

Experiencias de profesores mexicanos de Español como Lengua Extranjera (ELE) en China

Nora M. Basurto Santos
Universidad Veracruzana

Juan Emilio Sánchez Menéndez
Universidad Veracruzana



Nora M. Basurto Santos cuenta con un doctorado (PhD) en Lingüística Aplicada y Enseñanza del Inglés por la Universidad de Warwick en el Reino Unido. Es investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Veracruzana, México. Fue directora de la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la misma universidad del 2010 a 2017. Durante ese período creó el Diplomado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera y la propuesta de la Licenciatura en ELE de doble titulación para universidades en China. Actualmente se encuentra realizando un Posdoctorado en la Universidad de Edimburgo como becaria del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT). La Dra. Basurto Santos cuenta con la Distinción del Sistema Nacional de Investigadores (SNI- CONACyT). Ha sido invitada a dar conferencias magistrales dentro y fuera de México y ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en editoriales y revistas en Colombia, Brasil, España, Estados Unidos, México y Reino Unido.



Juan Emilio Sánchez Menéndez es doctor en Literatura Hispánica por El Colegio de México. Es docente de Tiempo Completo en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana y miembro del cuerpo académico “Las Lenguas Extranjeras en el Sistema Educativo Público en México”, de esta misma casa de estudios. De 2009 a 2010 fue asistente de lengua española en Lycée Général et Technologique Auguste Angellier y de 2010 a 2012 se desempeñó como lector de español en la Université Grenoble Alpes. Ha publicado capítulos de libros y artículos en editoriales y revistas en Colombia, Estados Unidos y México. Desde 2014 y hasta la fecha es coordinador académico de la Escuela para Estudiantes Extranjeros. Actualmente es responsable del proyecto de investigación “Experiencias de desfase cultural en la profesión de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en México, y sus efectos”.

Resumen

La mayor parte de los profesores mexicanos que enseñan Español como Lengua Extranjera (ELE) lo hacen mediante el enfoque comunicativo. Este enfoque, nacido en los años setenta, enfatiza las actividades en las cuales los alumnos deben de trabajar grupalmente o en parejas con el fin de hacer uso constante de la expresión oral. Cuando estos profesores van a enseñar ELE a China, encuentran un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras basado en un enfoque gramatical, con un fuerte componente de traducción y repetición formulista, que contrasta visiblemente con el enfoque comunicativo. La mayor parte de los profesores mexicanos de ELE que llegan a China perciben un desfase entre el enfoque con el que han enseñado lenguas y aquel que es utilizado en su país anfitrión. Este estudio pretende indagar cómo se vive este desfase en el día a día de los profesores mexicanos de ELE que trabajan en China y explorar las estrategias psicológicas y pedagógicas a las cuáles recurren estos profesores para subsanar este desfase.

Abstract

Most of the Mexican teachers who teach Spanish as a Foreign Language (SFL) do so through the communicative approach. This approach, born in the seventies, emphasizes the activities in which students must work in groups or in pairs in order to make constant use of oral expression. When these teachers go to China to teach SFL, they find a second language teaching system based on a grammatical approach, with a strong component of translation and formulaic repetition, which contrasts visibly with the communicative approach. Most Mexican SFL teachers who come to China perceive a gap between the approach with which they have taught languages and that which is used in their host country. This study aims to investigate how this gap is experienced in the day to day of Mexican SFL teachers working in China and explore the psychological and pedagogical strategies these teachers use to overcome this gap.

Palabras clave

Español Lengua Extranjera; profesores mexicanos; China, diferencias culturales; enfoque comunicativo.

Keywords

Spanish as a Foreign Language; Mexican Teachers; China; Cultural Differences; Communicative Approach.

Introducción

Este artículo estudia algunas de las dificultades a las cuales se enfrentaron profesores de una universidad en México al implementar el enfoque comunicativo en las clases de Español como Lengua Extranjera en una universidad en China, así como las estrategias puestas en práctica por estos profesores para encontrar solución a dichas dificultades. El artículo se enmarca en el proyecto de investigación Experiencias de desfase cultural en la profesión de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en México, y sus efectos, que parte del supuesto que las diferencias culturales entre China y los países de origen de los profesores hispanos de ELE podrían presentar algunas dificultades en el proceso de enseñanza a estos profesores. Los objetivos de este proyecto son, por una

parte, identificar y evaluar cuáles son esas experiencias de desfase cultural dentro de la profesión de ELE en China; por otra, examinar las causas y los efectos de este desfase en las percepciones de los participantes que han trabajado como profesores de ELE en China, e identificar posibles detalles que ayuden a descubrir las estrategias que siguen estos mismos participantes para subsanar el abismo cultural entre ambos países. Como puede verse, el artículo aquí presentado estudia solo una arista de otras muchas que surgen del cruce de las diferencias culturales entre China y México.

A raíz de que la Universidad Veracruzana (UV), nuestro contexto de enseñanza, firmara varios convenios de cooperación y movilidad estudiantil y de profesores de ELE con varias universidades en China en el año 2011, 10 profesores (dos por año) de la UV han ido a dar clases a una universidad en el país asiático en ciclos de dos semestres. Algunos de estos profesores, a su vuelta, compartieron con los autores de este artículo sus experiencias como profesores de ELE en las aulas de la universidad en China y el modo en que vivieron la inmersión cultural. Ante el cúmulo de experiencias compartidas, decidimos tratar de sistematizarlas por medio de un estudio de índole cualitativo que las recogiera en la forma de marcos narrativos (ver Apéndice) que después servirían como base para hacer entrevistas a esos mismos profesores. Los temas que nos compartieron los profesores en los marcos narrativos y las entrevistas fueron de diversa índole; consideramos que cada uno de estos temas, por su complejidad y por su excepcional valor para suscitar debates académicos en torno a la enseñanza de ELE a sinohablantes, amerita un estudio separado. En vista de que el tema más recurrente externado por los profesores participantes en este estudio fue el de “la dificultad para usar del enfoque comunicativo en el aula”, hemos decidido dedicar este estudio exclusivamente a este tema. Otros temas externados en los marcos narrativos, tales como el choque cultural al cual se enfrentaron los profesores en China, la falta de una lengua vehicular que les ayudara enseñar ELE o las limitaciones lingüísticas de los alumnos chinos al momento de aprender español, serán tratados en artículos posteriores.

Revisión de la literatura

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001, 5.1.1.3, La conciencia intercultural) señala que las diferencias culturales entre países pueden constituir un serio escollo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Si el estudiante extranjero no es capaz de comprender las diversas facetas de la cultura del país anfitrión (códigos sociales, arte, costumbres, historia), difícilmente podrá comunicarse con la población de aquel país. La bibliografía que estudia la necesidad de fomentar la competencia intercultural en los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) es vasta (Paricio, 2014; Puren, 2013; Oliveras, 2000, entre otros). No lo es, en cambio, la bibliografía que estudia este mismo tema en el ámbito de los profesores. Como lo muestran los pocos estudios recientes que estudian este fenómeno, el abismo cultural que existe entre China y los países hispanohablantes; constituye un escollo para la enseñanza eficaz de ELE (Sánchez Griñán, 2009; Lu, 2015; Cortés, 2014). Este abismo cultural parte tanto del desconocimiento que las autoridades educativas del país asiático tienen de las culturas de las cuales provienen sus profesores de español (española, mexicana, peruana, argentina, etc.), como del desconocimiento que estos profesores tienen de la cultura anfitriona. Como señala Sánchez Griñán (2009), los profesores hispanos que llegan a China desconocen aspectos esenciales de la cultura e historia china tales como el enfoque filosófico confucianista que rige el enfoque educativo de aquel país –y que propone el recitado repetido como el procedimiento más eficaz de aprendizaje–. Este enfoque, basado en la repetición formulista, dificulta a los alumnos chinos la utilización del enfoque comunicativo de enseñanza de ELE que suelen utilizar

los profesores hispanos. Los mismos profesores suelen desconocer que en China, como estudiaremos más adelante, hubo una tradición de exámenes imperiales que por siglos constituyeron el único medio de prosperidad en las familias; esta tradición es la que propicia (entre otras razones) que en las universidades Chinas de hoy los exámenes finales tengan un peso notablemente mayor al trabajo holístico. La poca preparación que tienen los profesores hispanos para hacerle frente a este abismo cultural tiene como resultado un alto índice de frustración entre este profesorado. Ya sea porque los alumnos chinos se muestran renuentes a adoptar el enfoque comunicativo en el aula, o ya sea porque los alumnos dedican pocas horas de estudio a la materia de Español y dan prioridad a las materias que el sistema educativo confiere mayor valor curricular, los profesores hispanos de ELE padecen una constante sensación de minusvalía y desfase pedagógico que, al final de cuentas, impacta en los resultados de la enseñanza de ELE.

Metodología

Para la presente investigación se adoptó un enfoque cualitativo (Richards, 2003) narrativo (Barkhuizen, Benson y Chick, 2013). Siguiendo a Barkhuizen y Wette (2008), diseñamos un esquema que sirviera de guía para que los participantes pudieran narrar aspectos de su experiencia como profesores de ELE para estudiantes chinos (Ver apéndice A). Una vez que todos los que participaron nos narraron por escrito sus experiencias, hicimos un primer análisis de los resultados y con base en estos diseñamos una guía para las entrevistas semi-estructuradas (Kvale, 1996). Las entrevistas se llevaron a cabo individualmente y fueron grabadas y transcritas en su totalidad, palabra por palabra (Richards, 2003).

En esta investigación participaron seis profesores de la Universidad Veracruzana en México, quienes se habían ido a dar clases a una de las universidades chinas con la que su institución había establecido un convenio de enseñanza de ELE para estudiantes chinos y de chino mandarín para estudiantes mexicanos. Estos cursos tienen una duración de dos semestres o un año escolar. Siguiendo el código de ética propio de la investigación cualitativa (de Laine, 2000; Kvale, 1996), nos aseguramos de proteger la identidad de los participantes a través del anonimato. Por lo tanto, todos los nombres de los participantes usados en este capítulo son pseudónimos. Asimismo, todos los participantes fueron informados de los alcances de esta investigación y de las publicaciones derivadas de ella.

Identificación del problema

Como hemos dicho, las experiencias compartidas por los profesores en sus marcos narrativos y entrevistas son de temáticas diversas. Hay, no obstante, un tema en común, que es el uso del enfoque comunicativo en sus clases de ELE. El total de los profesores encuestados aseveró haber utilizado este enfoque al impartir sus cursos de español en la universidad china. El resultado es llamativo porque los profesores entrevistados, de acuerdo con sus testimonios, tuvieron completa libertad de elegir el enfoque que mejor les conviniese al impartir clases de ELE en aquella universidad. Sorprende también, porque los profesores señalaron en las entrevistas que se enfrentaron a múltiples dificultades a la hora de implementar este enfoque, como lo estudiaremos más adelante y, sin embargo, decidieron no utilizar un enfoque alternativo sino hacerle modificaciones al mismo enfoque comunicativo. El hecho de que los profesores hayan elegido *de facto* este enfoque frente a otros, nos parece sintomático de la proliferación que este enfoque ha tenido, desde los años 80, en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como señala Sánchez Griñán (2009, p. 2):

En los países occidentales, decir enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras o de segundas lenguas es casi una redundancia. Al hablar de enseñanza de lenguas se asume la importancia de la comunicación no solo como el objetivo primordial del aprendizaje, sino como el medio más idóneo para que éste tenga lugar: aprender comunicando.

Para que la comunicación se convirtiera en el objetivo primordial del aprendizaje en los países occidentales fue necesaria una revolución metodológica en la cual el epicentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras pasó del dominio de las competencias lingüísticas (gramatical, semántica, ortográfica) al dominio de muchas otras competencias como la sociolingüística y la pragmática (dividida esta entre la competencia funcional y la discursiva) que, en conjunción con las competencias lingüísticas, se propusieron fomentar el dominio de la competencia comunicativa. Este enfoque fue abrazado con entusiasmo por los centros de enseñanza de lenguas y las editoriales de libros de texto; de occidente, México incluido; no obstante, diversos especialistas llamaron la atención sobre lo poco que este enfoque impulsaba la capacidad de aprender y las serias limitaciones que tenía para transmitir el conocimiento gramatical de una lengua (Zhu, 2010; Sánchez Griñán, 2008; Lozano y Ruiz Campillo, 1998). La aparente aversión de este enfoque al fomento de la competencia gramatical tuvo como resultado que algunos libros de texto de ELE que tienen gran difusión en centros de enseñanza del mundo entero, como Aula Latina o Aula Internacional, redujeran al mínimo sus secciones gramaticales y promovieran, más bien, el estímulo de las competencias funcionales y de actividades que implicaran la comunicación entre los alumnos. Volviendo al tema de los profesores entrevistados, el promedio de edad de estos es de 35 años, así que todos ellos aprendieron su primera lengua extranjera (el inglés) con dicho enfoque a finales de los años ochenta y principio de los noventa, décadas durante las cuales el enfoque comunicativo tuvo su máxima y más veloz expansión, y tiempo durante el cual el fervor por el afán comunicativo no hacía viable que la enseñanza de lenguas se impartiera mediante otros enfoques. No resulta sorprendente, pues, que casi el total de los profesores entrevistados haya elegido este enfoque para enseñar ELE en China.

El otro hallazgo de nuestra investigación es que el total de los profesores entrevistados dijo haber tenido alguna dificultad para poner en marcha el enfoque comunicativo en el aula. Los retos a los cuales se enfrentaron fueron de diversa índole: dos de los seis profesores entrevistados señalaron que el principal problema al cual se enfrentaron fue la tendencia de los alumnos de la universidad en China a repetir lo dicho por los profesores. Mariana, por ejemplo, señaló:

Como profesora yo llevo mi planeación y hay veces que decíamos un diálogo o unas frases y, sin pedirles a los alumnos, ellos lo repetían. Es sistemático, no era necesario y yo no les había pedido que repitieran y ellos estaban de pronto repitiendo. Es automático. Yo les decía “Dejen que yo les lea” o “Esperen a que les dé la indicación” y ellos ya estaban automáticamente repitiendo.

Por lo que respecta a Celeste, dijo que “Fue algo problemático el trabajo, en el sentido de que es diferente el método que ellos aplican; en los alumnos es una rigurosidad y es un repetir y repetir y repetir listas interminables de vocabulario.” Otros profesores señalaron que su mayor reto fue tratar de utilizar el método comunicativo entre una comunidad estudiantil acostumbrada a utilizar la estrategia de memorización para aprender una lengua. Maribel señala:

Pues fue un poco complicado al inicio a nivel licenciatura, porque de lo que me di cuenta es que los estudiantes lo único que hacen es... aprenden mucha gramática, su objetivo es ir sobre la gramática; saben conjugar verbos muy bien, pero a la hora de entablar una conversación, la realizan por escrito y después lo dicen pero de memoria; entonces era complicado, porque todos seguían como el mismo patrón: *Me llamo tal, vivo en tal lado*, pero a la hora de hacer una pregunta fuera de contexto ya no entendían y no podían responder. Eso me costó mucho...

Jerónimo, por su parte, señaló: “pero yo veía que sus alumnos pues estaban sentados, como alguien receptor nada más, entonces era más memorización de un idioma, aprender palabras solamente pero casi no había lo comunicativo.”

En un estudio publicado en 2002 (p. 94), Hu hizo un análisis de la cultura china de aprendizaje y llegó a la conclusión de que, dado el desfase entre esta cultura y los postulados del enfoque comunicativo, la implantación de este enfoque en China no era aconsejable. Una de las causas de este desfase es que la cultura china actual de aprendizaje se arraiga firmemente en la máxima de Zhu Xi, neoconfucionista y diseñador de los exámenes imperiales del siglo XII, que reza: “aprender es recitar” (Griñán, 2009, p. 7). Este recitado, lejos de ser automático y tendiente a la alienación del alumno, está acompañado de la reflexión sobre el contenido que se recita, de modo tal que a cada recitado le sigue un breve ejercicio intelectual que busca apropiarse de lo que se está expresando oralmente. La probada eficacia que tiene este método para la correcta memorización e interiorización del significado de vocabulario en las clases de lenguas extranjeras en China, aunado al hecho de que los estudiantes de lenguas extranjeras chinos aprenden su lengua materna con este método, propician que, a la fecha, la mayoría de los profesores y los alumnos de ese país asiático consideren el recitado repetido como el procedimiento más eficaz para aprender (Ding, 2007). De acuerdo con Sánchez Griñán, el recitado y la memorización que practican los alumnos chinos forman parte de los procedimientos en el estudio que buscan un resultado extrínseco, que no es otro que el éxito en los exámenes. Sánchez Griñán (2009) rastrea el origen de estos procedimientos en los exámenes imperiales, mandarines, oposiciones públicas para cargos administrativos que se practicaron en la China imperial entre los años 606 y 1905 y que...

podían dejar en herencia no sólo sus riquezas sino muchas veces el cargo, por tanto constituían el único medio de prosperidad en las familias. Eso sí, sólo unas pocas podían aspirar a tales cargos, del 1% al 3% del total de candidatos, lo que con el tiempo dio lugar a una casta privilegiada, pero también a una competitividad terrible, vidas enteras de fracaso dedicadas a la preparación de exámenes. Aprobar estos exámenes dio forma a un ideal, y su estudio se convirtió en parte del acervo cultural... (p. 8).

Complementan a estos procedimientos extrínsecos de la cultura china de aprendizaje, los intrínsecos, aquellos que buscan el auto-perfeccionamiento moral y que consisten en leer y reflexionar, dudar y cuestionar, comprender e interiorizar el contenido en acciones. La unión de estas dos clases de procedimientos tiene como fin crear un círculo virtuoso que permita al alumno chino, por un lado, memorizar de manera pronta el contenido del aprendizaje y, por otro, interiorizarlo y entenderlo. Hemos dicho que la gran revolución del enfoque comunicativo fue haber cambiado el foco del aprendizaje de lenguas, del “saber” al “hacer”; en otras palabras, que el alumno pudiera utilizar el lenguaje para desenvolverse fluidamente en la sociedad de la lengua meta. Los profesores entrevistados intentaron implementar en el aula de ELE este enfoque sin tomar en cuenta la tradición de aprendizaje china basada en la repetición y la memorización, y el resultado fue una sensación de desfase entre su propia concepción de la enseñanza de lenguas y aquella que tenían sus alumnos. Hay que hacer notar que

todos los profesores entrevistados dijeron no haber recibido una sesión de orientación, ni en su universidad ni en la universidad anfitriona, antes de comenzar a impartir sus cursos; los profesores consideraron que, de haber sido advertidos sobre este posible desfase, hubieran podido planear sus clases de otro modo.

Otros profesores señalaron que distintas actitudes de los estudiantes chinos habían entorpecido la implementación del enfoque comunicativo. Dos de los seis profesores entrevistados señalaron que el principal problema al cual se habían enfrentado fue la actitud pasiva de los estudiantes. Gisela, profesora de nivel básico, señaló:

Lo que más me costó fue la actitud pasiva de los estudiantes, nada más están sentados mirándote y esperando a que tú hagas todo: que expongas el tema, que expliques las excepciones, y que luego les pongas los ejercicios. No están dispuestos a participar en nada.

Por lo que respecta a Susana, profesora de español intermedio, dijo:

Bueno, ellos son muy pasivos, no responden a las preguntas, ahí tengo confusión porque a veces creemos que no nos entienden, y es un problema porque yo les doy las instrucciones, yo les explico y no tengo cómo seguir, y les pregunto en chino “¿Necesitan más ejemplos?, ¿Lo entendiste?, ¿No?, ¿Sigo con mi programa, mi planeación?” y no responden, les he dicho “Díganme no entendí, díganme más ejemplos”, y no lo hacen... y eso sí es un conflicto, porque yo no puedo saber qué mejorar, o qué se les dificulta, y vaya, no tengo esa retroalimentación como profesora.

A raíz de la proliferación del enfoque comunicativo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, diversos especialistas han estudiado la aparente incompatibilidad entre dicho enfoque y las actitudes de aprendizaje del estudiantado chino. A propósito de la pasividad que muestran los estudiantes chinos ante las actividades comunicativas, Hu (2002, p. 97) señala que la tradición china de aprendizaje considera que la educación es un proceso de acumulación de conocimiento en el cual los contenidos son asimilados mediante la lectura de textos que deben ser entendidos, reflexionados y dominados por los alumnos. Las disciplinas académicas en China parten del mismo principio: hay una autoridad impresa –el libro– de la cual emanan los principios teóricos que deben ser dominados por el alumno antes de que este pueda formular preguntas al profesor. En esta tesitura, no es de extrañar que los alumnos chinos a quienes los profesores mexicanos impartieron clases de ELE se hayan negado a participar en las actividades comunicativas. ¿Cómo iban a hacerlo cuando no habían podido siquiera estudiar el contenido *a priori* para apropiarse de él adecuadamente?

Otros profesores señalaron que había sido un reto enseñar el enfoque comunicativo entre alumnos que tenían una actitud perfeccionista. Jerónimo apunta:

...tan solo el pasar al frente no les gustó, siento que a ellos les da pena hacer las cosas mal frente a los demás, es parte de su cultura, si la riegan se sienten mal, son muy perfeccionistas, por eso siento que no les agradó tanto, más que nada quedan exhibidos, si podemos llamarlo de alguna forma.

Mariana, por su parte, señaló:

Al principio sí fue un poco difícil porque se cohibían. Siento que el enfoque comunicativo puede ser difícil en China por la actitud de los estudiantes chinos, porque les da miedo hablar si no pueden hablar bien, a lo mejor dicen “Prefiero no hablar porque creo que no lo estoy diciendo bien”, por eso tal vez este enfoque no ha funcionado.

La clave para entender la actitud perfeccionista de los estudiantes chinos ante el enfoque comunicativo está, de acuerdo con Hinojosa y Pastor (2014, pp. 136-137), en el papel que desempeña el profesor en la cultura educativa china. Este papel engloba, por una parte, la tarea de seleccionar los textos que serán enseñados a los alumnos, de un corpus de autoridades aprobadas por el ministerio de educación chino; por otra, el análisis e interpretación de estos textos, a manera de exposiciones frente al grupo, en secuencias pedagógicas claras que permitan al alumnado entender los puntos clave de cada texto. En el enfoque universitario chino, estas exposiciones se suelen hacer frente a grupos de más de setenta estudiantes, con ayuda de un micrófono y una pantalla en la cual el profesor puede transmitir las ideas esenciales de su clase. Para el alumno chino promedio, la idea de que el profesor no es la fuente de todo conocimiento, sino que es un apoyo pedagógico más, junto con el libro de texto, las lecturas y el material didáctico, resulta difícil de asimilar, como también lo resulta para ellos que ese mismo profesor, como sostienen los postulados del enfoque comunicativo, pueda fungir como un alumno más con el cual se puedan hacer actividades de expresión oral y de inmersión cultural. El miedo a equivocarse de los estudiantes chinos al cual se refiere uno de los profesores entrevistados emanaría, por un lado, de la preocupación a que su ignorancia quede evidenciada frente a la figura de máxima autoridad que es el profesor y, por otro, de la idea, acendrada en la cultura china de aprendizaje, de que el alumno no puede poner en tela de juicio los conocimientos del profesor hasta que el primero no haya asimilado y dominado el conocimiento suficiente como para poder hacer juicios sólidos y bien justificados (Hu, p. 100). Esta aversión a cometer errores por parte de los alumnos de chino ahonda el desfase entre la cultura china de aprendizaje y los postulados del enfoque comunicativo y explica por qué los profesores entrevistados tuvieron dificultades para implementar este enfoque en sus clases de español.

Sánchez Griñán (2009), por su parte, atribuye el miedo a equivocarse de los estudiantes chinos al método mediante el cual aprendieron su lengua materna. En el mandarín, contrario a las lenguas romances, un solo sonido puede representar hasta 22 significados distintos, con sus 22 distintos ideogramas. La única manera que tiene el estudiante de saber el significado exacto de un sonido es recurrir a la forma escrita, motivo por el cual es esencial la memorización de los tres mil caracteres necesarios para poder representar los ideogramas. Los estudiantes chinos, acostumbrados a un proceso de aprendizaje (el de su lengua materna) que deja poco espacio para el error, aprenden su L2 utilizando las mismas estrategias de meticulosidad escrita y recitado que emplearon para aprender su propia lengua; en este contexto de aprendizaje es comprensible que, cuando los profesores mexicanos invitan a los estudiantes chinos a realizar actividades comunicativas en las cuales pueden quedar en evidencia ante los demás, se cohíban y prefieran no participar.

Propuestas pedagógicas de los profesores mexicanos

Ante las dificultades enfrentadas, los profesores entrevistados optaron por modificar el enfoque comunicativo para hacerlo más accesible a los estudiantes chinos. Tres de los seis profesores entrevistados optaron por crear un enfoque que se apegara más a la cultura china de aprendizaje: Mariana, por ejemplo, señaló que:

Traté de darles clases como ellos estaban acostumbrados, como el maestro está más tiempo en el pizarrón y ellos están tomando nota, traté de poner más énfasis en eso, y ponerles un poquito de práctica, algunas conversaciones para que practicasen, unos diálogos, pero ya en menor cantidad.

Por lo que respecta a Celeste, señaló: “Hice cambios por etapas, muy organizado, para que se fueran acostumbrando a que primero tenían oracioncitas, que después esas oraciones –que generalmente eran preguntas– tenían una respuesta”. Maribel, por su cuenta, explicó: “Vi qué se podía hacer, siempre alentando a los estudiantes a ese cambio, no tanto de memorización, no tanto de gramática sino usar más la lengua en lo comunicativo, en la expresión oral sobre todo”. Para estos profesores, el resultado de este cambio fue satisfactorio. Mariana, por ejemplo, señaló:

Se veía que los chicos se estaban adaptando al método, o sea, aunque no era su forma de aprender idiomas, ellos ya lograban entablar comunicaciones pequeñas, la lograban utilizar la gramática de manera correcta, ya entendían los que les decías, aunque fueran cosas sencillas.

Celeste, por su parte, señaló: “Poco a poco se fueron acostumbrando a que esa era la dinámica de la clase. Yo creo que de esa manera sí tuvo una mejor lógica para ellos”. Maribel, por último, dijo: “el resultado fue satisfactorio porque les hacía yo varias preguntas de diferentes temas y las sabían responder”.

El enfoque utilizado por estos tres profesores mexicanos en la universidad china puede considerarse “ecléctico”, pues reúne aspectos de la cultura china de aprendizaje, tales como la exposición ordenada y sistemática de los contenidos por el profesor, con otros que emanan del enfoque comunicativo, tales como el fomento de la conversación entre los alumnos por medio de diálogos cortos, o la práctica oral de preguntas y respuestas. El hecho de que, en este enfoque ecléctico, los profesores entrevistados se hayan inclinado por dar énfasis a las actividades de expresión oral –frente a las actividades de expresión escrita o las de comprensión–, muestra el apego que tenían los profesores hacia las actividades orales y el compromiso que sentían por ayudar a fomentar en sus alumnos la competencia comunicativa. Tomando en cuenta que la cultura china de aprendizaje se inclina más hacia la apropiación de léxico y de estructuras gramaticales por medio de la memorización y la repetición, muy posiblemente hubiera implicado menos esfuerzo para estos profesores fomentar otras habilidades en sus alumnos, tales como la comprensión lectora o auditiva. No obstante, derivado del enfoque con el que ellos mismos aprendieron lenguas extranjeras, eligieron dar énfasis a las actividades comunicativas.

Por lo que respecta a los profesores que manifestaron que la actitud de los estudiantes chinos había entorpecido la implementación del enfoque comunicativo, algunos de ellos también optaron por crear un enfoque que se apegara más a la cultura china de aprendizaje. Gisela, quien había externado que la pasividad de los alumnos chinos dificultaba el uso del enfoque comunicativo porque no respondían a sus preguntas, optó por la siguiente estrategia:

Les pedí que, en vez de que me hicieran sus preguntas habladas, las hicieran por escrito. Y así preguntaban mucho, en una clase me podía llevar hasta treinta papelitos con preguntas. Yo después elegía las que se repetían y las explicaba al día siguiente.

Mariana, quien había señalado que le parecía que la actitud perfeccionista de los alumnos inhibía a estos al momento de las actividades de expresión oral, opta por la estrategia siguiente:

Para animarlos a hablar en español les hablaba yo en chino y así a ellos les parecía que su maestra también estaba interesada en su cultura. Era como decirles “Ustedes me importan”. Cuando yo les hablaba en chino, les decía, “¿Ya ven? Ustedes no pueden hablar peor el español de lo que yo hablo el chino”. Y eso les ayudó a animarse a hablar.

Podemos ver que estas dos estrategias tienen algo en común: adaptar el enfoque comunicativo al contexto educativo chino. Tomemos el caso de la pasividad. Si el alumno chino no está dispuesto a entablar un diálogo con su profesor, porque está acostumbrado a aprender de manera receptiva por medio del análisis, el profesor mexicano entonces propone un medio de comunicación que va de acuerdo con la cultura de aprendizaje del alumno: el diálogo escrito. Los alumnos fueron sacudidos de su pasividad al momento de tener a la mano un medio en el cual se sentían cómodos, el medio escrito, que les permitía revisar y leer repetidas veces lo que escribían antes de entregárselo al profesor, y que dejaba menos margen al error. Para los fines del profesor, que era establecer un diálogo con sus alumnos e invitarlos a que participaran, la estrategia seguida fue eficaz. No así en el plano general del enfoque comunicativo, en el cual esta estrategia mermaría notablemente las posibilidades de que el alumno pusiera en práctica su expresión oral.

Algo similar sucede con la estrategia para hacerle frente al perfeccionismo de sus alumnos chinos: la maestra opta por hablarles en su propia lengua, tal y como lo hacen los profesores chinos de lenguas extranjeras en el aula. En este caso la adaptación es más radical, pues rompe con uno de los preceptos base del enfoque por competencias, que es que el profesor deberá de hablar en todo momento en la lengua meta. Como en el caso anterior, la estrategia es eficaz en el corto plazo: los alumnos, al escuchar al profesor hablar en mandarín, y al percibir que lo habla erróneamente, se pueden sentir más animados a experimentar con el español, aunque lo hagan de manera imperfecta. A largo plazo, la estrategia podría resultar contraproducente pues inhibiría una de las partes más importantes del enfoque comunicativo, que es que el alumno esté en una inmersión lingüística completa en el aula, además de que podría propiciar que los alumnos hablen en su propia lengua durante el resto de la clase, reduciendo las posibilidades de que pongan en práctica las estructuras aprendidas previamente.

Habiendo visto que la cultura china de aprendizaje está firmemente enraizada en una tradición de continuidad de la filosofía confucionista que no deja mucho lugar para los cambios, podría considerarse que los resultados obtenidos por los profesores con este método ecléctico son extraordinarios. Sin embargo, si se estudia el Programa del Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica de la Capital, se observa que, si bien la educación de lenguas continúa dando preponderancia al fomento de la competencia lingüística, también hay un interés en que los alumnos puedan desarrollar algunas competencias comunicativas. En el análisis que Laura Mosqueira (2011, p. 4) hace de este programa, sirviéndose del estudio que Fuliang Chang hizo del mismo en 2004, concluye:

...hoy en día en la enseñanza/aprendizaje de español en China, se está practicando una metodología compleja que combina casi todas las didácticas existentes. De acuerdo con lo que plantea el programa descrito, la fonética, el léxico y la gramática constituyen la base substancial de la enseñanza de español y esto se corrobora con la mayor carga horaria que tiene la asignatura Lengua española, frente a otras como Conversación. Sin embargo, al mismo tiempo, dice que el idioma es el instrumento de la comunicación y en los cursos se apunta a darles a los alumnos “la potencia comunicativa”. También destaca la necesidad de presentarles situaciones comunicativas reales y una fuente caudalosa de materiales auténticos.

Vemos, pues, que hay un esfuerzo por parte de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades por actualizar la metodología tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras, añadiendo asignaturas como Conversación y fomentando ciertas competencias funcionales por medio de situaciones comunicativas reales. Hay que destacar que, mientras que en Occidente los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras cambiaron radicalmente a

partir de los años ochenta, reduciendo al mínimo las competencias lingüísticas y dando énfasis a las competencias sociolingüísticas, en China se optó, a partir de finales de los años noventa, por dar continuidad al enfoque tradicional de enseñanza de lenguas, basado en la enseñanza de gramática y de léxico, y añadir solo algunos rasgos del enfoque comunicativo. En este contexto educativo que podríamos llamar “eclectico a medias”, no es sorprendente que los profesores mexicanos entrevistados hayan podido poner en práctica exitosamente un enfoque ecléctico propio que derivó de las dificultades de implementar el enfoque comunicativo en el aula. Como el enfoque ecléctico de la enseñanza chino, el enfoque ecléctico de los profesores mexicanos daba continuidad a aspectos de la cultura china de aprendizaje –tales como la vasta explicación de contenidos gramaticales– y la complementaba con ejercicios de breves conversaciones.

Conclusión

Es claro que muchos de los problemas a los cuales se enfrentaron los profesores mexicanos de ELE en China hubieran podido evitarse si dichos profesores hubieran sido informados previamente acerca de la cultura china de aprendizaje y sobre su aparente incompatibilidad con el enfoque comunicativo. Los resultados de esta investigación apuntan hacia la necesidad de crear un manual que oriente a dichos profesores acerca de los rasgos del que será su alumnado y de las estrategias que han probado ser más eficaces para enseñar ELE. Muchas de las estrategias que han sido compartidas por los profesores en esta investigación podrían ser sistematizadas para que sean la base de este manual.

Los testimonios de los profesores también apuntan hacia la inviabilidad de aplicar cabalmente el enfoque comunicativo en las clases de ELE en China debido al desfase entre los preceptos de este enfoque y el contexto chino de aprendizaje. Las estrategias empleadas por estos profesores para subsanar este desfase muestran que resulta eficaz utilizar el enfoque comunicativo en el aula ELE en China siempre y cuando se aprovechen algunos de los rasgos del aprendiente chino tales como su notable capacidad para memorizar, su inclinación a la recepción y su preferencia por las actividades gramaticales sobre las comunicativas. El enfoque comunicativo también parece ser más eficaz cuando se adapta a la actitud más pasiva y perfeccionista del alumno chino, si bien esta adaptación puede mermar, en el largo plazo los resultados en el campo de la expresión oral.

La creación de un enfoque ecléctico que se nutra de los preceptos comunicativos y de la cultura china de aprendizaje implicaría también que los profesores de ELE expongan a sus alumnos chinos el funcionamiento cabal de este enfoque, explicando su razón de ser, las ventajas que tiene sobre el enfoque gramatical y los puntos en común que tiene con la cultura china. Esta exposición facilitaría que los alumnos chinos muestren una mejor disposición a probar un enfoque que, en apariencia, es distante a su propia cultura de aprendizaje pero que, en el largo plazo, les permitirá mejorar sus habilidades comunicativas a un ritmo mayor que el enfoque gramatical.

Referencias

BARKHUIZEN, Gary, BENSON, Phil y CHICK, Alice (2013). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. UK: Routledge. ISBN 9781136447778.

BARKHUIZEN, Gary y WETTE, Rosemary (2008). "Narrative frames for investigating the experiences of language teachers", *System* [en línea]. UK: Elsevier, vol. 36, núm. 3, pp. 372-387 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 0346-251X. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X08000407?via%3Dihub>

CHANG, Fuliang (2004). "¿Qué estudian los alumnos de español en China?", *Encuentro de profesores de español de Asia - Pacífico* (Manila 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual redELE (número especial). Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.shtml.

CORTÉS, Maximiano (2014). "Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación", *SinoELE Monográficos* [en línea]. Madrid: SinoELE, no. 10, pp. 11-42 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 2076-5533. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_11-42.pdf

DE LAINE, Marlene (2000). *Fieldwork, participation and practice: Ethics and dilemmas in qualitative research*. London, UK: Sage. ISBN 9780761954873.

DING, Yanren (2007). "Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English", *System* [en línea]. UK: Elsevier, vol. 35, núm. 2, pp. 271-280 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 0346-251X. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X07000218>

HINOJOSA, Sierra y PASTOR, Arancha (2014). "La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral", *SinoELE Monográficos* [en línea]. Madrid: SinoELE, no. 10, pp. 135-144 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 2076-5533. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_135-144.pdf

HU, Guangwei (2002). "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China", *Language, Culture and Curriculum* [en línea]. UK: Taylor & Francis Group, vol. 15, núm. 2, pp. 93-105 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 1747-7573. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310208666636>

KVALE, Steinar (1996). *InterView: An introduction to qualitative research interviewing*. London, UK: Sage. ISBN 0803958196.

LOZANO, Gracia y RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2009). "Criterios para el diseño y la elaboración de materiales comunicativos", *Didáctica del español como lengua extranjera. colección Expolingua 1996* [en línea]. Madrid: MarcoELE, núm. 9, pp. 127-155 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 1885-2211. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf

MOSQUEIRA, María (2011). “Su fama lo precede: uso del método *Español Moderno* en el contexto universitario en China en la actualidad”. *IV Jornadas de Formación de Profesores E/LE en China*. Suplementos SinoELE 5, 2011. ISSN: 2076-5533.

OLIVERAS, Ángeles (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen. ISBN 84-89756-33-3.

PARICIO TATO, María Silvina (2014). “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* [en línea]. España: Grupo editorial universitario, núm. 21, 215-226 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 1697-7467. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

PUREN, Christian (2013). *Modele complexe de la compétence culturelle (composantes historiques, trans, meta-, inter, pluri, co-culturelles). Exemples de validation et d'application actuelles*. *ChristianPuren* [en línea]. Disponible en: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/> [consulta: febrero de 2019].

RICHARDS, Keith (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. UK: Palgrave. ISBN 978-1-4039-0135-4.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [en línea]. Tesis doctoral. España: Universidad de Murcia [consulta: febrero de 2019]. Disponible en: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/2055>

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2009). “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa en China”. *MarcoELE: revista de didáctica ELE* [en línea]. Madrid: MarcoELE, núm. 8, pp. 1-40 [consulta: febrero de 2019]. ISSN 1885-2211. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf

ZHU, Fang Fang (2010). “Material complementario del manual *Español Moderno* (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula”. *SinoELE* [en línea]. Madrid: SinoELE. ISSN 2076 5533. Disponible en: <http://www.sinoele.org/index.php/revista/suplementos/90-material-complementario-del-manual-espanol-moderno>

Apéndice A

Fecha _____

Marco narrativo para la investigación “Encuentros y divergencias culturales entre México y China: el punto de vista de los profesores mexicanos de ELE en China”

Instrucciones: Por favor rellene los espacios en blanco de acuerdo con su propia experiencia como profesor/a de ELE en China.

Mi nombre es _____, tengo _____ años y he sido profesor/a de ELE en China, en _____, durante _____ (tiempo). Fui a enseñar ELE ahí porque _____. Ya/No tenía experiencia previa en la enseñanza de lenguas extranjeras o/y de ELE. Esta experiencia fue _____ (lugar, nivel, nacionalidad de alumnos).

Específicamente, mi experiencia como profesor/a de ELE en China fue _____ porque _____.

En mi experiencia como profesor/a de ELE en China, lo más difícil fue _____ porque _____.

Me parece que la enseñanza de lenguas extranjeras en China se caracteriza por _____.

Creo que los principales retos de la enseñanza de ELE en China para los profesores son _____.

Desde mi propia experiencia podría decir que las diferencias entre la enseñanza de lenguas extranjeras en China y la enseñanza de lenguas en México son _____.

En contraste, creo que los puntos en común entre la enseñanza de lenguas extranjeras en China y la enseñanza de lenguas en México son _____.

En cuanto a los estudiantes, creo que los estudiantes chinos de ELE se caracterizan por _____.

Los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes chinos para aprender ELE son _____.

Yo usé la metodología _____ en mis cursos de ELE y resultó _____.