

Choque cultural en el aula: ¿Desencuentro o hibridez? Consideraciones en cuanto a la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino continental

Antonio Alcoholado Feltstrom, Mariona Anglada Escudé,
归溢 (Flora Gui), 张潇潇 (Elvira Zhang)

Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing (CHINA)

La complejidad, la paradoja y la incertidumbre están servidas.
(Ollé, 2005: 7)

RESUMEN

La nueva realidad socioeconómica y comercial china, reflejada entre otros aspectos en la demanda creciente de estudios de español y la consecuente incorporación de profesores extranjeros en las universidades de la R. P. China, presenta nuevos retos a su entorno y hábitos tradicionales. Para cumplir con su tarea y colaborar en una formación de los alumnos acorde a las exigencias de las nuevas circunstancias, el profesor extranjero debe tener en cuenta tanto los beneficios como los límites del contexto al que se incorpora y de su propio bagaje metodológico, y explotar lo mejor de ambos.

Palabras clave: ELE, cultura, hibridez, China.

1. INTRODUCCIÓN

Tomando el sentido amplio de ‘cultura’ como sistema de hábitos, concepciones, actitudes, intereses, comportamientos, y otros rasgos característicos heredados del entorno vital¹, pero con especial atención al concepto lotmaniano que sitúa la lengua como eje de dicho sistema (Burguera, 2004: 231), percibimos un choque cultural en las aulas chinas, reflejado en el desconcierto recíproco de estudiantes universitarios chinos de idiomas y sus profesores extranjeros, motivado por el contraste entre expectativas y hábitos de enseñanza-aprendizaje de unos y otros (Dow y Hu, 2009). Si este choque deriva en desencuentro, entorpecerá el desarrollo de competencias del alumno y restará efectividad a la labor del profesor.

Partiendo de la premisa de Villanueva (2010: 244) de que el profesor ha de investigar y diseñar las situaciones que favorezcan el aprendizaje, el presente trabajo aspira a resumir parte de la información útil al respecto publicada con anterioridad y atender al peso de ciertos aspectos perceptivos y afectivos que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto universitario chino continental, con la esperanza de aportar algún provecho a profesores extranjeros de ELE recientemente incorporados, o con intención de incorporarse, a este contexto particular.

2. POSIBLES CONFLICTOS CULTURALES

La famosa hipótesis de Huntington (1993) sobre el choque de civilizaciones presenta una perspectiva enfocada en el desencuentro: aislamiento entre las civilizaciones, imposición de una sobre otras, coexistencia sin convivencia (1993: 41, 49). Otros autores, centrados en el caso concreto de las culturas china y occidental, contemplan el choque cultural desde más amplios y variados puntos de vista, alertando en todo caso de la nocividad que conllevan tanto la idealización como la demonización de una o de otra.

Gries (2004), en un extremo, critica la tendencia de los observadores académicos occidentales a mostrar una imagen cándida² de China, a la que él concibe como una cultura victimista y revanchista que se presupone superior a Occidente (2004: 2, 4-5, 19, 34, 48); en el otro, Jacques (2009) denuncia la extendida identificación concep-

¹ Según la tercera acepción en el DRAE: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

² En el original, *rosy picture*.

tual en Occidente de modernización como proceso de occidentalización, de occidentalidad como sinónimo de superioridad cultural (2009: 8, 21, 89, 101, 110-1); Ling (2008: 11) nos recuerda que China no puede evaluarse según patrones occidentales, sino de acuerdo a su propia herencia cultural.

Dillon (2009: viii), Jacques (2009: 101-2) y Wasserstrom (2010: xxi) coinciden con Ling (2008) en la necesidad fundamental de conocer historia, tradición, lengua y sociedad chinas para poder hacerse una idea de su cultura (y el peso de la misma) en el presente. Para ello, es imprescindible profundizar más allá de datos e impresiones superficiales (Gries, 2004: 139; Ollé, 2005: 9; Ling, 2008: 117-8; Jacques, 2009: 101-2).

El profesor extranjero debe evitar la actitud prepotente que cabe suponer, a la luz de los autores mencionados y de la experiencia propia, en numerosos occidentales que visitan o residen en China; para ello es esencial que valore y respete, como resultado de su esfuerzo por conocerla, la cultura de su alumnado.

Puede darse el caso de una actitud prepotente en el sentido inverso: Gries, desde su óptica defensiva, acusa una paradójica convivencia en China de hipersensibilidad hacia sí misma y absoluta desconsideración hacia los extranjeros (2004: 29-30). Desde aquí juzgamos que tal actitud (proceda de uno o de otro) se debe al desconocimiento mutuo que la enorme distancia geográfica e histórica ha impuesto. Por ello, es responsabilidad fundamental del profesor extranjero dar a conocer (para que a partir de su conocimiento se pueda valorar y respetar) su cultura de origen, más allá también de datos e impresiones superficiales. Esta responsabilidad viene acentuada por la previsible actividad profesional que desempeñará su alumno como agente social o comunicador intercultural, según señala Cortés (2012: 93), y urge cumplir con ella, dada la incapacidad de los estudiantes chinos de ELE para comunicarse en situaciones reales (Sánchez, 2006). La tarea del profesor extranjero no puede limitarse a los contenidos meramente lingüísticos si aspira a preparar a sus alumnos para la conversación, el diálogo, el trato y la relación (sea laboral o personal, a corto o a largo plazo) con extranjeros.

3. CULTURA DE APRENDIZAJE Y CONTEXTO EDUCATIVO

Sánchez (2009: 3) se plantea si el perfil del estudiante chino como aprendiz de lenguas extranjeras viene determinado por la “cultura china de aprendizaje” o si, por el

contrario, obedece a las “condiciones específicas del entorno de enseñanza”. Como cultura china de aprendizaje se suele entender la tradición escolástica confuciana y el sistema de exámenes imperiales para la selección de mandarines. Al respecto, Creel (1976: 38) señala que se han dado a lo largo de la historia sucesivas interpretaciones erróneas a las enseñanzas de Confucio, tergiversadas por tradición y leyendas de acuerdo a dos intereses contrapuestos: los adornos de la exaltación por un lado y la amenaza que su pensamiento suponía para los privilegiados por otro. Wasserstrom (2010: 13-14) comenta la revalorización de la figura de Confucio en el presente siglo, tras su deterioro en el anterior, especialmente durante la etapa maoísta.

El sistema de exámenes fue inicialmente diseñado por el teorizador institucionalista Dong Zhongshu en el siglo II a.C. con el objetivo de unificar el pensamiento bajo la doctrina oficial del emperador y asegurar el mantenimiento de esta entre los intelectuales y administradores del imperio (Feng, 1966: 191 y 294-5) o crear complicidad entre los intelectuales y los legisladores (Golden, 2009: 1), y consecuentemente consistía en la memorización y repetición de una serie de textos y sus interpretaciones, de carácter doctrinal, elaboradas por comentaristas de referencia (Feng, 1966: 266).

Este sistema de evaluación y, por extensión, de aprendizaje, constituye la estructura sobre la que se sustenta la tradición escolástica confuciana. Para entender su importancia y arraigo, es preciso tener en cuenta que servía al doble propósito de proteger los intereses de la clase gobernante y asegurar la presencia del poder central en las provincias y ciudades periféricas (Golden, 2009: 3-4; Jacques, 2009: 84).

Esta tradición académica confuciana, cuya evolución histórica detallan Feng (1966) y Creel (1976), ha perdurado en la China continental hasta nuestros días, a pesar de tres enérgicas acometidas contra ella a lo largo del siglo XX: a) los intentos reformadores de la *Ilustración china* en los años 20 (Ollé, 2005: 328-9), b) el intento de ruptura con la tradición que supuso la Revolución Cultural en los años 60 y 70 (Ollé, 2005: 255-8), y c) el plan reformador de “las cuatro modernizaciones” bajo el gobierno de Deng Xiaoping en la década de 1980 (Mao y Min, 2004: 325-6; Ollé, 2005: 31-36).

La pervivencia histórica de este sistema de evaluación y, por consiguiente, de aprendizaje, impuesto como modelo en los centros de enseñanza desde su implantación durante la dinastía Han (s. III a.C. – s. III d.C.) hasta su supresión en 1905 (Ollé, 2005: 247; Ling, 2008: 37-38; Dillon, 2009: 66-67), queda aún reflejada en el examen de acceso a la universidad, el famoso *gāokǎo*, y su previo *zhōngkǎo* (de acceso a escuelas

secundarias de distinta calidad). Toda la enseñanza preuniversitaria china está orientada a estos exámenes, que determinarán no solo la posibilidad de entrar o no a la universidad (y a qué tipo de universidad), sino también las expectativas sociales para el resto de la vida (Méndez, 2010: 8-10).

Como rasgo característico del contexto hemos de tener en cuenta la presión extrema bajo la que el principiante universitario chino ha pasado todos sus años de formación, tanto por parte de la familia como del sistema educativo (Méndez, 2010: 10-13), aprendiendo a marcar “la respuesta correcta” y memorizando a corto plazo contenidos cuya única utilidad es un examen más allá del cual no valen nada; por otro lado, sus años en la universidad no le garantizan un empleo con ingresos que compensen la presión recibida y las expectativas paternas, por lo que cada vez más el entorno universitario se ve afectado por el pánico al fracaso y a la decepción familiar (Méndez, 2010: 57-59).

Ante la creciente competitividad derivada del cada vez mayor número de estudiantes de español en el contexto universitario chino continental (Lu, 2010), las instituciones implicadas se ven en la obligación de asegurar un nivel idóneo en la lengua extranjera; la responsabilidad del éxito de los alumnos suele recaer sobre los hombros de los profesores chinos de español, que han de afrontar los progresivos incrementos de exigencia pero encuentran dificultades a la hora de ofrecer herramientas que permitan a los alumnos desarrollar sus destrezas hasta el nivel exigido (Anglada y Zhang, 2012). Editoriales y autores³ dedican grandes esfuerzos a la elaboración o adaptación y publicación de materiales que suplan estas necesidades, pero estos proyectos requieren tiempo.

Junto con la relativa escasez de materiales y la presión social sobre profesores y alumnos, en los últimos años han causado bastante alarma casos de comportamiento social que han puesto en duda la formación moral y ética (el “Incidente Li Gang”; el caso de la niña dos veces atropellada en una callejuela de Foshan ante la indiferencia de los transeúntes; el escándalo de Guo Meimei y la Cruz Roja; o casos de prostitución de estudiantes motivadas por ostentación material, por ejemplo⁴), a la par que

³ Cabe destacar la labor al respecto de 上海外语教育出版社 (Shanghai Foreign Language Education Press), Edinumen, Maximiano Cortés, José Miguel Blanco, y el profesorado del Instituto Cervantes de Pekín.

⁴ Sobre el hijo de Li Gang y otros:

<http://www.chinahush.com/2010/10/21/sue-me-if-you-dare-my-dad-is-li-gang/>,

<http://chinadigitaltimes.net/china/li-gang/>; sobre la pequeña Wang Yue:

http://www.bbc.co.uk/mundo/ultimas_noticias/2011/10/111017_ulntot_china_nina_atropellada_indignacion.shtml,

<http://www.lavanguardia.com/internacional/20111018/54233164823/china-duda-sobre-sus-valores-p>

aumentan las quejas sobre el sistema educativo chino (Hsü, 1999; Crozier, 2002; Zhang Rui, 2009; Tatlow, 2010; Yu, 2010; Méndez, 2010). Este tipo de noticias podría de entrada predisponer al profesor extranjero a valoraciones peyorativas del contexto chino.

En cualquier caso, y pese a la tentación de presuponer que los enfoques metodológicos del profesor extranjero se corresponden mejor con los objetivos académicos del alumnado chino, constituye una irresponsabilidad olvidar que los métodos extranjeros responden a realidades académicas, económicas, sociales y morales muy diferentes de las realidades en que se desarrolla el contexto chino. A este respecto, Blanco (2011: 65-66) formula un “principio de no suposición” y aconseja cautela a todo profesor extranjero, dada la enorme distancia conceptual, en tantísimos aspectos, entre las culturas hispana y china.

Profesores extranjeros experimentados y especializados en distintos contextos chinos (tomamos como ejemplo directo en este trabajo a Sánchez, 2009; Blanco, 2011; y Cortés, 2012) plantean la idoneidad de un método abierto e incorporador que aproveche aspectos positivos de ambos extremos, lo que se corresponde con las perspectivas sobre enseñanza y aprendizaje de idiomas de Villanueva sobre el profesor como investigador del proceso y sus situaciones (2010: 244) y el valor de las referencias culturales del alumno en los mismos.

4. CONTRASTES FUNDAMENTALES ENTRE ALUMNO CHINO Y PROFESOR EXTRANJERO: EL HÁBITO MEMORÍSTICO Y EL SILENCIO

Si se sitúa en un extremo la naturaleza comunicativa del lenguaje y su función de intercambio cultural, el profesor extranjero encuentra en el contexto universitario chino continental una metodología de aprendizaje de español basada en gramática-traducción y muestras de lengua cuestionables (Sánchez, 2006; Mosqueira, 2011; Anglada y Zhang, 2012), con escasa o nula atención a la normativa del español (Anglada y Zhang, 2012) y al enfoque comunicativo (Dow y Hu, 2010; Sánchez, 2010) o indiferencia por la exposición y asimilación de aspectos culturales más allá de lo su-

or-la-desidia-en-el-atropello-a-una-nina.html; sobre Guo Meimei: <http://www.zaichina.net/2011/07/12/la-cruz-roja-con-caracteristicas-chinas/>, http://www.nytimes.com/2011/07/04/world/asia/04china.html?_r=3; sobre prostitución de estudiantes: <http://www.wantchinatimes.com/news-subclass-cnt.aspx?id=20120611000112&cid=1503>, <http://www.whatsonxiamen.com/news21819.html>...

periférico o estereotípico (García y Massaguer, 2011; Alcoholado y Anglada, 2011), lo que sitúa la enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto universitario chino en el extremo opuesto. Esta circunstancia, que el profesor extranjero tiende a percibir como paradójica, no es la única característica del choque cultural que inevitablemente tiene lugar entre el profesorado extranjero y el alumnado chino, pero sí la más evidente, junto con la reticencia de los alumnos a participar activamente en clase (He, 2008).

Sánchez (2009) advierte de la visión estereotipada que los profesores extranjeros tienden a adoptar tras las primeras experiencias con estudiantes chinos (alumno pasivo, memorizador, inhabilitado para la interacción comunicativa) y aporta matices acerca del hábito memorístico de estos aprendices, citando al filósofo neoconfucianista del siglo XII Zhu Xi y su perspectiva de la memorización-recitación como un acto que ha de ir estrechamente acompañado de reflexión, de modo que se complementen. Explica que esta combinación, perceptible como contradictoria por el profesor occidental, arraiga en la concepción china de la armonía como manifestación de opuestos (2009: 3-4). Feng (1966: 294-306) presenta a Zhu Xi como un comentarista de los textos clásicos doctrinales (sus comentarios quedaron establecidos en el siglo XIV como interpretación oficial para los exámenes imperiales, estatus que mantuvieron hasta 1905) cuya combinación de escolasticismo y pensamiento especulativo lo instituyó como figura dominante del pensamiento chino durante las últimas dinastías.

Empleando las clasificaciones de Oxford (1990) y partiendo de su cuestionario *SILL*, Sánchez realizó un estudio pormenorizado (2009: 12-27) de las estrategias de aprendizaje empleadas por alumnos chinos de español en el Instituto Cervantes de Pekín, en dos universidades de Shanghái, y en tres universidades españolas. Centraremos nuestro interés en el entorno universitario chino-continental (Shanghái), en el que se cursan estudios de español como materia principal, no solo como lengua; se suelen equiparar en China a la carrera de filología española, y a los contenidos lingüísticos se añaden, a semestre por materia, asignaturas de contextualización (principalmente historia, literatura, cultura, política y actualidad periodística; véase Chang, 2004).

Los resultados según las categorías de Oxford (Sánchez, 2009: 13) ilustran que las estrategias directas de memoria, al contrario de lo que la cultura china de aprendizaje nos predispone a imaginar, son las menos empleadas, seguidas por las afectivas y las cognitivas, en promedios muy cercanos. Las más empleadas, en orden inverso y también cercanas entre sí según promedio, son las estrategias de compensación, las metacognitivas y, a la cabeza de todas, las sociales.

Sin embargo, existe en el estudio de Sánchez una categoría ajena a la clasificación de Oxford y que predomina, con un promedio superior a las sociales, en el empleo de universitarios chinos que estudian español, las *estrategias añadidas*, consistentes en la adición al cuestionario *SILL* de preguntas que identifican:

- a) once estrategias registradas por Li Xiuping en su tesis doctoral sobre aprendices chinos de inglés (referida por Sánchez) y que el mismo Li denomina *estrategias activas de memoria basadas en las culturas de herencia confucionista*;
- b) ocho estrategias añadidas por Rao Zhenhui en su libro sobre adquisición de inglés por aprendices chinos (referido también por Sánchez) en sustitución de las menos señaladas por estos al efectuar el *SILL*;
- c) cuatro estrategias añadidas por el mismo Sánchez, una de las cuales combina dos de Li y Rao respectivamente, otra es cognitiva-compensatoria, y las dos restantes están fundamentadas en el concepto de memorización-reflexión de Zhu Xi (Sánchez, 2009: 11).

De estas 23 estrategias que conforman la categoría de *añadidas* y que el estudio de Sánchez demuestra que los estudiantes universitarios de lenguas extranjeras emplean en China con mayor frecuencia, 13 son definidas como estrategias de memorización, repetición y repaso (2009: 10-12), y su descripción queda ambiguamente comprendida por la de las estrategias de memoria de Oxford registradas en el mismo estudio (Sánchez, 2009: 8), que al mismo tiempo, paradójicamente, son las menos empleadas por dichos estudiantes.

En su interpretación de resultados, Sánchez (2009: 16-19) asocia los hábitos memorísticos y repetitivos de los estudiantes universitarios de español en China tanto a la cultura de aprendizaje (prácticas de recitado desde la escuela primaria, aprendizaje mecánico y mediante repetición de los ideogramas desde la infancia) como al entorno (evaluación universitaria basada en gramática y léxico). Y en sus conclusiones, cita la propuesta de Lu (2008: 53-54) de emplear actividades de repetición y memorización para salvar la enorme distancia lingüística entre el chino y el español.

Estos planteamientos, bajo la óptica del profesor extranjero, que suele concebir la memorización como totalmente opuesta a la asimilación reflexiva, resultan sin duda desconcertantes.

Desde la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín, He (2008) presenta un análisis profundo del rechazo de los alumnos chinos al enfoque comunicativo en el aula, relacionando el silencio con la imagen moral y social del estudiante, por un la-

do, y con la cultura de aprendizaje y el respeto al profesor, por otro. Califica esta característica como “error de tipo sociolingüístico” (2008: 2) y propone maneras de corregirlo (2008: 15-17).

Distingue He silencio intencional como “fenómeno sociocultural en el que se plasman las características de la cultura”, que “se puede considerar como error pragmático”, y silencio no intencional, “relacionado con la metodología tradicional que todavía predomina en la enseñanza de lenguas extranjeras en China”, que “supone una deficiencia lingüística” (2008: 3-4).

Con respecto a la imagen del estudiante, He explica los conceptos de *miànzei* como reputación personal según estatus social y de *liǎn* como carácter moral que se atribuye a cada persona (2008: 7); el valor de la obediencia, que se manifiesta mediante el silencio, y la prioridad de la educación moral y su correspondencia con las normas de comportamiento social, según las que el silencio indica respeto a los demás (2008: 9). El aula, tal como señala He, “constituye un lugar público para lucir la imagen de los participantes. Así (...) los alumnos respetuosos –que tienen *liǎn*– no hablan mucho ni alto para dejar siempre el protagonismo a otros participantes (...) y los alumnos que se merezcan el reconocimiento –que tienen *miànzei*– (...) tienen que hablar claro, con fluidez, con conocimiento de causa, etc. Si no, se avergüenzan y pierden *miànzei*” (2008: 11). Aclara He que siendo principiantes carecen de dominio de la lengua extranjera, lo que los presiona socialmente y por tanto cohíbe en la clase, y acusa que da lugar a la situación paradójica que, según nos dicta la experiencia propia (quejas formales de alumnos a la administración académica porque en clase de conversación “hablaban demasiado”), sorprenderá e incluso exasperará al profesor extranjero.

Según He, en esta paradoja radica la falta de competencia comunicativa de muchos alumnos (2008: 11). A continuación, comenta los preceptos confucianos de prudencia y la tradición docente en la que “los alumnos escuchan al profesor, imitan sus comportamientos y reciben con tranquilidad los conocimientos”, y recuerda la influencia ejercida sobre estos estudiantes por el sistema de evaluación, orientado al examen escrito: “como la enseñanza de lenguas en este país no tiene como objetivo principal formar la competencia comunicativa de los alumnos, no hay motivaciones ni de los profesores ni de los alumnos para establecer una interacción dinámica” (2008: 13-14).

Sin embargo, He reconoce que este comportamiento obstaculiza el aprendizaje de la lengua extranjera, y que la enseñanza de lenguas extranjeras en China no puede re-

girse por su tradición académica: “los defectos de este método son tan evidentes que han sido criticados desde hace tiempo” (2008: 4). Concluye que, dado que los alumnos carecen de papel activo en la tradición docente, corresponde al profesor dinamizar la clase, para lo que propone diversas estrategias que integran pautas chinas y occidentales de comportamiento en el aula (2008: 15-18).

5. PLANTEAMIENTO DE HIBRIDEZ

A su “principio de no suposición”, suma Blanco otro “de integración” (2011: 72-74) que comprenda las diferentes aproximaciones a los contenidos del profesor extranjero y sus alumnos chinos, y la elaboración acorde de materiales; entre sus conclusiones (2011: 75), nos resulta de especial interés el requisito de que el profesor conozca el contexto cultural y sociolingüístico en el que desarrolla su labor. Villanueva (2010: 256) nos recuerda que la comunicación es “un proceso de negociación permanente en función de las situaciones de los interlocutores”; como acto de comunicación, el proceso de enseñanza-aprendizaje dispone de interlocutores (alumno y profesor) que han de reconciliar sus diferencias.

Extraemos el término ‘hibridez’ de su marco postcolonialista en su sentido cultural de “indicio de los esfuerzos continuos que se han dado –y siguen dándose– como consecuencia de (...) la comunicación intercultural intensiva” (Omar, 2006: 290). Podemos filtrarlo a través de la noción de Deckers (2010: 25, 29), que lo presenta como respuesta a la nueva realidad económica de interdependencia entre Occidente y China, y aplicarlo a la elaboración o adaptación de materiales y métodos en el aula de ELE, como reacción inevitable a su nueva realidad en China: aumento de demanda, de expectativas, y de exigencias.

He (2008: 18) ha subrayado la responsabilidad del profesor a la hora de dinamizar al alumnado chino y superar los límites del contexto. Sánchez (2006), sin embargo, alerta de resistencia metodológica por parte de los profesores acomodados en el sistema; destaca inquietud, pero falta de preparación, por parte de los profesores jóvenes. Deckers (2010) declara que China ha hibridado su sistema político-económico (“socialismo de mercado”, “capitalismo con características chinas”) como resultado inevitable de sus necesidades políticas y económicas durante las últimas décadas; urge, pues, una hibridez académica a la altura de las necesidades actuales del contexto universitario chino continental.

Desde aquí consideramos responsabilidad del profesor extranjero una voluntad de superación de dificultades (estereotipos, malentendidos, y desatinos que no escasearán) que lo mueva a colaborar en la dinamización y formación de sus colegas y a adoptar la esencia positiva de las posibles contradicciones del alumnado y el entorno y a transformarlas en recursos. Como indica Villanueva (2010: 245), las herramientas y experiencias previas del alumno en su representación del aprendizaje determinan las experiencias y herramientas de aprendizajes posteriores, creándose un esquema “propio” del que hay que tomar conciencia y sobre el que es preciso reflexionar; también es necesario que el aprendizaje “ayude a hacer explícitas las propias referencias culturales” (2010: 256).

En consecuencia, la aproximación memorística-reflexiva que apunta Sánchez (2009) debe ser considerada como punto de partida válido para el desarrollo de métodos de enseñanza-aprendizaje en el entorno universitario de E/LE en China continental, pese a lo sorprendente que pueda resultar de entrada su planteamiento a ojos del profesor extranjero. Igualmente, la aproximación comunicativa, la participación activa del alumnado, la integración de destrezas y contenidos culturales profundos, y la evaluación de la interacción oral y pragmática deben incluirse en el currículo universitario chino, por muy ajenas que resulten al sistema y a la tradición docente. De acuerdo con las observaciones del propio Sánchez (2006), limitar el potencial del alumnado con la excusa de una cultura de aprendizaje muy arraigada no afronta los problemas del contexto ni mejora la perspectiva académica de cara a la nueva realidad china. Según comprobamos, tanto desde una perspectiva nativa china, como es el caso de He, como desde una perspectiva extranjera, como es el caso de Sánchez, se insiste en la necesidad de combinar distintas culturas de aprendizaje en el contexto universitario chino continental.

6. EXPECTATIVAS Y VISIONES DEL ALUMNADO

Nos resulta de esencial interés conocer las impresiones y demandas de los alumnos universitarios chinos que se ven determinados al estudio del español y a la convivencia en el aula con profesores extranjeros. Para contar con alguna suerte de diagnóstico, el pasado mes de abril se realizó una encuesta a alumnos de primero, segundo y tercer cursos de la Facultad de Español del Instituto Jinling. En un intento consciente por evitar que la humildad, la consideración, o la relación con sus profesores pudieran afectar a la sinceridad de sus respuestas, se les entregó un cuestionario anón-

nimo en chino que fingía ser parte de la investigación para la tesis de graduación de una alumna de cuarto.

El triple objetivo del cuestionario era:

- a) determinar la relevancia, a ojos del alumnado, de referentes culturales chinos y asiáticos por un lado, occidentales e hispanos por otro;
- b) acceder a su valoración de sí mismos como estudiantes en el contexto universitario, sus motivos y expectativas de los estudios en la universidad, y
- c) su percepción de la oportunidad o no de los profesores extranjeros para asuntos académicos.

A la espera de la realización del cuestionario en otros centros y un análisis pormenorizado de resultados sobre una población más numerosa, nos permitimos comentar algunos datos significativos para el presente artículo, obtenidos de los 188 alumnos de español del Instituto Jinling que participaron. Aunque se aprecian variaciones entre cursos, nos limitaremos en estas páginas a resultados generales que engloban a los tres; téngase en cuenta su carácter orientativo y provisional.

6.1. MOTIVOS, EXPECTATIVAS Y VALORACIÓN DE SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Los motivos principales para realizar estudios universitarios, de acuerdo a estos alumnos y por orden de prioridad, son: oportunidades laborales tras la graduación; adquisición de valores morales; y obtención de conocimientos teóricos y prácticos, a partes iguales.

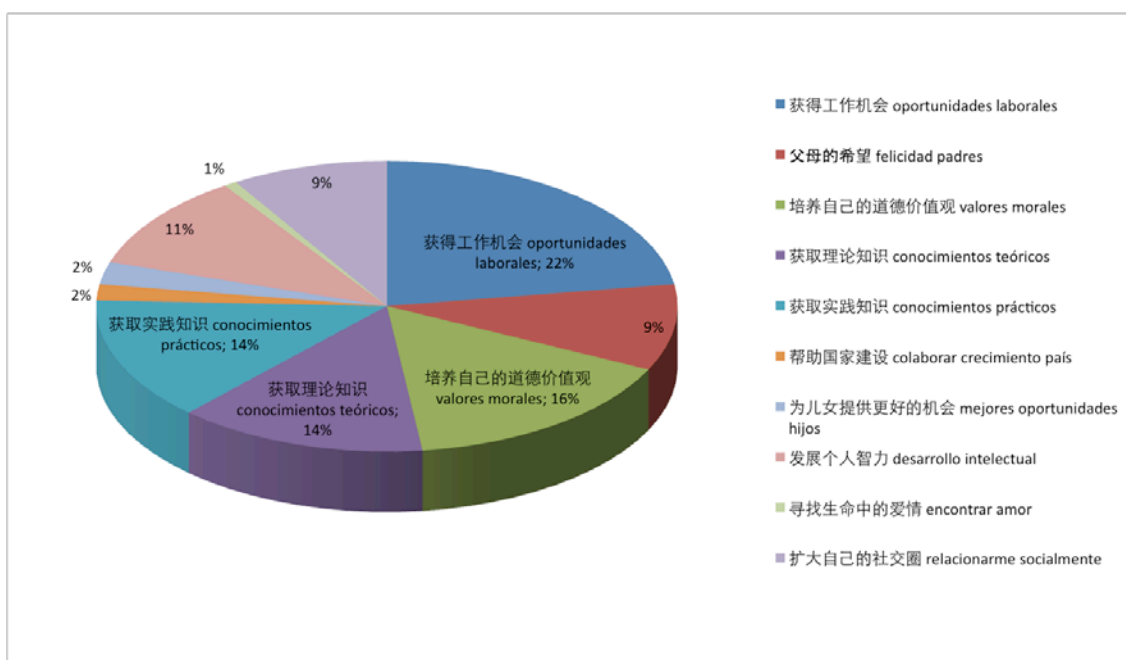


Figura I: Motivos para cursar estudios universitarios

Como primera opción, casi la mitad de los encuestados declara las oportunidades laborales; casi una quinta parte antepone la formación moral al resto de opciones. Una décima parte de los alumnos persigue ante todo los conocimientos teóricos, y otra el desarrollo intelectual, respectivamente.

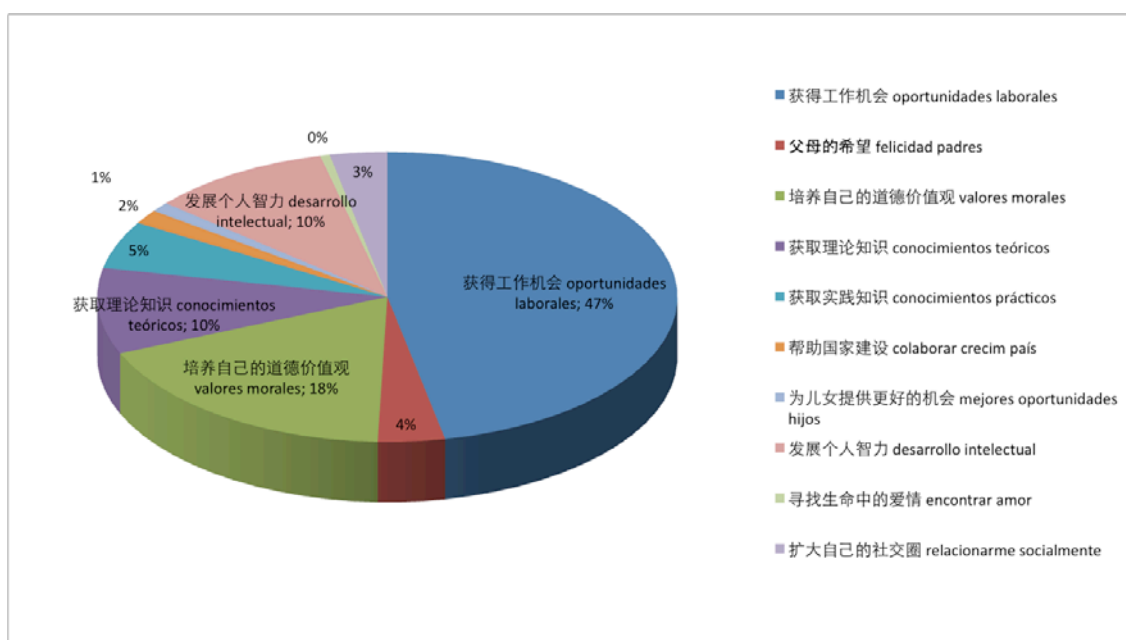


Figura II: Motivo prioritario para cursar estudios universitarios

En el campo específico de las lenguas extranjeras, los tres motivos primordiales de estos estudiantes, por orden prioritario, son: adquirir culturas distintas; aspiraciones salariales; conocer ideas diferentes.

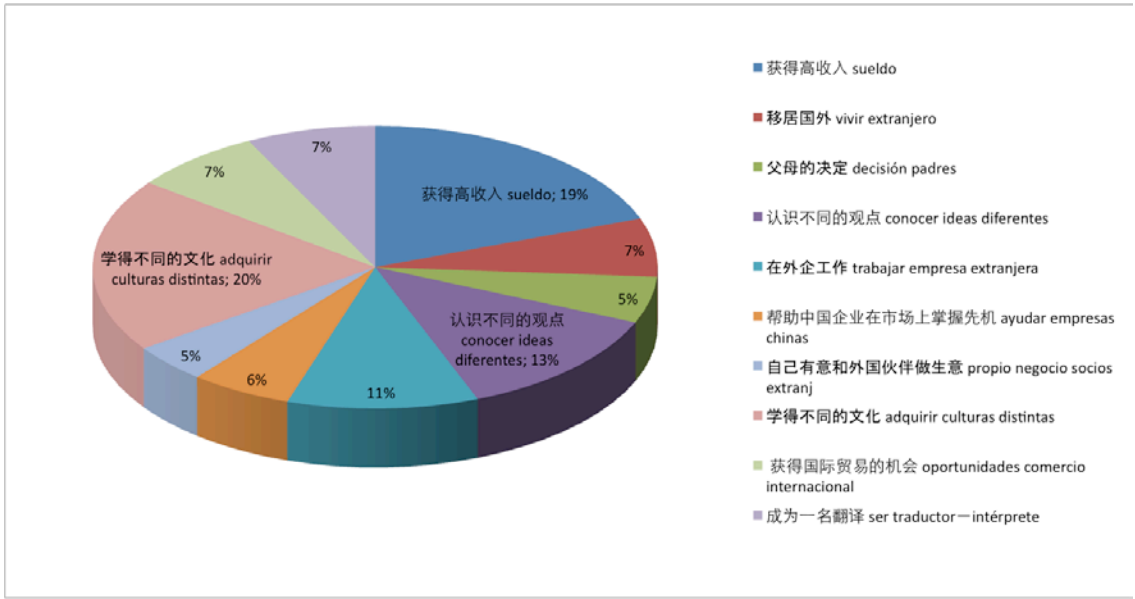


Figura III: Motivos para graduarse en lenguas extranjeras

La tercera parte de los encuestados reafirma la adquisición de culturas distintas como prioridad de sus estudios; casi otra tercera parte antepone el sueldo. Solo la décima parte considera en primer lugar el acceso a ideas nuevas.

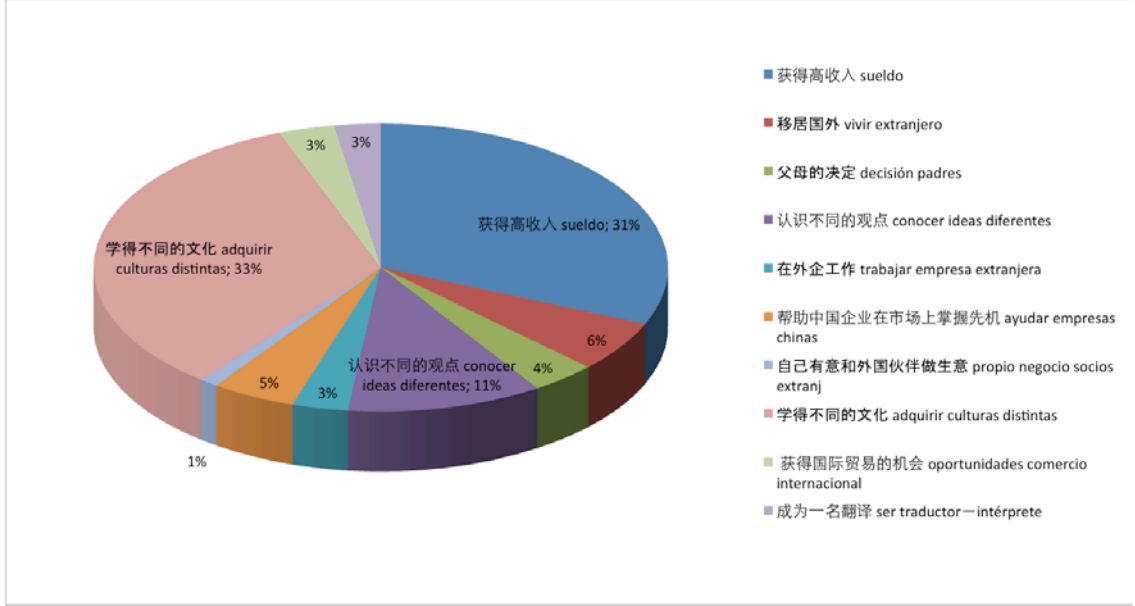


Figura IV: Motivo prioritario para graduarse en lenguas extranjeras

Como carreras universitarias más prometedoras para la sociedad china, las tres más valoradas por estos alumnos son, por orden de importancia: economía; informática; lenguas extranjeras.

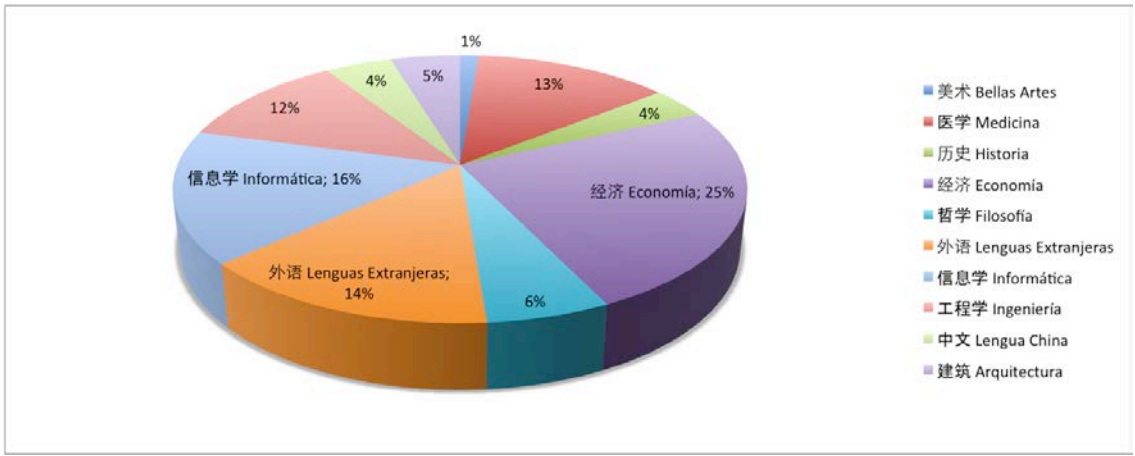


Figura V: Carreras más valoradas

Poco menos de la mitad considera las ciencias económicas como estudios universita-
rios más relevantes; minoritariamente, las lenguas extranjeras superan ligeramente a
la especialización informática como primera opción.

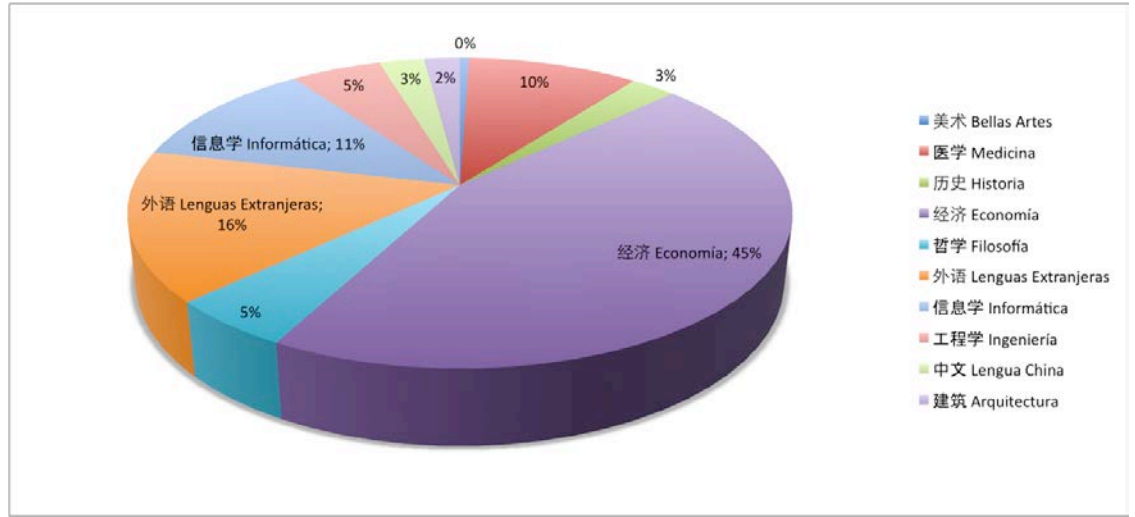


Figura VI: Primera carrera más valorada

Nos llama la atención la enorme distancia porcentual entre la opción más valorada,
economía, y las dos siguientes. Esta diferencia en la valoración del alumnado nos

lleva a sospechar, teniendo en cuenta la influencia determinante que las relaciones mercantiles con el extranjero tienen en la economía china, que nuestros estudiantes no son plenamente conscientes de la importancia de la comunicación interlingüística (intercultural) para el futuro.

6.2. PREFERENCIAS EN CUANTO A PROFESORES

Los estudiantes encuestados prefieren mayoritariamente a profesores chinos para estudiar materias relacionadas con asuntos sociales y economía.

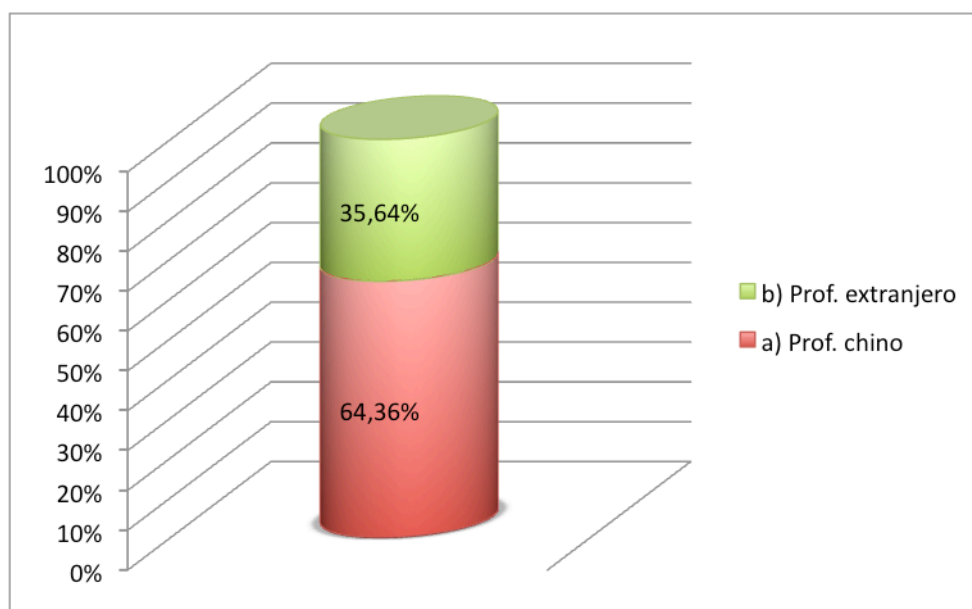


Figura VII: Preferencia para estudiar asuntos sociales

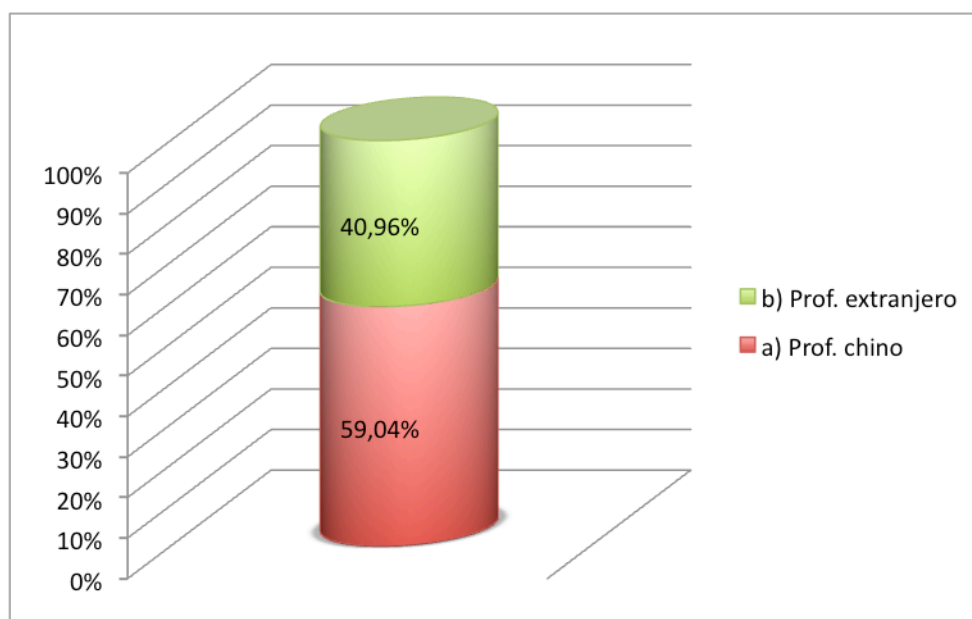


Figura VIII: Preferencia para estudiar economía

A la hora de tratar ideas filosóficas, la preferencia entre profesores chinos o extranjeros se muestra equilibrada, con ligera mayoría a favor del profesorado chino.

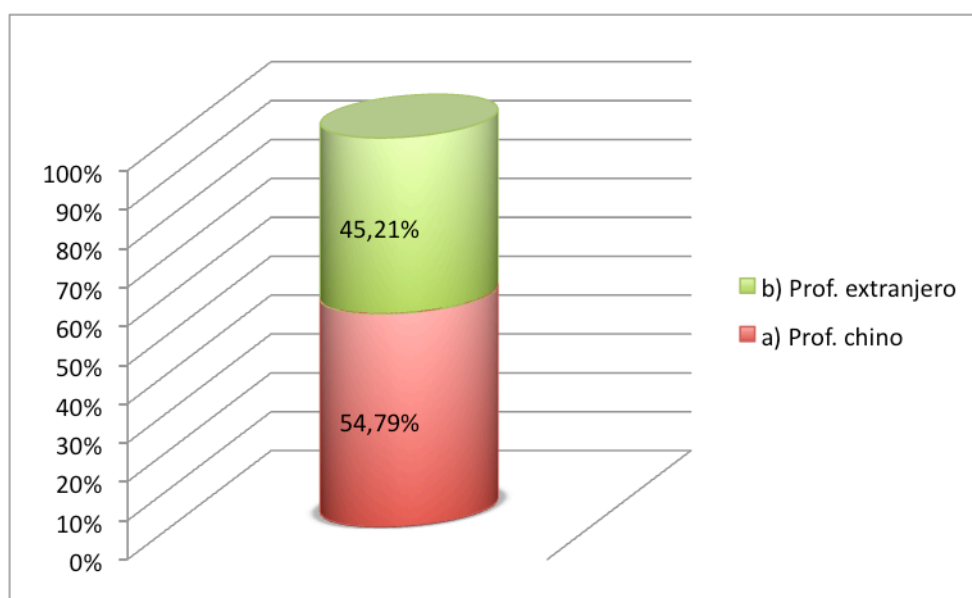


Figura IX: Preferencia para estudiar filosofía

La preferencia mayoritaria de los encuestados por profesores extranjeros se manifiesta en lo referente a tratar materias de historia extranjera, preparar y corregir exámenes de lengua extranjera, y actuar como guías en viajes al extranjero.

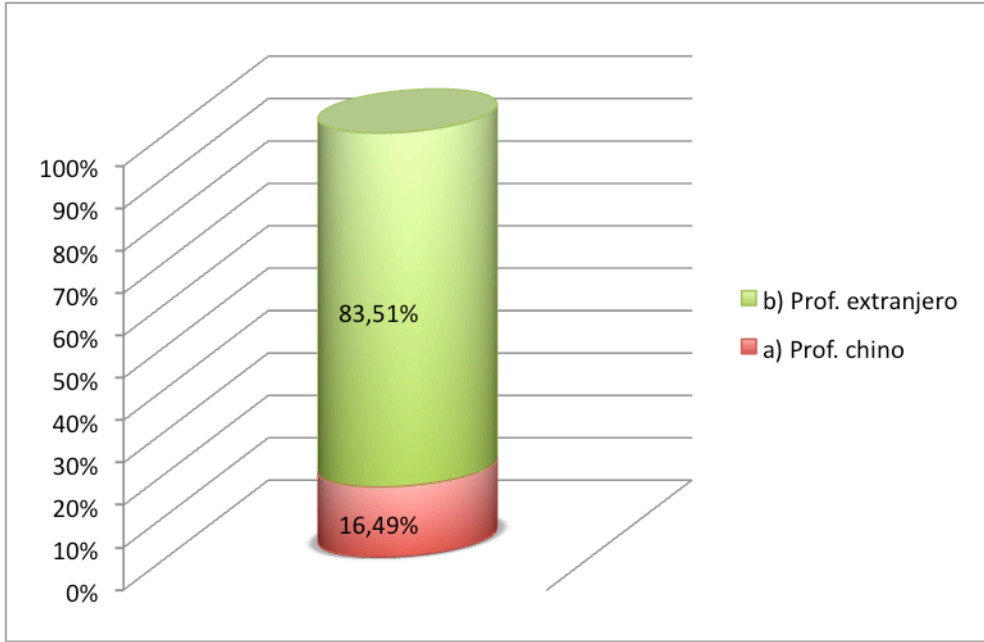


Figura X: Preferencia para estudiar historia de un país extranjero

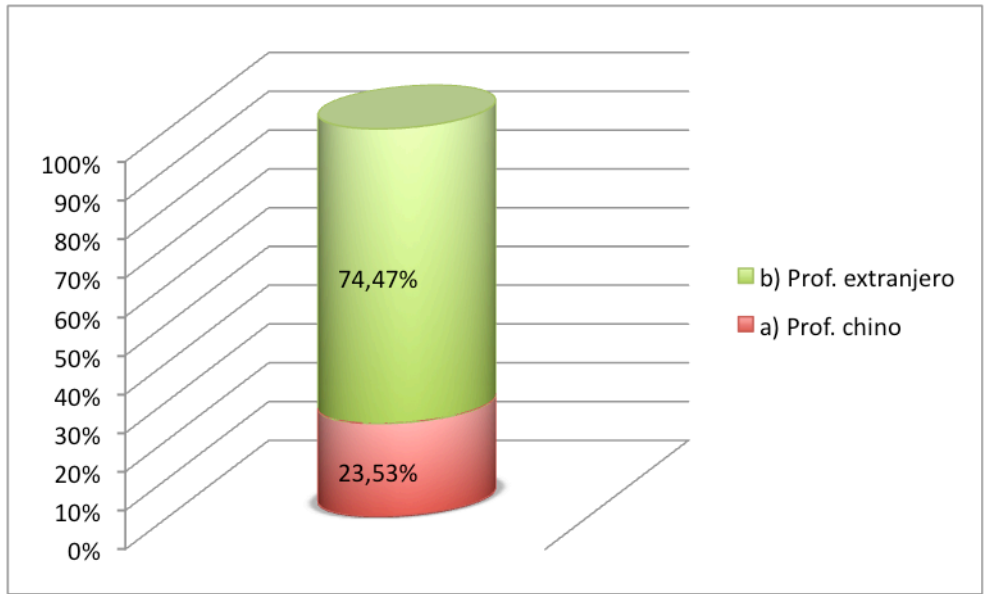


Figura XI: Preferencia para preparar exámenes de lengua extranjera

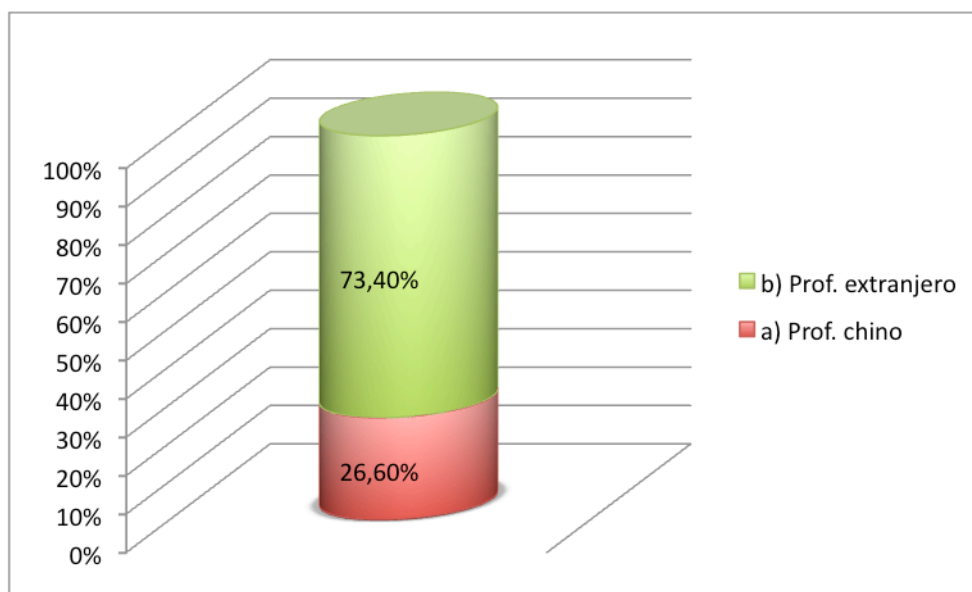


Figura XII: Preferencia para corregir exámenes de lengua extranjera

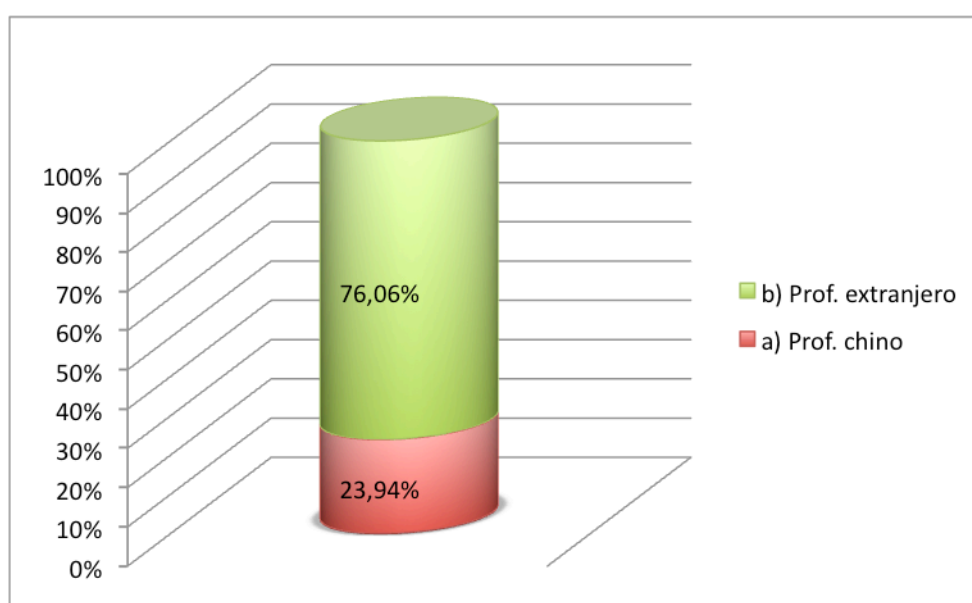


Figura XIII: Preferencia como guía en viaje al extranjero

7. CONCLUSIONES

El alumnado chino se muestra receptivo hacia el profesorado extranjero, especialmente en materias lingüísticas, experiencias viajeras y enseñanza de historia (nos

permitimos suponer que también cultura en general) ajenas a su propia sociedad; asimismo, los estudiantes de español del Instituto Jinling dan una gran importancia al aprendizaje cultural en sus expectativas universitarias, ligeramente superior incluso que la que otorgan al sueldo que su titulación universitaria pueda ofrecerles.

Este interés por adquisición de contenidos culturales se corresponde con el estudio publicado por Cortés (2012) sobre el currículo de español en el contexto universitario taiwanés, cuyos alumnos de primer y segundo cursos prefieren asignaturas culturales a las meramente lingüísticas (2012: 96).

A la luz de lo expuesto por He y Sánchez y de los datos de nuestro cuestionario entendemos que, en el contexto continental, se infravalora la importancia de la competencia comunicativa, entendida como capacidad efectiva de tratar y mediar, pese a su papel esencial en las relaciones comerciales y laborales de nuestros alumnos, a los que creemos que es preciso concienciar a este respecto. Sus hábitos previos de aprendizaje, en los que influyen inevitablemente su contexto particular y su tradición académica, probablemente chocarán con los esquemas docentes previos del profesor extranjero. La manera de afrontar esta realidad en el aula no puede quedar determinada, según nuestra experiencia y observaciones, por la exclusión ni la presuposición; se hace preciso para todo profesor extranjero conocer las características e intereses de su alumnado y actuar en consecuencia, superando las limitaciones que unos hábitos u otros impongan al potencial de los estudiantes.

Dado que el motivo principal de nuestros alumnos para cursar estudios universitarios es desarrollar una carrera profesional, nos reafirmamos en la necesidad de integración metodológica que han declarado conocidos expertos en contextos chinos, convencidos de que los retos que presenta el contexto universitario chino continental requieren una hibridez académica, correlativa a la de otros aspectos de la realidad cotidiana actual, que cubra efectivamente las necesidades y expectativas del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoholado Feltstrom, Antonio y Anglada Escudé, Mariona (2011). “Usar las manos: elaboración de material didáctico para asignaturas extralingüísticas en China”, en *SinoELE*, Suplementos nº 5: *Actas IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Didáctica y materiales de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011*. Web.
- Anglada Escudé, Mariona y Zhang, Xiaoxiao (2012). “El método Español Moderno (vol. I). revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical”, en *SinoELE* nº 6 (47-70). Web.
- Blanco Pena, José Miguel (2011). “Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes”, en *SinoELE*, Suplementos nº 5: *Actas IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Didáctica y materiales de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011*. Web.
- Burguera Nadal, María Luisa (2004). *Textos clásicos de teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra. Impreso.
- Cortés Moreno, Maximiano (2012). “Nuestro currículo de español no es perfecto”, en *SinoELE* nº 6 (84-102). Web.
- Creel, Herrlee G. (1976). *El pensamiento chino desde Confucio hasta Mao Tse-Tung*. Madrid: Alianza Editorial. Impreso.
- Crozier, Justin (2002). “A Unique Experiment”, en *China in Focus Magazine* nº 12 (Verano de 2002). Web.
- Deckers, Wolfgang (2010). “Europe, US, China. The past, the present, the future. Who will benefit from the triangular relationship”, en *UNISCI Discussion Papers* nº 24 (25-43). Web.
- Dillon, Michael (2009). *Contemporary China – an Introduction*. Nueva York: Routledge. Impreso.
- Dow, Ewan y HU, Hua Ouyang (2010). “Locales *versus* visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China”, en Sánchez y Melo (2010) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires, Ed. Voces del Sur. Impreso.
- Feng Yulan (1966). *A Short History of Chinese Philosophy*. Nueva York: The Free Press. Impreso.
- García, Anabel y Massaguer Soriano, Lara (2011). “La asignatura de Cultura en las aulas E/LE de la universidad: Propuestas didácticas y actividades”. En *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales*

en el aula de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011. Suplementos SinoELE 5, 224-234. [16/11/2011]. Web.

- Golden, Sean (2009). "Orientalisms in East Asia. A theoretical model", en *Interasia Papers*, 12. Web.
- Gries, Peter (2004). *China's New Nationalism: Pride, Politics, and Diplomacy*. Los Ángeles: University of California Press. Impreso.
- He, Xiaojing (2008). "El silencio y la imagen china en el aula de ELE", en *Lingüística en la red* nº VI. Web.
- Huntington, Samuel (1993). "The Clash of Civilizations?", en *Foreign Affairs* 72, 3 (22-49). Verano de 1993. Web.
- Hsü, Kenneth J. (1999). "Why Isaac Newton was not a Chinese", conferencia de jubilación de la Escuela Politécnica Federal de Zúrich. Web.
- Jacques, Martin (2009). *When China Rules the World*. Londres: Penguin. Impreso.
- Ling, George Fusun (2008). *China Developing: Cultural Identity of Emerging Societies*. Singapur: World Scientific. Impreso.
- Lu, Jinsheng (2008). "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino", en *México y la Cuenca del Pacífico* Vol. 11, nº 32 (45-56). Mayo-agosto de 2008. Web.
- Lu, Jinsheng (2010). "La lengua de Cervantes en tierra de Confucio", en *Tinta China* nº 5 (diciembre de 2010). Pekín, Embajada de España en China. Web.
- Mao, Luming y MIN, Yue (2004). "Foreign Language Education in the People's Republic of China", en Zhou, M. (2004), *Language Policy in the People's Republic of China since 1949*. Nueva York, Kluwer Academic Publishers. Impreso.
- Méndez Morán, Daniel (2010). *Universitario en China*, reportaje financiado por la Fundación ICO. Web.
- Mosqueira, María Laura (2011). "Su fama lo precede: Uso del método de español moderno en el contexto universitario en China en la actualidad". En *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011. Suplementos SinoELE* 5, 9-30. Web.
- Ollé, Manel (2005). *Made in China*. Barcelona, Editorial Destino.
- Omar, Sidi Mohamed (2006). *Los estudios postcoloniales: hacia un nuevo proyecto para la crítica y la transformación cultural*. Tesis doctoral, Universitat Jaume I. Web.
- Sánchez Griñán, Alberto (2006). "Dificultades del enfoque comunicativo en China", Actas del Primer Congreso Internacional Virtual sobre enseñanza de ELE, Mayo de 2006. Web.

- Sánchez Griñán, Alberto (2009). “Estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos de español”. En *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Pekín, 1 a 3 de julio de 2009. Suplementos MarcoELE nº8*. [2/12/2011]. Web.
- Sánchez Griñán, Alberto (2010). “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China”, en Sánchez y Melo (coord.) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires, Ed. Voces del Sur (impreso), y en *MarcoELE*, 8 (web).
- Tatlow, Didi Kirsten (2010). “Letter from China – Education as a Path to Conformity”, en *The New York Times* (27 de enero de 2010). Web.
- Villanueva, M^a Luisa (2010). “Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe”, en *MarcoELE*, Monográficos nº 10: *Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua 2002*. Web.
- Wasserstrom, Jeffrey (2010). *China in the 21st Century*. Nueva York: Oxford University Press. Impreso.
- Yu, Jian (2010). “Una educación sin corazón” (“无心的教育”, traducción de Daniel Méndez), en *Nanfāng Zhoumo* (南方周末, *El Semanal Sureño*). Cantón, 6 de mayo de 2010. Web.
- Zhang, Rui (2009). “La educación china me ha desquiciado” (“我被中国教育疯了”, traducción de Daniel Méndez), en *Nanfāng Zhoumo* (南方周末, *El Semanal Sureño*). Cantón, 5 de febrero de 2009. Web.