o Estados Unidos que de lo que ocurre en los territorios vecinos. En los años de fortalecimiento del Mercosur, entre 2005 y 2014, esta tendencia se vio revertida en parte; hoy la integración promovida entonces está más debilitada debido a los cambios políticos y sociales de los últimos años. Sin embargo, permanece la conciencia de la necesidad de profundizar el intercambio de conocimientos e iniciativas entre los países de la región, sobre todo en cuestiones culturales, educativas y lingüísticas donde la dimensión continental nos permitiría competir desde una posición más fuerte.

«Estado de la Cuestión y Futuras Direcciones» fue el título del Primer Encuentro Latinoamericano de Enseñanza de Español a Sinohablantes y de Chino a Hispanohablantes, cuyo objetivo no era otro que crear un espacio para que los interesados en estas problemáticas pudieran conocerse y compartir experiencias, intercambiar información. Participaron alrededor de 120 asistentes de Uruguay, Chile, Costa Rica, Cuba, Venezuela, México, Argentina y China, entre investigadores, académicos, representantes de instituciones y organismos internacionales, profesores de idiomas, docentes de todos los niveles, estudiantes de grado y posgrado y público en general.

En 2016, aprovechando el entusiasmo despertado por el primero, organizamos el segundo Encuentro que tuvo lugar otra vez en el mes de agosto y en la ciudad de Buenos Aires. El tema central, “Intercambio y cooperación para la capacitación de profesores y el desarrollo de materiales didácticos”, obedeció a una de las principales preocupaciones discutidas durante el encuentro anterior. Se presentaron trabajos que abordaron la problemática de la capacitación docente en todos sus aspectos, desde la formación académica hasta la práctica áulica, y la selección, producción y aplicación de materiales didácticos de español y de chino. Un segundo objetivo, pero no menos prioritario, fue que esta oportunidad de compartir saberes y experiencias redundara en el intercambio activo entre investigadores e instituciones para la formación de profesores y el desarrollo de materiales.

La tercera edición del Encuentro en 2017 se celebró en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile. Se concretó así la idea original de que el evento fuera itinerante, de modo que los países anfitriones contribuyeran su propia impronta y lo utilizaran para impulsar la reflexión sobre el tema en sus instituciones y entre sus profesionales. “Enseñanza y traducción: sinergias y tensiones” fue el título del tercer Encuentro que llamó a reflexionar sobre los cruces y las divergencias entre enseñanza y traducción, los desafíos que se le presentan al traductor chino-español y lo que se puede aprender de esos desafíos, y los aportes que la traducción de obras de uno y otro lado haría a la enseñanza y aprendizaje de nuestras lenguas y culturas.

La buena respuesta a los tres Encuentros, así como las redes profesionales que se fueron estableciendo sirvieron de acicate para plantear la cuarta edición con la categoría de Congreso y darle una

periodicidad cada dos años. Perú, más específicamente la Universidad de Piura, ofreció ser la institución anfitriona. Perú había sido un gran ausente en los dos primeros encuentros, y ser la sede del Congreso serviría para dar más visibilidad y relevancia tanto a la enseñanza-aprendizaje del español como del mandarín. El I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Español a Sinohablantes y de Chino a Hispanohablantes se celebró en agosto de 2018, y tuvo por tema central “La diversidad lingüística y cultural en la enseñanza de idiomas.” Las plenarias, ponencias y talleres en particular el impacto de las variedades lingüísticas y la diversidad cultural que entrañan tanto el chino como el español, los procesos de estandarización, los contenidos y materiales, así como el rol del profesor en los contextos de enseñanza-aprendizaje de ambas lenguas.

Conclusiones en dos ejes

Cada uno de los Encuentros y el Congreso tuvieron su propia dinámica. Uno de los principales desafíos fue, precisamente, crear puentes con instituciones y profesionales de la enseñanza del mandarín en nuestro contexto. Al estar la idea y coordinación a cargo de locales, existía y existe cierta reserva sobre el valor de reflexionar sobre la didáctica del mandarín fuera de China o de su directa supervisión. Sin embargo, conseguimos apoyo de los Institutos Confucio de Chile y Perú y comenzamos a establecer las bases para un intercambio más fluido, pues en muchos aspectos los planteos y desafíos en la pedagogía de ambas lenguas se espejan y se iluminan mutuamente.

A continuación, presentamos algunas de las conclusiones a las que arribamos sobre el panorama general de la enseñanza del español y el mandarín en torno a dos ejes:

1) Desarrollo e implementación de programas de español destinados a hablantes de lenguas sínicas, y su contraparte, desarrollo e implementación de programas de chino destinados a hablantes nativos de español tanto en academias y universidades como en escuelas primarias y secundarias

Si bien el español como lengua segunda y extranjera tuvo un crecimiento continuo tanto desde el punto de vista de la investigación teórica como de la didáctica en y para el aula, las características y necesidades del aprendiente sinohablante han sido foco de atención en limitadas oportunidades. Argentina tuvo un par de programas dirigidos específicamente a estudiantes de la República Popular, uno en el Centro Universitario de Idiomas y otro en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, que tampoco existe en el presente. Ambos programas tenían fines académicos: la preparación en español era condición y requisito para continuar cursando una carrera universitaria. Muchas de las características del alumnado, así como las dificultades de articular las expectativas de los estudiantes con la oferta y requisitos universitarios de nuestro país determinaron un trabajo sistemático y progresivo que ha quedado registrado, como ya dijimos, en *Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas, propuestas prácticas* del 2013, y en trabajos individuales como “Impacto del CELU en las estrategias didácticas con estudian-

tes chinos” de Lara Rioja de 2009, presentado en el marco del Quinto Coloquio del Certificado de Español Lengua y Uso.³

La Universidad ORT de Montevideo, Uruguay mantuvo desde el 2010 hasta el 2018 un programa de intercambio con la Universidad de Harbin, que combinaba aspectos lingüísticos con información cultural de América Latina en general y de Uruguay en particular. Estudiantes de la Universidad Normal de Harbin en el tercer año de su Licenciatura en Idioma Español cursaban dos semestres en la Universidad ORT. Para este programa, se diseñaron cursos especiales y un sistema para acelerar el proceso de integración a la cultura local y universitaria, mediante una inmersión guiada acompañada por tutores y estudiantes uruguayos de la Universidad. En el marco de ese programa se desarrolló también un proyecto de investigación, cuyo objetivo consistió en describir las diferencias individuales en el aprendizaje de español como segunda lengua de los estudiantes de la Universidad Normal de Harbin. Dentro de esas diferencias, la investigación se centró en los enfoques de aprendizaje y los estilos y estrategias de los estudiantes en su aprendizaje del español como segunda lengua para determinar si se modificaron durante su estadía en Uruguay, producto del cambio de contexto educativo. También busca identificar si existe relación entre los estilos, enfoques y estrategias y el rendimiento en español del estudiante. Los trabajos de María

del Carmen Aspiroz Núñez de 2013 y 2017 recogen los resultados de esa investigación.

Una de las experiencias más reveladoras y extensas compartidas durante los Encuentros fue la de la Universidad de la Habana, Cuba. Desde 2007, la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes ha preparado un número considerable de alumnos chinos en español para carreras de grado y posgrado. Uno de los aspectos distintivos de la experiencia cubana es, además, la existencia de un programa de formación de profesores no hispanohablantes de español, pionero y, por ahora, único en Latinoamérica. La Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes tiene como objetivo esencial lograr un profesional competente para desarrollar actividades en lengua española en la docencia, el análisis de documentos, la traducción y la comunicación intercultural, con un alto sentido de la responsabilidad, el humanismo y la solidaridad. Cuba Vega, decana de la facultad de Español para no hispanohablantes, se refirió en particular a los resultados de la formación profesional de los egresados sinohablantes de la Licenciatura, para alcanzar en ellos mejores competencias profesionales. Estos resultados se evaluaron a la luz de cuestionarios a 151 egresados entre los 755 graduados hasta julio de 2013. También se encuestó a los empleadores que evaluaron las competencias profesionales en los egresados. De la experiencia cubana existe registro en las publicaciones del José Antonio Bajuin del 2016 y de la misma Lidia Cuba Vega con varios de sus colegas en 2017.

En países como Chile, México, Colombia, Perú y Venezuela la enseñanza de español a sinohablantes tiene alguna visibilidad dentro del panorama general del español como lengua extranjera o lengua segunda, pero no se ha constituido todavía en un tema central

³ Este trabajo está disponible en línea en Impacto del CELU en las estrategias didácticas con estudiantes chinos https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/5_coloquio/Impacto_del_celu_en_las_estrategias_didacticas_con_estudiantes_chinos_Rioja.pdf

de investigación o de propuestas didácticas. La situación política, económica y social de la región se ha modificado sustancialmente en los últimos cuatro años, y el entusiasmo que despertara China y su cultura y las posibilidades de intercambio con la República Popular, incluido el intercambio académico y lingüístico, ha perdido algo de impulso. De todas formas, como decimos más arriba, la experiencia acumulada en algunos países es importante y servirá como referencia y base para futuros emprendimientos.

Como la enseñanza del español, la enseñanza del chino en nuestros países también ha perdido algo del empuje que cobrara hace una década, bajo la proliferación de los Institutos Confucio y el acercamiento de Latinoamérica con China en el plano económico y comercial. El mandarín como lengua extranjera comenzó a dictarse en escuelas primarias y secundarias, se abrieron cursos extracurriculares (no formales) en las universidades y en academias para adultos. Sin embargo, no existe todavía una reflexión sistemática sobre la enseñanza del mandarín en un contexto hispanoparlante y teniendo en cuenta las culturas de aprendizaje de nuestros países. Por un lado, la enseñanza de español a sinohablantes en contexto de inmersión es un fenómeno relativamente reciente y que amerita seguir investigándolo, desde la teoría y desde la práctica, en virtud de la tan mentada globalización y la creciente internacionalización de la población estudiantil china. Por el otro y en paralelo, la enseñanza de chino como lengua extranjera en contextos hispanoparlantes es todavía un tema virgen y con un enorme potencial para el desarrollo de propuestas pedagógicas que conjuguen las características y necesidades de los aprendientes con programas, metodologías y materiales.

2) Capacitación docente y profesional para la enseñanza específica del español a sinohablantes y del chino a hispanoparlantes. Métodos y Materiales

La enseñanza de español como lengua extranjera o lengua segunda, a excepción del ejemplo citado de la Universidad de La Habana, no forma parte de la educación formal. La profesionalización del docente de ELE / ELSE es todavía un tema pendiente en la mayoría de los países de la región. La investigación en enseñanza de ELE/ELSE en general y a sinohablantes en particular, es limitada en cuanto a sus alcances, escasa, dispersa y aislada. Lo mismo puede afirmarse respecto de la producción de materiales de formación docente. Sin embargo, existe la conciencia de impulsar de manera organizada y sistemática la investigación, formación y producción de materiales en el área. Es necesario disponer de órganos de difusión de las investigaciones y materiales, y establecer redes que conecten investigadores, docentes, directivos y empresarios del área, tanto a nivel regional como entre América Latina y China. Los Encuentros y el último Congreso buscaron, de alguna manera, contribuir a esa difusión y a esa conexión.

Por ejemplo, Lidia Cuba Vega se refirió en varias de sus participaciones en el Congreso se refirió a la preparación previa de docentes de español para dictar cursos a sinohablantes en base a la experiencia concreta de la Universidad de la Habana. Destacó la necesidad de que el docente conozca aspectos de la cultura y la lengua china, además de las características de aprendizaje de los estu-

diantes chinos. También reflexionó sobre los materiales diseñados específicamente para estos programas, de acuerdo a un método progresivo y coherente. Este método constituiría un punto de partida y un modelo para otros programas en Latinoamérica, dado que en ningún otro país hispanohablante de nuestro continente existe una experiencia tan rica y continua como la de Cuba.

Se insistió en la preparación de docentes especializados y el fomento de la colaboración con universidades y escuelas de China, en particular en vista del aumento de la demanda de profesores de ELE en China. Ese aumento estaría marcado, según un artículo de Basallo en la Revista de Universidad Internacional de la Rioja (2018), por la adopción del español como segunda lengua extranjera en los colegios, después del inglés. La agencia de noticias Xinhua lo explicaba en estos términos en un artículo del 17 de enero: “El Ministerio de Educación de China publicó recientemente la revisión del plan y los estándares de los cursos que se imparten en las escuelas de secundaria, y en esta ocasión se ha incluido la enseñanza de español, alemán y francés, además de fortalecer la educación relativa a la cultura tradicional y la tradición revolucionaria de la nación china.”⁴

Es necesario impulsar en cada país políticas que promuevan el desarrollo de la enseñanza de ELE a sinohablantes, incluidas la formación docente y la investigación. Ese impulso debería apuntar a la unión de los avances a nivel latinoamericano, de manera que se consolide una industria cultural integrada y de peso. El interés de China es claramente regional y no se centraliza en un país en parti-

cular. Poder integrar las propuestas de varios países, de modo que los estudiantes puedan aprender español de manera articulada, independientemente de si se trata de Argentina, Colombia o Perú, sería, sin duda, una oferta atractiva tanto para estudiantes como para empresarios chinos. Y si bien la variedad lingüística y cultural es amplia entre las distintas naciones hispanoamericanas, desarrollar materiales comunes que aborden los aspectos universales del español más suplementos locales que ejemplifiquen la cultura y las particularidades lingüísticas de cada país sería un esfuerzo con un horizonte de público más amplio y que facilitaría el intercambio profesional entre nuestros países. En el Congreso en Piura, la licenciada Viviana Nieto de la prestigiosa Fundación Caro y Cuervo presentó el proyecto de *Aula de América* de Editorial Difusión, que en base a la propuesta de *Aula Internacional*, busca ser lugar de encuentro de la diversidad lingüística y cultural de América Latina, una especie de común denominador desde el cual puedan abordarse las singularidades de cada uno de las múltiples realidades que constituyen el continente.

De la misma manera, se insistió en la necesidad de un espacio de profesionalización de los docentes de chino en los contextos locales. Hoy en día no existe en Latinoamérica una propuesta de grado o posgrado en donde aquellos que quieran dedicarse a enseñar chino puedan formarse adecuadamente. En algunos casos, la capacitación está a cargo de docentes procedentes de China, a partir de una política de intercambio del Hanban como parte de la difusión del chino en el mundo. Sin embargo, la metodología y los materiales que pueden funcionar en un contexto de inmersión, cuando los estudiantes latinoamericanos van a China a estudiar mandarín, no tienen la misma eficacia al ser usados en clases de chino como len-

⁴ Disponible en http://spanish.xinhuanet.com/2018-01/17/c_136902459.htm

gua extranjera, donde los estudiantes tienen dinámicas y expectativas que pueden entrar en conflicto con la propuesta de la clase.

En cuanto a los materiales de estudios relacionados con la enseñanza de chino en Latinoamérica, repiten en espejo lo que sucede con los materiales en español para sinohablantes en cuanto a su falta de adecuación a nuestro contexto. La mayoría del material está en inglés-chino, está pensado para una situación de inmersión (el material en español o es específico a un país de la región, o proviene de España, y en ambos casos supone una adaptación para trabajarlo en nuestro contexto); y/o está diseñado teniendo en cuenta las metodologías de enseñanza-aprendizaje usadas en China, las cuales son muy diferentes a las usadas en América Latina (la famosa conciliación metodológica de la que hablaba Sanchez Griñán, y que, como quedó en claro en esta celebración de los diez años de existencia de SinoELE, todavía no termina de efectivizarse).

Algunas iniciativas desde el Sur hacia el futuro

Desde el 2015, en el marco del trabajo que realizamos en la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, nos hemos encontrado con otros contextos donde la interacción del español y el mandarín tiene también protagonismo. No se trata en este caso del aprendizaje de esas lenguas como idiomas extranjeros, sino dentro de la educación formal obligatoria y como consecuencia de la movilidad migratoria.

Los inmigrantes procedentes de la República Popular constituyen en grupo más numeroso de los recientes movimientos migrato-

rios en la Argentina. Una de las consecuencias de esa inmigración, es la presencia en las escuelas de niños y niñas de familias chinas que ingresan a las escuelas de la ciudad hablando mandarín o alguna otra lengua sínica. Estos niños y niñas reciben asistencia a través de un área, Español como Lengua Segunda para la Inclusión, ELSI,⁵ creada para asesorar directivos y docentes de las escuelas en la tarea de incluir social y académicamente a estos alumnos, como a todos los alumnos y alumnas hablantes de lenguas distintas del español.

ELSI viene trabajando con las escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la Ciudad de Buenos Aires desde 2016, y una gran mayoría de los casos relevados corresponden a niños y niñas hablantes de mandarín o de alguna otra variedad (principalmente, fujianés). Se trata, por lo tanto, de que estos alumnos y alumnas se integren al trabajo escolar y desarrollen el español para progresar de manera satisfactoria en nuestro sistema educativo.

Por otro lado, desde el 2014, se creó en la Ciudad de Buenos Aires una escuela primaria de gestión estatal bilingüe en español y mandarín. La particularidad de esta escuela es el modelo bilingüe por inmersión recíproca que adopta y que es pionero en el país y en la región. Este modelo bilingüe, creado en los 60 en Miami, es popular en los Estados Unidos, pero no tiene precedentes en Latinoamérica. Además, la combinación de español y mandarín como lenguas de instrucción convierten a esta escuela en un proyecto único en el mundo.

⁵ El trabajo que venimos desarrollando en el área puede consultarse en la página web de ELSI: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/elsi>

La particularidad de este modelo de educación bilingüe requiere que el alumnado, en proporciones iguales, provenga de hogares en los que el español y el mandarín son lenguas maternas. En otras palabras, el 50 % de los niños hablan español y el 50% hablan mandarín al momento de ingresar. En 2014, se habían ya habilitado dos secciones del nivel inicial, de modo que el proyecto cuenta también con dos salas bilingües de cinco años. A diferencia de otros modelos bilingües, donde una mayoría monolingüe (generalmente en español en la Ciudad de Buenos Aires) aprende otra lengua, en este caso niños con lenguas primeras diferentes aprenden juntos, se alfabetizan, interactúan y comparten experiencias en ambas lenguas. Cada grupo contribuye su lengua y su cultura para el enriquecimiento de todos.

La ventaja de la inmersión dual o recíproca es que permite que los niños cuya lengua primera es el mandarín la mantengan y desarrollen mientras adquieren el español; al mismo tiempo, los niños hablantes de español aprenden mandarín desde el comienzo de su escolaridad. La interacción constante entre lenguas y culturas diferentes amplía práctica y efectivamente su capacidad de ver y entender el mundo a partir de la diversidad. En el largo plazo, nuestra sociedad contará con individuos cuya educación forjó la percepción de otras lenguas y otras culturas como oportunidades invaluableles para aprender y desarrollarse, además de dotarlos de herramientas lingüísticas y culturales concretas que podrán utilizar en muchos ámbitos de su vida personal y profesional y con las que podrán contribuir a nuestra sociedad.

Los contenidos impartidos en la escuela son los establecidos por el Diseño Curricular de Nivel Primario vigente y se dictan en ambas lenguas. Los docentes trabajan en parejas pedagógicas: un

maestro usa el español, otro el chino. Este trabajo, que supone planificar y diseñar actividades que se apoyen y complementen en una y otra lengua, les permite a los docentes también aprender unos de otros, pensar a partir de parámetros lingüísticos y culturales diferentes, renovar la tarea pedagógica para adaptarla a este contexto. Presentar los contenidos en una u otra lengua supone hacerla accesible a todos los alumnos, sea que la lengua en que se dicten sea la primera o la segunda lengua para ellos. Esto implica crear situaciones de aprendizaje donde la contextualización a partir de apoyaturas visuales y la activación de conocimientos previos, la reformulación, la experiencia directa, contribuyen a que todos los alumnos comprendan más y mejor lo que se enseña.

Por carácter transitivo, las familias de los niños que concurren a la Escuela 28 D.E. 5 también tienen la oportunidad de aprender a través de sus hijos, de la interacción con otras familias, y de la participación en distintas actividades de la escuela. Las familias que hablan español pueden apreciar la belleza y el misterio de los caracteres chinos—todos los niños desde primer grado aprenden a trazarlos—, conocen las fechas importantes en el calendario chino porque se celebran en la escuela, perciben el valor central de la educación para la comunidad china en el desempeño de los niños y en el trato con los padres. A su vez, las familias que hablan chino comprenden mejor algunas de las pautas culturales y sociales a través de la experiencia de sus hijos y de su propia experiencia en la escuela, sienten su cultura valorizada y la hacen presente en la escuela con aportes materiales o simbólicos, y reconocen el propósito de

algunas prácticas pedagógicas que no siempre concuerdan con las vividas en su propio aprendizaje.⁶

Este trabajo con el español y el mandarín en el contexto de la educación obligatoria nos plantea una agenda de investigación en relación a las culturas de aprendizaje y la didáctica de ambos idiomas que podemos resumir de la siguiente manera:

- 1) La inserción de niños que han sido escolarizados en algunos casos en el sistema chino, hace imprescindible un estudio comparativo de los sistemas de educación obligatoria para mejor juzgar los contenidos y las habilidades con que los alumnos provenientes de escuelas chinas ingresan en nuestras escuelas. En la integración de estos niños, uno de los factores fundamentales es la calidad de su escolaridad previa. Comprender mejor el sistema educativo de la República Popular, las diferencias entre contextos rurales y urbanos, las estrategias de aprendizaje promovidas, etc, nos permitirá tener una idea más cabal del capital que traen los alumnos a nuestras escuelas y cómo debemos intervenir para facilitar su transición a nuestro sistema. En el caso de la escuela bilingüe, conocer las expectativas de las familias, expectativas que suelen ser acordes a su experiencia escolar y a su cultura de aprendizaje, permitirá orientarlos sobre el desempeño de sus hijos, las propuestas didácticas, y su interacción con la escuela.

- 2) Otro de los factores fundamentales en la promoción de alumnos y alumnas hablantes de otras lenguas distintas del español es su nivel de alfabetización en su primera lengua o lengua materna. El proceso de alfabetización en una lengua logográfica se ha comenzado a investigar en los últimos treinta años y una mejor comprensión de dicho proceso iluminará sin duda la adquisición de la lecto-escritura en español. Las estrategias adquiridas en la primera lengua transfieren a la segunda; el desafío consiste en promover esa transferencia a partir de las destrezas que ya poseen los alumnos.
- 3) El desarrollo de rúbricas y descriptores que establezcan el nivel de español que necesitan nuestros alumnos sinohablantes para tener un desempeño exitoso en distintas materias. E proyecto “Developing language awareness in subject classes” del Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa que se viene desarrollando desde 2012 y habrá finalizado su segunda fase en 2019 nos sirve de modelo.⁷ La primera publicación, “Language skills for successful subject learning” (Moe *et al.* 2015)⁸ establece descriptores lingüísticos para las cuatro destrezas, relacionados con el aprendizaje de matemáticas, historia y cívica

⁶ Una descripción detallada del proyecto puede leerse en el artículo de Cristina Banfi, Sandra Revale, Evelia Romano y Yu Hwa Wu, “Un proyecto innovador: Escuela bilingüe por inmersión dual argentino-china”. *Lenguas Vivas* 12, (2016): 51-61.

⁷ La estructura y el alcance del proyecto desde 2012 a 2015 se puede consultar en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/language/en-GB/Default.aspx>. La segunda fase, de 2015 a 2019, se puede consultar en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Languageofschooling/tabid/1854/language/en-GB/Default.aspx>

⁸ Disponible en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/language/en-GB/Default.aspx>

para alumnos entre 12 y 13 años y entre 15 y 16 años. Esta publicación parte de un análisis de las funciones discursivas y cognitivas necesarias para el aprendizaje escolar. Hasta el momento, los descriptores se han desarrollado en catalán, finlandés, francés, inglés, lituano, noruego y portugués. A medida que la diversidad lingüística crece en nuestras aulas, un proyecto similar que analice las destrezas, el vocabulario y las estructuras necesarios para un desempeño adecuado en las distintas áreas y materias nos permitiría tener un parámetro más claro del español en y para la escuela, no solo para los hablantes de lenguas distintas sino también para los alumnos nativos. La oportunidad de llevar a cabo este trabajo según los requisitos curriculares, no solo facilitará la didáctica del español como lengua segunda, sino que también, al establecer parámetros claros sobre el conocimiento lingüístico necesario, favorecerá el fortalecimiento del manejo del español en el contexto de la educación obligatoria para todos los alumnos.

A esta tarea estamos abocados, generando espacios donde el español y el mandarín se encuentren en el diálogo de los profesionales dedicados a su didáctica y en las experiencias y desafíos compartidos desde la perspectiva de nuestros respectivos contextos.

REFERENCIAS

- Acuña, Leonor. 2005. "La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado." Mozzillo, Isabella; Maristela G S Machado; Sílvia C K dos Santos; Christine Nicolaidis; Lia J N Pachalski; Márcia Morales Klee; Vera Fernandes (Org.). *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas. 97 a la 111. Acceso 27 de octubre de 2019. https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/Acuna_La_ensenanza_de_ele_nArgentina.pdf
- Aspiroz, María del Carmen. 2017. "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera." *Cuadernos de Investigación Educativa [online]*. 8, n°1:13-29. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2636>.
- Aspiroz, María del Carmen. 2013. "El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo." *Cuadernos de Investigación Educativa* 4, n°1: 39-52.
- Basallo, Alfonso. 2018. "El español va a ser obligatorio como segunda lengua en China... ¡y faltan profesores!" *UnirRevista*, 27 de abril. Acceso 3 de noviembre de 2019. <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-espanol-va-a-ser-obligatorio-en-china-como-segunda-lengua-y-faltan-profesores/549203612818/>
- Bastías, Valentina. 2018. "Entrevista: China y Latinoamérica entrelazan culturas e idiomas para compensar sus barreras geográficas." *Xinhua Español*. 23 de noviembre. Acceso 30 de octubre de 2019. http://spanish.xinhuanet.com/2018-11/23/c_137626790.htm

- Baujín, José Antonio, ed. 2016. *Memorias del Programa de Formación de Jóvenes Chinos en Cuba: septiembre 2006-julio 2016*. Cuba: Editorial de la Universidad de La Habana.
- Cuba Vega, Lidia, Yadira Miranda Cuba y Acraliz Medina Sánchez. 2017. "Una experiencia cubana en la formación de sinohablantes como profesionales del español como lengua extranjera." *Congreso Universidad* 6, nº1. <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/index>
- Diez, Pablo. 2018. "Auge del español en China por el tirón de Latinoamérica." *ABC España*. 28 de noviembre. Acceso 30 de octubre de 2019. http://spanish.xinhuanet.com/2018-11/23/c_137626790.htm
- Ellis, Evan. 2018. *The future of Latin America and the Caribbean in the context of the Rise of China*. A report of the CSIS Americas Program. Washington, DC: Center for Strategic and International Studies.
- Foong, Kwa Poh y Michael Vallance, Eds. 2005. *Teaching English to Chinese ESL Students: Classroom Practices*. Singapur: Pearson Longman
- Ministerio de Educación de la República Popular de China. 2018. "2017 sees increase in number of Chinese students studying abroad and returning after overseas studies." 3 de abril. Acceso 25 de octubre de 2019. http://en.moe.gov.cn/News/Top_News/201804/t20180404_332354.html
- Moe, Eli; Marita Härmälä; Paula Lee Kristmanson.; José Pascoal; Meiluté Ramoniené. 2015. "Language Skills for Successful Language Learning. CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics." European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/language/en-GB/Default.aspx>
- Piña, Karina, y Evelia Romano. 2015. "El español: medio y fin en el intercambio turístico y académico entre Latinoamérica y China." *Signos Universitarios* 34, nº 51: 125-140.
- Ríos, Xulio. 2019. "El estado de las relaciones China- América Latina." *Documentos de Trabajo*, nº 1 (2ª época). Madrid: Fundación Carolina.
- Romano, Evelia. 2017. "Sistemas Educativos en comparación: necesidades y desafíos en el siglo XXI." En Liliana Arsovska, coordinadora. *América Latina y el Caribe y China, Historia, cultura y aprendizaje del Chino*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. 203-224 Disponible en <http://www.redalcchina.org/v21/images/docs/RedALCChina-2017-historiaculturachino.pdf>
- Romano, Evelia. 2014. "2.º Encuentro en línea entre profesores de español a sinohablantes en la R. P. China, Taiwán, Chile, España y Argentina: La enseñanza-aprendizaje del español en/entre sistemas educativos". *SinoEle, Revista de Enseñanza de Español a Hablantes de Chino* 11. Acceso 30 de octubre de 2019. <http://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=234>

- Romano, Evelia, comp. 2013. *Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas, propuestas prácticas*. Buenos Aires: HUB Editorial.
- Sánchez Griñán, Alberto José. 2008. Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China.: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/2055>
- United Nations World Tourism Organization (UNTWO). “Chinese Tourist Spent 12% More in Travelling Abroad.” 12 de abril de 2017. <https://www.unwto.org/archive/global/press-release/2017-04-12/chinese-tourists-spent-12-more-travelling-abroad-2016>

SOBRE LA AUTORA

Evelia Romano: Asesora de bilingüismo en la escuela bilingüe argentino-china de la ciudad de Buenos Aires, y coordinadora del área de Español Lengua Segunda para la Inclusión en la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Influencia del contexto para responsables de departamentos de español en escuelas secundarias de Indonesia, China y Hong Kong

(Influence of the Context in the Role of a Head of the Spanish Department in Indonesia, China and Hong Kong)

Horacio Javier Silva Rivera,¹ Canggu Community International School, Indonesia

Resumen: Hasta ahora se han publicado diversos trabajos sobre la influencia de un contexto determinado en el desempeño del profesor de español. Este trabajo aborda la cuestión del contexto desde la perspectiva de la gestión de un departamento de español en educación secundaria, centrándose en aspectos claves a tres contextos particulares en Asia: Hong Kong, China e Indonesia. En particular, se analizarán y destacarán la importancia de las relaciones personales, los conceptos de comunidad y organización institucional, además de la responsabilidad, entendida como rendición de cuentas, como factores influyentes y comunes a los tres contextos, lo cual es de suma importancia para los responsables de departamento, pudiendo también servir como referencia para futuras investigaciones en otros contextos.

Palabras clave: contexto, influencia, organizaciones, comunidades, relaciones personales, rendición de cuentas

¹ Horacio Javier Silva Rivera, Jalan Subak Sari, Banjar Tegal Gundul, Tibubeneng, Kuta Utara, Badung, Bali – Indonesia 80361, Canggu Community School. Email: javisilva21@hotmail.com

Abstract: Up to now, several studies have been published on the influence of a specific context on the performance of a Spanish teacher. This research addresses the context issue from the perspective of the management of a Spanish department in secondary education, focusing on key aspects of three contexts in Asia: Hong Kong, China and Indonesia. In particular, the importance of personal relationships, the concepts of communities and institutional organisations, as well as accountability, will be analysed and highlighted as common influential factors to all three contexts, which is of high importance for department heads, while might also serve as a reference for future research in other contexts.

Keywords: Context, Influence, Organisations, Communities, Personal Relationships, Accountability

Introducción y contexto

A lo largo de mi experiencia como profesor de español durante más de diez años en varias escuelas, he tenido la suerte de trabajar con una gran cantidad de profesionales de los cuales he aprendido mucho sobre mi profesión. Además de la experiencia adquirida al trabajar con tan apasionados profesionales, tuve la oportunidad de enseñar en entornos de escuelas secundarias locales e internacionales en Hong Kong, China e Indonesia. Esto amplió mis horizontes en el campo educativo y desató mi pasión por el liderazgo, lo que ya he experimentado en mis dos escuelas anteriores en Hong Kong y Shanghái, donde trabajé como responsable del departamento de español. A pesar de no ejercer ese cargo en mi actual escuela en Indonesia, soy responsable de todos los asuntos relacionados con mi materia, ya que soy el único profesor de español en la escuela y, por lo tanto, he aceptado todas las funciones de un responsable de departamento.

Breve presentación de las escuelas secundarias

Después de dos años trabajando como profesor en una escuela secundaria de Inglaterra y tres en otra escuela de Shenzhen (China), llegó el turno de Hong Kong, donde pasé tres años trabajando en una escuela secundaria local a la que asistían, principalmente, estudiantes locales que preparaban el Diploma de Educación Secundaria de Hong Kong (HKDSE, por sus siglas en inglés). Aunque no se ofrecía un plan de estudios internacional, los estudiantes de español se preparaban para los exámenes de Cambridge Assessment International Education, de educación secundaria y bachillerato (IGCSE y AS Level, respectivamente, por sus siglas en inglés). Por aquel entonces, el departamento de español estaba compuesto de tres profesores y un asesor externo.

Mi etapa posterior fue en Shanghái, donde trabajé dos años para una escuela internacional que ofrecía nuevamente el plan de estudios internacional de Cambridge (IGCSE y A Level) a estudiantes locales e internacionales. Por entonces, el departamento de español estaba compuesto por tres profesores.

Finalmente, llegó mi etapa en Indonesia, donde actualmente trabajo para una escuela que ofrece dos currículos internacionales reconocidos internacionalmente, IGCSE y Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (IBDP, por sus siglas en inglés), a alrededor de 250 estudiantes de secundaria locales e internacionales. La asignatura de español está incluida dentro del departamento de otros idiomas distintos al inglés (LOTE, por sus siglas en inglés).

Objetivo de la investigación

En esta investigación exploraré la influencia que ejerce el contexto sobre el papel del responsable del departamento de español en tres escuelas asiáticas diferentes, ubicadas en Hong Kong, China continental e Indonesia, y analizaré los roles fundamentales de un jefe de departamento en estos contextos. Enfocaré mi investigación en la influencia del contexto externo en los valores centrales de estas escuelas y cómo estos valores se moldean a partir de la comunidad en la que están inmersos. Al final de este estudio sacaré algunas conclusiones que podrían ser de interés para responsables de departamento y profesores.

Tengo un profundo interés en este tema debido a mi experiencia en los diversos entornos escolares descritos anteriormente. En todos estos casos, los contextos locales y nacionales desempeñaban un papel importante en la dirección de las escuelas. En consecuencia, era esencial para mí, como responsable de departamento, comprender estas culturas, para poder tenerlas en cuenta al planificar y administrar el departamento correspondiente. Para lograr mi objetivo, analizaré las funciones de un responsable de departamento utilizando las investigaciones de Bassett (2016) y Bennett (2003) sobre el papel y el propósito del liderazgo de rango medio, que corresponde al de los responsables de departamento. La teoría de las culturas sociales y organizativas de Dimmock y Walker (2003) y la de la comunidad y el poder de Busher, Hammersley-Fletcher y Turner (2007) se estudiarán para describir el contexto externo y su fuerte conexión con las escuelas. Finalmente, considerando mi propia experiencia, es importante analizar los conceptos de responsabilidad y compañerismo, ya que tienen una gran influencia en el

trabajo del responsable de departamento. La investigación de Leithwood (2001) también me servirá de apoyo para explorar esto.

Al comparar y contrastar mi experiencia en los tres contextos, abordaré el objetivo principal de este estudio: la influencia del contexto en el papel de un responsable de departamento. Buscar similitudes y diferencias entre contextos me servirá para descubrir hasta qué punto es importante esta influencia, además de señalar si existen algunas características comunes a los diferentes contextos.

Esquema de la investigación

En la sección de revisión bibliográfica describiré el marco teórico basado en la investigación de varios autores sobre la influencia del contexto en las escuelas secundarias, la diferencia entre las culturas sociales y organizacionales (escuelas como organizaciones o comunidades) y las funciones más destacadas de los líderes intermedios, como es el caso de los responsables de departamento. Las escuelas internacionales alrededor del mundo, a menudo, comparten características similares, como la elección de asignaturas, el currículo o las obligaciones de los responsables de departamento. Sin embargo, a lo largo de esta sección, me centraré en identificar las influencias externas derivadas de la ubicación de la escuela, que pueden afectar las decisiones tomadas por estos responsables.

La discusión abordará los temas clave descritos en la introducción, contrastando la bibliografía revisada con mi propia experiencia, así como las implicaciones obtenidas de mis hallazgos. La reflexión se antoja fundamental para dar respuesta a algunas preguntas esenciales: ¿Respalda mi opinión original la bibliografía revisada?

Si es así, ¿en qué medida? ¿Hay alguna similitud entre contextos en el papel de un responsable de departamento?

Finalmente, el análisis crítico de los hallazgos expuestos a lo largo de esta investigación permitirá sacar conclusiones que podrían ser útiles para aquellos responsables de rango medio en las escuelas internacionales interesados en administrar y desarrollar sus departamentos. En esta sección surge otra pregunta clave: ¿Cómo podrían beneficiarse los líderes intermedios de mis hallazgos? Aunque mi investigación se basa en tres contextos particulares, otros responsables pueden encontrar similitudes aplicables a su propio contexto.

Revisión bibliográfica

Influencia del contexto de las escuelas

El conocimiento sobre el contexto particular de una escuela es fundamental para comprender los estándares de prácticas y dinámicas de una organización educativa. Por ejemplo, de conformidad con las leyes del país, los estudiantes de escuelas internacionales en China deben tomar el Zhong Kao (examen nacional de educación secundaria) a la edad de 15 años, independientemente de si siguen un plan de estudios internacional o no. En contraste, las regulaciones de Indonesia no requieren que las escuelas internacionales también adopten un currículo local. Pasar por alto el impacto de los contextos sociales y políticos (Busher et al. 2007) tiene una repercusión negativa no solo para los responsables escolares sino también para los profesores, lo que, sin duda, afecta a la efectividad de toda la organización. Esta interacción entre la organización interna

y la externa (comunidad local, regional o nacional) en la que se ubica la escuela tiene un impacto en las elecciones y valores de los responsables escolares, incluidos los de rango intermedio, como es el caso de los responsables de departamento, que se ven afectados por la naturaleza, la dirección y el ritmo del contexto en el que se encuentra inmersa la escuela (Leithwood et al. 2006). Mis escuelas anteriores en Shanghai y Hong Kong, por ejemplo, estaban orientadas exclusivamente a obtener excelentes resultados académicos, forzados por la percepción social del logro académico y fomentado la competencia entre los propios estudiantes y con otras escuelas. Por otro lado, este no es el caso de mi escuela en Bali, donde los objetivos principales de la escuela no están orientados a resultados académicos, ya que la comunidad no ejerce ninguna presión sobre esto.

A pesar de la marcada influencia del contexto, la mayoría de las investigaciones sobre los responsables de rango intermedio hasta ahora solo se han centrado en sus funciones y características, "dando poca consideración a la influencia de los contextos sociales y políticos en la elección de acciones por parte de los responsables escolares" (Busher et al. 2007, p.405). Si "la cultura de una comunidad subyace y rodea todas las acciones que se desarrollan en ella" (Hopkins 2001, citado en Busher et al. 2001, 407), incluidas las escuelas, parece que se necesitan más estudios etnográficos para evaluar a los cargos intermedios en el contexto particular en el que están trabajando, en lugar de centrarse solo en las características de un responsable de departamento, lo que implicaría que serían transferibles e igualmente efectivas independientemente de cualquier factor social, económico o político. Al implementar nuevos cambios dentro de un departamento, los responsables no deben

ignorar la comunidad social dentro de la cual opera su escuela. Por el contrario, deben considerar no solo los factores culturales sino también las circunstancias políticas, socioeconómicas y étnicas del lugar (Busher et al. 2007).

Organizaciones y comunidades

Con frecuencia, una escuela se define como una organización que opera dentro de una comunidad. Como resultado, se acepta comúnmente que las escuelas deben ser la plataforma para transmitir los valores y las creencias de la comunidad particular en la que se encuentran. Sin embargo, la realidad es que las escuelas tienden a ser organizaciones aisladas de las comunidades en las que están involucradas. En su trabajo, Sergiovanni (1994) propuso cambiar esta idea de escuelas como organizaciones para transformarlas en comunidades reales de personas que comparten objetivos, valores y conceptos comunes, lo cual beneficiaría a las escuelas brindando resultados positivos. Este alineamiento entre las escuelas y las comunidades no solo podría mejorar la eficiencia de la organización, sino también crear un sentido de pertenencia y de identidad común, motivando a docentes y estudiantes por igual. Por lo tanto, Sergiovanni presenta a las escuelas exitosas como comunidades de personas cuyas relaciones crean una unidad de ser, donde todos comparten un hábitat, metas y valores comunes. Reflexionando sobre el concepto actual de escuela internacional, existe una diversidad de entornos en los que esto podría ser difícil de implementar, debido, entre otros factores, a la gran cantidad de estudiantes internacionales que provienen de contextos muy diferentes o también a las peculiaridades de la cultura local.

Además de esta conexión entre organizaciones y comunidades, Dimmock y Walker (2003) establecieron una marcada diferencia entre la cultura social y la organizacional. Las culturas organizacionales (por ejemplo, las escuelas) son aquellas gestionadas y modificadas deliberadamente por la dirección del centro escolar. Por el contrario, las culturas sociales están fuera de la influencia de los líderes escolares y solo cambian durante largos períodos de tiempo. Ahora podría plantear la pregunta de si los líderes escolares, incluidos los responsables de departamento, están dispuestos y saben cómo integrar la cultura social en las prácticas escolares, o simplemente la evitan debido a la falta de control que podrían ejercer sobre ella. Una solución podría ser formar una microcultura (Mittendorf et al. 2006) dentro de la escuela que incluya elementos positivos y respetuosos tanto de una organización como de la cultura de una sociedad. Esta cultura escolar compartiría normas, valores y creencias comunes a cada miembro de la escuela, lo que en última instancia involucraría a todos, incluidos los profesores, en el logro de las metas organizacionales (Yu et al. 2002).

Funciones de los responsables de departamento en las escuelas

Después de explorar la influencia del contexto y las comunidades para una escuela secundaria, ahora me enfocaré en analizar cómo esto afecta a los responsables intermedios, tales como los encargados de departamento. Estos responsables desempeñan un papel esencial dentro de la escuela, ya que desarrollan y mantienen la calidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Bennett 2003). Planifican y administran su departamento considerando no

solo a los estudiantes y profesores, sino también los factores externos mencionados anteriormente: el contexto de la escuela y las características de la comunidad. Además, trabajan constantemente como un puente entre los profesores y los responsables escolares (Basset 2016), con la responsabilidad de involucrar a los profesores del departamento en iniciativas escolares (Dinham 2007; Ministerio de Educación, 2012). Los responsables intermedios son facilitadores de la comunicación no solo entre sus compañeros y los responsables de mayor rango, sino también con los padres y otros miembros de la comunidad, con una gran variedad de responsabilidades, como ayudar a resolver problemas o transmitir información entre los miembros de la escuela y su comunidad. La investigación de Basset (2016, p.98) señaló las funciones comunes de un responsable de departamento en una escuela secundaria: “interacciones interpersonales; liderazgo; administración del presupuesto; planificación estratégica; monitoreo y evaluación del desempeño del personal; desarrollo del personal y establecimiento de una visión de departamento”. No es una coincidencia que las interacciones interpersonales sean la primera característica en la lista, ya que se supone que los responsables de departamento están altamente capacitados y son expertos en relaciones personales para negociar y tratar tanto con la dirección de la escuela, como con profesores, estudiantes y padres (Busher 2005).

Además, mantener una buena relación con los compañeros de departamento es esencial para los responsables, ya que este compañerismo es una condición previa de la efectividad (Bennett 2003) y tiene un fuerte impacto en otras funciones de dichos responsables. Este concepto está particularmente involucrado en el monitoreo, la evaluación y el desarrollo del personal, ya que los responsables

tienden a no aceptar de buen agrado la idea de monitorear el control de calidad (Bennett 2003), por miedo a que otros profesores lo consideren intrusivo. En cambio, se podría presentar como una actividad departamental en la que los profesores están en continuo aprendizaje, compartiendo conocimiento unos con otros, lo que lleva a una sensación de unidad y cooperación necesaria para formar un departamento exitoso. Por lo tanto, un responsable debería establecer y mantener una cultura de investigación y reflexión dentro del departamento, donde todos los participantes se comprometan y alienten la planificación y desarrollo colaborativos (Leithwood 2001).

La rendición de cuentas es otro concepto clave que debe tenerse en cuenta al analizar la posición de responsable departamental. La presión sobre los resultados académicos de los estudiantes por parte de la dirección escolar a menudo se centraliza en el líder del departamento, de quien se espera que logre alcanzar los objetivos establecidos por la escuela, los cuales, en la mayoría de los casos, se centran básicamente en evaluar a los estudiantes, siendo los resultados académicos el único criterio de los logros de un responsable de departamento (Leithwood 2001). Bassett (2016) afirmó que los responsables intermedios con frecuencia son críticos con la dirección de la escuela debido a los objetivos generales que estos establecen, los cuales, en muchas ocasiones, son difícilmente alcanzables. Para cambiar esto, Leithwood propuso construir un apoyo comunitario más fuerte para un plan de estudios humano y bien equilibrado dentro de las escuelas, donde los profesores y los responsables intermedios no se desvíen de la instrucción para dedicarse exclusivamente a la preparación de exámenes y donde los estudiantes estén expuestos a un plan de estudio más amplio. Sin embargo, crear

un plan de estudio más amplio que pueda equilibrar la preparación de exámenes y la instrucción, al mismo tiempo que proporciona a los estudiantes y profesores estrategias para desarrollar el aprendizaje de preguntas y lidiar con la presión, es una tarea ardua y difícil de llevar a la práctica sin apoyo de la dirección de la escuela.

Discusión

En esta investigación, me propuse analizar la influencia de tres contextos particulares sobre el papel del responsable del departamento español basado en la revisión bibliográfica y mi propia experiencia actual y pasada. Como se describe en dicha revisión, tres son los principales temas de discusión en esta sección: el contexto, las escuelas como comunidades y las funciones comunes de los responsables de departamento.

En primer lugar, la revisión bibliográfica sobre líderes de departamento que trabajan en un contexto particular muestra que los factores sociales, políticos y económicos son esenciales al elaborar un plan departamental. Sin embargo, parece necesaria más investigación etnográfica para evaluar a dichos responsables en un contexto particular.

En segundo lugar, los valores de la comunidad y la cultura locales son aspectos importantes para el desarrollo de un departamento y deben incluirse en la práctica docente. Al mismo tiempo, los responsables de departamento deben considerar los pros y los contras de estos factores, seleccionando, particularmente, aquellos que puedan ser beneficiosos para el desarrollo de los estudiantes.

Finalmente, tomando como punto de partida el hecho de que cada contexto es diferente y, por lo tanto, los roles de los líderes

cambian de un lugar a otro, la revisión bibliográfica destacó dos aspectos esenciales vinculados a esta posición: responsabilidad, enfocada a la rendición de cuentas, e interacciones personales.

Consideraciones sobre el contexto

La investigación realizada por Busher et al. (2007) sobre la conexión entre los líderes de departamento con la comunidad y el poder es fundamental para esta aproximación sobre el contexto. La construcción de esta relación personal con otros miembros de la comunidad y de la escuela es crucial para los responsables departamentales, especialmente aquellos que son nuevos en una escuela, para comprender la idiosincrasia de un contexto particular. El uso eficiente de esta información permitiría a los responsables elaborar un plan departamental exitoso y facilitar su implementación. En el contexto particular de Shanghái y Hong Kong, el interés personal por aprender acerca de la cultura y las normas de ambos lugares me proporcionó suficientes estrategias para adaptarme rápida y eficientemente a la nueva situación. Ser capaz de comprender y poner en contexto los valores y normas vigentes tanto de una organización como de una sociedad beneficia a los responsables al alinear sus puntos de vista con los de su comunidad y escuela, haciendo frente a menos problemas que otros líderes de rango intermedio que son nuevos en el contexto (Busher et al. 2007).

Por otro lado, ignorar la información sobre el contexto lleva a situaciones negativas como la aparición de conflictos o la reiteración de errores. En consecuencia, los líderes de departamento que implementan el mismo plan en contextos tan diversos como China continental, Hong Kong e Indonesia podrían enfrentarse a enormes

desafíos e incluso a la oposición de otros miembros de la comunidad o de su propia organización. Un ejemplo ilustrativo podría ser el resultado del aprendizaje de los estudiantes de Shanghái y Hong Kong, el cual se basa, esencialmente, en un desempeño académico exitoso. Esto lleva a una feroz competencia entre las escuelas secundarias por obtener los mejores resultados académicos, ya que los padres en estas sociedades le dan un valor extraordinario a este factor al decidirse entre una escuela u otra para sus hijos e hijas. Incluso aquellas familias extranjeras que puedan tener valores diferentes en sus propios países aceptan esto como una norma. En contraste, los estudiantes y profesores en Bali no experimentan tanta presión para obtener tan notables resultados académicos. En realidad, se hace más hincapié en el desarrollo de las habilidades personales de los estudiantes, a la vez que se intenta inculcar un sentido de pertenencia a la comunidad, siendo labor de los responsables inculcar estos valores en sus propios departamentos. Una vez más, esta situación es aplicable a todas las familias, independientemente de su nacionalidad, ya que tanto las locales como las extranjeras valoran mucho la importancia de un entorno libre de estrés para sus hijos e hijas.

Transformando las escuelas en comunidades

En su investigación, Sergiovanni (1994) aboga por una escuela más cercana a los valores de la familia y la comunidad, en contraste con la percepción generalizada de que las escuelas internacionales se inclinan hacia valores empresariales. Las escuelas internacionales son organizaciones autosuficientes que a menudo dependen de las tasas escolares que abonan las familias, pero no siempre represen-

tan los valores de la comunidad en la que están inmersas. Como se menciona anteriormente en esta investigación, la idea de una escuela exitosa en Shanghái se basa en el logro académico de sus estudiantes, medida a través de los resultados obtenidos en los exámenes. Los responsables de departamento con frecuencia diseñan sus planes basándose únicamente en esta premisa establecida por las escuelas, ya que su trabajo puede depender de esto, muchas veces sin tener en cuenta los valores vigentes en la comunidad. A pesar de esto, es razonable pensar que si los responsables departamentales pueden involucrar por igual a padres, profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad en el proceso de aprendizaje, siendo capaces de inculcar un sentimiento unitario, mejorará la eficiencia, lo que finalmente desembocará en resultados positivos para los alumnos y el propio departamento.

Si llevar los objetivos y valores de la comunidad a nuestros departamentos es tan beneficioso para nuestros estudiantes, entonces la pregunta podría ser cómo llevar a cabo esta fusión cuando los líderes escolares presionan constantemente a los responsables departamentales para obtener resultados académicos sobresalientes en el menor tiempo posible. Una respuesta a este problema podría ser la formación de una microcultura (Mittendorf et al. 2006) dentro del departamento donde los responsables implementen gradualmente creencias y valores comunes, involucrando a estudiantes, padres y profesores en el proceso de aprendizaje. En el caso de mi escuela secundaria en Hong Kong, el departamento de español organizó y participó con éxito en una gran cantidad de actividades, destinadas no solo a acercar la cultura española a la comunidad local sino también a enfatizar los vínculos comunes entre ambas

culturas. El apoyo y la participación de estudiantes, padres, profesores y otros miembros de la comunidad fue destacable.

Por otro lado, es cierto que la asimilación de elementos de la cultura social (Dimock y Walker 2003) en las escuelas no debería ser el único objetivo que debe incluir un responsable al planificar el departamento. Encontrar un equilibrio entre los diferentes valores y creencias podría ser la clave del éxito. Las escuelas que luchan por el éxito escolar, el cual basan únicamente en los resultados académicos, pueden carecer de otros aspectos igualmente importantes, pero no debe ignorarse el hecho de que establecen un objetivo claro: la obtención de buenos resultados. Por el contrario, una escuela que se niega a medir el éxito simplemente en los resultados de exámenes debería proporcionar a los profesores, estudiantes y padres otros objetivos claros en lugar de centrarse exclusivamente en aquello en lo que no quieren convertirse. Tal es el caso de la escuela en Bali, donde no se establecen objetivos claros aparte de enfatizar la trivialidad de las calificaciones para medir el éxito. Los responsables deben respetar y hacer buen uso de los objetivos y valores de la comunidad y la escuela, teniendo en cuenta al mismo tiempo la mejor manera de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes para, con el tiempo, considerar los beneficios para los estudiantes de aquellas acciones que podrían estar en cierto nivel en desacuerdo con la organización para la que trabajan.

Funciones clave de un jefe de departamento

Responsabilidad

La rendición de cuentas, entendida como responsabilidad, es una práctica útil que mejora la efectividad de una escuela o un departamento basada en "el uso de evidencia sistemática, enfocándose en el aprendizaje de los estudiantes y alentando el monitoreo cuidadoso de la enseñanza y el progreso del alumno" (Leithwood 2001, 226). Sin embargo, este enfoque basado en datos a menudo se asocia simplemente a las pruebas de los logros académicos de los estudiantes. Como mencioné anteriormente, reducir el aprendizaje de los estudiantes simplemente a un grado o número tiene varias implicaciones para los responsables departamentales, ya que restringe el poder de implementar cambios dentro del propio departamento. Tal es el caso de mi antigua escuela en Shanghái, donde la evidencia y el monitoreo estaban puramente asociados a los resultados de los estudiantes en las pruebas internacionales, que no tenían en cuenta ningún conocimiento sobre otros aspectos importantes, como el contexto o la cultura local. Los estudiantes estaban expuestos a un plan de estudios estrecho y menos equilibrado que los de mis escuelas en Bali y Hong Kong, aunque en ambos casos también estaban preparando exámenes internacionales. La razón es que, en Hong Kong y Bali, la comunidad local juega un papel mucho más esencial dentro de la dinámica de la escuela, apoyando el desarrollo de los profesores y estudiantes. Los líderes departamentales son conscientes de este apoyo y se les anima a incluir elementos del contexto en el plan de estudios, como destacar la importancia de lograr un equilibrio que facilite el bienestar para los estudiantes, que es el caso de

mi escuela en Bali, en contraste con los resultados de los exámenes. Tanto los responsables de la escuela como los padres enfatizan la importancia de promover relaciones sólidas y hábitos saludables entre los estudiantes, en oposición a los líderes y las familias de mi escuela en Shanghái, donde la mayoría de los problemas planteados a los responsables de departamento se asociaban con la mejora en las calificaciones.

Interacciones interpersonales

Una serie de investigaciones señalaron que establecer una buena relación tanto con compañeros de trabajo, como con líderes de la escuela, padres y estudiantes, es una parte esencial del papel de un responsable departamental (Mercer y Ri 2006; Basset 2016; Dinham 2007; Ministry of Education, 2012; Busher 2005). Además de esto, no es suficiente con crear una relación positiva con otros miembros de la organización y de la comunidad, los responsables también deberían convertirse en facilitadores de la comunicación entre estos miembros. En Hong Kong y Shanghái, "los padres son vistos como una influencia en asuntos de disciplina de los alumnos" (Wise 2001, citado en Bennett 2003) y, por lo tanto, los responsables tendían a desarrollar una relación positiva con ellos. En ambos contextos, lograr que los padres se involucren en el proceso de aprendizaje mediante la implementación de una estrategia departamental basada en la comunicación abierta y permanente (a través de reuniones y correos electrónicos, por ejemplo) sobre el progreso de los estudiantes, resultó ser ampliamente positivo. Los datos recopilados a través de encuestas a estudiantes y padres respaldaron

esta idea, que contribuyó a establecer una conexión positiva entre los profesores, los padres y los estudiantes de español.

Si bien los compañeros son vistos como la influencia más importante por los responsables de departamento (Wise y Bush 1999, citado en Bennett 2003), es necesario para la efectividad del departamento que dichos encargados desarrollen una buena relación con la dirección de la escuela (Mercer y Ri 2006). La formación de relaciones estrechas con la alta gerencia en las escuelas de Hong Kong y Shanghái facilitó, por ejemplo, la organización de viajes a España para estudiantes. Estas experiencias resultaron ser exitosas y, con el tiempo, dieron pie a un vínculo más fuerte entre el departamento de español y la dirección escolar, lo que llevó a una mayor participación del departamento de español en el desarrollo y planificación general de la escuela.

Por todo lo expuesto en el párrafo anterior, es esencial que los encargados de departamento tengan especialmente en cuenta la comunicación y la cooperación entre colegas dentro del departamento, entendida como compañerismo. Busher (2005, citado en Bassett 2016, 100) declaró "que negociar y relacionarse con colegas es el núcleo del liderazgo intermedio". Por lo tanto, es importante que los responsables que buscan el desarrollo de su departamento involucren a sus colegas en la planificación y la toma de decisiones. El énfasis en la formación de equipos al confiar y dar responsabilidades a los compañeros facilita la formación de un departamento eficaz (Bennett 2003). Además, esta relación positiva contribuye a apoyar el desarrollo profesional de los miembros del departamento, ya que la observación y los comentarios proporcionados por los responsables departamentales a menudo son vistos como una "abrogación de la confianza" (Bennett 2003, 1) por los compañeros.

A lo largo de la experiencia, los encargados podrían aprender a adoptar diferentes enfoques destinados a facilitar esta observación. Como responsable de departamento en Shanghái, debido a diferentes factores que no facilitaban la observación directa de otros compañeros, decidí grabar algunas de mis clases y compartirlas con los compañeros de departamento. Como consecuencia directa, se formó un vínculo de confianza mayor, lo que propició que, al observar sus clases, mi presencia fuera percibida como menos intrusiva y un intercambio igual de información entre los profesores. La misma cultura de confianza se formó entre los compañeros en el departamento de español en Hong Kong, donde se alentaba a los profesores a asistir a las clases de español para observarnos los unos a los otros, como una forma de compartir y aprender juntos.

Relevancia de los hallazgos

Los temas discutidos a lo largo de esta investigación son relevantes para llegar a comprender los factores que deben ser tenidos en cuenta al planificar y organizar un departamento. Además, proporciona un contexto para analizar estrategias que yo mismo he implementado en algunas ocasiones, para mejorarlas o adoptar nuevas, con el objetivo de construir un departamento eficiente. Para ello, es fundamental trabajar en la construcción de relaciones sólidas con los compañeros, la dirección de la escuela y los miembros de la comunidad, teniendo en cuenta de forma permanente el contexto singular de la escuela en la que se esté trabajando.

Aunque esta investigación se basa en tres contextos particulares, otros responsables de rango medio podrían encontrarla útil y aplicable a su propio contexto, especialmente aquellos que trabajan

en China, Hong Kong e Indonesia. Las personas nuevas en Asia pueden encontrar especialmente interesante entender que no todo lo que ha funcionado en sus contextos anteriores se puede extrapolar a sus nuevas escuelas.

Conclusiones

La influencia del contexto escolar es un tema interesante para aquellos responsables de departamento que trabajan en entornos de escuelas internacionales alrededor del mundo. Dichos responsables deben ser conscientes de que al planificar un departamento transfiriendo exclusivamente las acciones anteriores a sus nuevos entornos escolares podrían estar ignorando los aspectos culturales y sociales del contexto local (Mercer y Ri 2006), lo que acarrearía consecuencias desfavorables para el propio departamento.

Además, la revisión bibliográfica que he llevado a cabo señala una correlación más fuerte de lo que inicialmente estimaba entre el éxito de un responsable de departamento y su consideración del contexto escolar al planificar las estrategias a aplicar. Es en este punto donde me gustaría resaltar que los encargados de departamento necesitan pasar el tiempo necesario y hacer todo lo posible por conocer la realidad del contexto antes de empezar a planificar e implementar sus acciones.

Por otro lado, la investigación sobre las escuelas como organizaciones aboga por la transformación escolar en comunidades con valores y objetivos compartidos. En este estudio argumento que los responsables, incluso cuando las escuelas son reacias a considerar estos valores, deben intentar transformar sus departamentos en

microculturas dentro de la escuela, incluyendo estos estándares sociales.

Entre la extensa lista de funciones de los responsables de departamento, he destacado dos que se deben tener cuidadosamente en cuenta de acuerdo con su contexto: responsabilidad, en cuanto a la rendición de cuentas, y compañerismo. Las expectativas de la escuela muchas veces solo se definen por los resultados de las pruebas estandarizadas, lo que afecta principalmente a las decisiones adoptadas por los encargados departamentales. Como responsable de departamento, abogo por superar este miedo a los malos resultados y proporcionar a los estudiantes un plan de estudios equilibrado, que, a la larga, traerá resultados positivos. Para lograr este objetivo, es esencial que actuemos como líderes que alientan la participación y colaboración de otros miembros de la comunidad y la escuela, especialmente de los compañeros de departamento, en la toma de decisiones.

Me gustaría concluir señalando que establecer un departamento exitoso no es una tarea fácil y requiere de mucho tiempo y una gran dedicación. Sin embargo, con bastante asiduidad los responsables carecemos de tiempo asignado tanto para la planificación como para el desarrollo de nuestro propio liderazgo (Bassett 2016), lo que conlleva a que en muchas ocasiones los responsables de departamento tengamos que priorizar las diversas consideraciones descritas en este trabajo. Ante tal situación, creo que el contexto debería incluirse en cualquier lista de prioridades, por muy breve que sea.

REFERENCIAS

- Bassett, Martin. 2016. "The role of middle leaders in New Zealand secondary schools: Expectations and challenges." *Waikato Journal of Education* Vol.21(1): 97–108. Acceso el 9 de diciembre de 2018. <https://doi.org/10.15663/wje.v21i1.194>
- Bennett, Nigel, Wendy Newton, Christine Wise, Philip A. Woods y Anastasia Economou. 2003. "The role and purpose of middle leaders in schools." *National College for School Leadership*. Acceso el 15 de febrero de 2019. https://dera.ioe.ac.uk/5118/14/download_id=17364&filename=role-purpose-of-middle-leaders-in-schools-full-report_Redacted.pdf
- Bush, Tony y Glover, Derek. 2003. "School Leadership: Concepts & Evidence, Summary Report." *National College for School Leadership*. Acceso el 5 de enero de 2019. https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Busher, Hugh, Linda Hammersley-Fletcher y Chris Turner. 2007. "Making sense of middle leadership: community, power and practice." *School Leadership & Management* 27(5): 405–422. <https://doi.org/10.1080/13632430701606061>.
- Dimmock, Clive y Walker, Allan. 2002. "School Leadership in Context - Societal and Organisational Culture." *Bush, Tony y Bell, Les. 2002. The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman. Acceso el 10 de diciembre de 2018. <http://www.bath.ac.uk/library/cla/education.bho/50319/dimmock-c.pdf>
- Hopkins, David. 2001. *School improvement for real*. London: Routledge. <https://doi.org/10.1177/136548020100400309>
- Hayes, Debra, Pam Christie, Martin Mills y Bob Lingard. 2004. "Productive Leaders and Productive Leadership: Schools as Learning Organisations." *Journal of Educational Administration*, 42(5): 520–538. Acceso el 7 de diciembre de 2018. <https://doi.org/10.1108/09578230410554043>.
- Jarvis, Adrian. 2012. "The Necessity for Collegiality: Power, Authority and Influence in the Middle." *Educational Management Administration & Leadership* 40(4): 480–493. DOI: 10.1177/1741143212438223.
- Leithwood, Kenneth. 2001. "School leadership in the context of accountability policies." *International Journal of Leadership in Education* 4(3): 217–235. Acceso el 20 de diciembre de 2018. <https://doi.org/10.1080/13603120110057082>.
- Leithwood Kenneth, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris, David Hopkins, Qing Gu y Eleanor Brown. 2006. "Ten strong claims about successful school leadership." *National College for School Leadership*. Acceso el 20 de diciembre de 2018. <https://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>.
- Mercer, David y Ri, Lai. 2006. "Closing the Gap: The Role of Head of Department in Chinese Secondary Schools." *Educational Management Administration & Leadership* 34(1): 105–120. DOI: 10.1177/1741143206059541.
- Mittendorff, Kariene, Femke Geijsel, Aimee Hoeve, Maarten de Laat y Loek Nieuwenhuis. 2006. "Communities of Practice

as Stimulating Forces for Collective Learning.” *Journal of Workplace Learning* 18(5): 298–312. Acceso el 19 de noviembre de 2018. <https://doi.org/10.1108/13665620610674971>.

Sergiovanni, Thomas J. 1994. “Organisations or Communities? Changing the metaphor changes the theory.” *Educational Management and Administration* 30: 214–66. Acceso el 19 de noviembre de 2018. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030002007>.

Stoll, Lousie. 1999. “School Culture and Improvement.” *Margaret Preedy, Ron Glatter and Christine Wise 2004. Strategic Leadership and Educational Improvement*: 93–108. London: Paul Chapman. Acceso el 10 de octubre de 2018. www.bath.ac.uk/library/cla/education.bho/50319/stoll-l.pdf.

Wang, Hong. 2010. “Translating Policies into Practice: The Role of Middle-Level Administrators in Language Curriculum Implementation.” *Curriculum Journal*, 21(2): 123–140. Acceso el 7 de diciembre de 2018. <https://doi.org/10.1080/09585171003802637>.

Yu, Huen, Kenneth Leithwood y Doris Jantzi. 2002. “The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong.” *Journal of Educational Administration* 40(4): 368–389. Acceso el 19 de noviembre de 2018. <https://doi.org/10.1108/09578230210433436>.

SOBRE EL AUTOR

Horacio Javier Silva Rivera: Profesor de español, Departamento de Lenguas, Canggu Community International School, Bali, Indonesia. Diplomado de Magisterio en Educación Primaria y licenciado en Psicopedagogía, tiene un Diploma de Postgrado de Español como Lengua Extranjera y un Máster en Educación Internacional (Liderazgo y Gestión). Lleva trabajando doce años en Asia, con experiencia en contextos chinos como los de Shanghái y Shenzhen, en Hong Kong y, actualmente, en Bali (Indonesia), donde se encuentra trabajando para Canggu Community International School.