

La enseñanza del español como L3 en la educación universitaria en Hong Kong: un intento de correcta acotación de nuestro objeto de estudio

(*The teaching of Spanish as an L3 in the Tertiary Education in Hong Kong: an attempt towards a correct delimitation of our object of study*)

Artículo recibido: 25/10/13 – Evaluado: 05/12/13 - Publicado: 22/12/2013

[Cómo citar este artículo](#)

Eduardo Méndez Marassa

The Chinese University of Hong Kong

edmzma@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo estudia el acercamiento epistemológico de estudiantes chinos de español (hongkoneses, en este caso) y profesores nativos, haciendo hincapié en el impacto que las diversas metodologías y ecologías educativas puedan tener en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Se atenderá, asimismo, al desarrollo de una posible *interlengua* por influencia de su L1 y de posibles L2 (inglés, fundamentalmente). El objetivo final es llevar a cabo una correcta delimitación y definición del destinatario específico: el aprendiente de español como tercera lengua en un contexto multilingüe de herencia confuciana (Hong Kong). Para concluir se ofrecen una serie de consejos para los profesores noveles en el citado contexto y se intentará situar al estudiante hongkonés de español dentro del marco genérico del alumno sinófono.

Palabras clave: Hong Kong, metodología, escritura, L2 y L3.

Abstract

In the following article we are going to study the epistemological approach of Chinese students of Spanish (Hong Kong students in our case) and native teachers, paying attention to the impact that the diverse methodologies and educative ecologies might have in the learning process of our students. We will also study the development of a possible *interlanguage* due to interferences from their L1 or other L2 (mostly, English). The final objective is to achieve a proper definition and delimitation of our object of study, the student of Spanish as a third language in a multilingual context of Confucian heritage (Hong Kong). We will offer also a number of advices for new teachers in the said environment and we will try to place the Hong Kong student inside a more generic frame as the Chinese speaking student is.

Keywords: Hong Kong, methodology, writing, L2 and L3.

I. CONTEXTUALIZANDO LA ECOLOGÍA EDUCATIVA

1. La tradición epistemológica y la enseñanza de lenguas en China

Los profesores de ELE en Asia se han enfrentado con frecuencia a una paradójica situación: formados en las excelencias de los nuevos métodos en la enseñanza de lenguas, se han visto en la obligación de cuestionar sus concepciones sobre la dinámica de clase y las necesidades del alumno, para adaptarse así a atmósferas educativas en las que ciertos principios desterrados en el mundo occidental (el papel preponderante del profesor en el proceso de aprendizaje, y la repetición y memorización de contenidos como núcleo de la enseñanza, por citar los dos aspectos más llamativos) parecen gozar de excelente reputación. ¿Por qué los alumnos asiáticos parecen preferir la repetición de estructuras y la exposición gramatical frente a tareas comunicativas más cercanas, pensaremos nosotros, a lo que sería una situación real de lengua? ¿Cómo y cuándo potenciar la vertiente creativa de la lengua en proceso de ser aprendida? ¿Dónde está el fallo: en el profesor, en la metodología, en los alumnos o en la atmósfera educativa? En el presente trabajo, vamos a intentar demostrar que no existe tal fallo: tal como las comparaciones de resultados académicos suelen demostrar, los estudiantes orientales aprenden satisfactoriamente con unos métodos u otros, y la ansiedad suele estar más en el lado de los docentes; es una cuestión, fundamentalmente, de grados y *perspectivas*, en este caso, *perspectivas culturales*.

Durante más de 2000 años, los preceptos confucianos han servido como un marco de referencia cultural a partir del cual se han desarrollado los patrones de conducta social y educacional en China. Desde sus orígenes en la dinastía Han, la ética confuciana ha promulgado la internalización de una serie de valores que han permeado las relaciones sociales entre individuos, grupos e instituciones en buena parte del mundo asiático. Estos valores han derivado en complejos organigramas culturales del mundo social en esta parte del planeta, fuertemente jerarquizados – pensemos en la importancia de la piedad filial como marcador de las relaciones sociales– y tácitamente impuestos de generación en generación.

Este entramado de jerarquías y ceremonias ha producido tradicionalmente, y de manera incremental en los últimos tiempos al adoptarse modos más occidentales, una interesante y casi esquizofrénica paradoja en el modelo de conducta del estudiante chino (podríamos extender este fenómeno a otros países de la órbita confuciana, tales como Japón, Vietnam o Corea). Aquellos estudiantes centrados en acercarse lo más posible a la excelencia académica en sus estudios han acabado siendo víctimas de un proceso centrífugo de distanciamiento entre dos modelos en apariencia contradictorios: por un lado, han aumentado enormemente las

expectativas de autonomía, competitividad y triunfo sobre los rivales; por otro, se ha mantenido latente una orientación colectiva hacia la no agresividad dentro del grupo, la obediencia y la aceptación pasiva de unos parámetros predefinidos. En resumidas cuentas, la influencia del confucianismo se ha visto enfrentada a las reformas y prácticas educativas de la China actual, dejando muy a menudo a los estudiantes chinos un tanto "perdidos" en la difícil encrucijada entre la afirmación individualista del triunfo personal en los estudios y el papel esperado como miembro de un colectivo de acomodación pasiva y silenciosa a un orden ya fijado.

Tradicionalmente, las obligaciones filiales, tanto en lo material como en lo espiritual, resultaban extraordinariamente importantes en estas sociedades, y su memorización y puesta en práctica se extendía a todos sus miembros. No es entonces una sorpresa que los orígenes del autoritarismo moral y el colectivismo que aún hoy aparecen en la sociedad china hayan sido llevados hasta la ética confuciana de la piedad filial. El autoritarismo moral conlleva el control de los impulsos sobre su expresión, y el colectivismo conlleva interdependencia sobre autonomía, y ambos forman el sedimento de las formas de gobierno y socialización –por ende, de la educación– tanto de la China tradicional como de la contemporánea (Ho, 1989: pág. 154).

En un interesante estudio que parte del concepto de piedad filial, argumenta el sociólogo D.Y.F. Ho (1994) que los modos de socialización y educación en China han adoptado dos aspectos fundamentales del autoritarismo moral: la jerarquización de la autoridad en la familia y en las instituciones sociales, incluyendo la escuela, por un lado. Por otro, la aplicación frecuente de una serie bien definida de principios morales que sirven de barómetro fiable con el que juzgar a los miembros de la familia, clan, clase, etc. Por lo tanto, la autoridad absoluta de padres y educadores ha sido a la vez síntoma y causa del énfasis puesto en el desarrollo de un carácter moral como fundamento de una buena educación. La consecuencia de esta orientación en la educación de los niños ha sido que estos se juzguen a sí mismos siguiendo el patrón preestablecido de su adaptabilidad a una serie de criterios morales externos, en lugar de atender a necesidades, aspiraciones o sentimientos propios, internos. A estos niños se les ha exigido, y aún se les exige, que se transformen prematuramente en adultos capaces de ejercer un control absoluto de sus emociones, que se comporten de manera apropiada y que atiendan a sus obligaciones filiales. De aquí deriva también la gran diferencia en el comportamiento dentro del aula entre alumnos occidentales (educados para desarrollar los valores sociales de *asertividad*, independencia y curiosidad) y orientales (educados en los valores sociales de obediencia, conformismo y persistencia).

2. Implicaciones en el campo de la educación y la enseñanza de lenguas. Primeros esbozos de una caracterización del estudiante chino típico

2.1. Concepción confuciana de la relación estudiante-alumno

Según la doctrina confuciana, la relación profesor-alumno se modela a semejanza de la relación padre-hijo, que, como hemos visto, se rige por el principio de piedad filial. Esta semejanza se refleja en la propia lengua. El término chino para profesor es *shifu*, que en su traducción literal significa profesor-padre (Ho & Ho, 2008). Un refrán muy conocido en China nos dice: "Profesor por un día es equivalente a padre para toda una vida". No es una sorpresa el que actitudes autoritarias basadas en la piedad filial encuentren una respuesta positiva entre gran número de profesores taiwaneses (Ho, 1994).

Esta definición de la relación estudiante-profesor viene marcada por su naturaleza imperativa: dominante, estricta e intolerante ante cualquier tipo de desviación. Reduce, incluso inhibe, la libertad de acción de los estudiantes, su capacidad de auto-afirmación y el desarrollo de la autonomía. Los profesores, por lo general, no permiten que su autoridad sea puesta en entredicho bajo ninguna circunstancia. Se supone que los estudiantes, como muestra de respeto, no deben hacer preguntas "provocativas" o cuestionar los conceptos que se les explican. Lo seguro es hacer preguntas que muestren la humildad del estudiante y reafirmen el estatus superior del profesor. Irónicamente, los dos términos chinos para aprender son *xuewen* (aprender-cuestionar) y *xuexi* (aprender-ejercitar). La inhibición de la capacidad de cuestionar significa que *xuexi* será enfatizado a expensas de *xuewen*.

El modelo de estudiante aquí es el de alguien diligente, humilde, deferente y obediente. El papel asignado al alumno frente al profesor es el mismo que frente al padre, respeto y obediencia en todo momento. El profesor, a su vez, ofrece su persona como modelo, y es atento y ecuánime, pero estricto cuando la situación lo demanda. El profesor, en pocas palabras, es la encarnación de la autoridad para el niño desde la más temprana edad. Esta definición confuciana del papel del profesor conlleva una serie de funciones afectivas e instrumentales. Se reconoce aquí que las emociones pueden interferir en el desarrollo de las metas educativas, por lo que suele sugerirse su supresión siempre y cuando sea posible. Este es un rasgo social extensible a todos los ámbitos en las sociedades de herencia confuciana. Más que nadie, el profesor, como maestro-educador de superior cultivo intelectual, debe controlar sus emociones de manera ejemplar; de otro modo, los estudiantes pueden pensar que el profesor no ha sabido actuar en consonancia con los principios que enseña. Tradicionalmente, el afecto del profesor por sus estudiantes debía ser ocultado y expresado solo en ocasiones excepcionales. Este tipo de

profesor raramente felicitará a un estudiante que haya obtenido una buena nota, pero será extremadamente duro con un estudiante que no haya alcanzado el resultado deseado, llegando con frecuencia a ridiculizarle frente a sus compañeros. Esta práctica está todavía muy extendida en las aulas chinas; tanto es así, que uno de los mayores miedos que albergan los alumnos en la escuela es el de ser avergonzados públicamente por el profesor. Como compensación, diremos que, en consonancia con este papel de padre estricto que parece tener el profesor, las relaciones entre profesor y estudiante fuera de las aulas son de una calidez y durabilidad muy superior a la media occidental, y los alumnos suelen incluir con posterioridad a uno o varios de sus profesores como modelos de conducta y principales influencias en su vida. ¿Qué mayor recompensa podría buscar un docente?

2.2. Colectivismo frente a individualismo: equilibrio entre extremos

Pese a que las transformaciones de valores dentro de una cultura suelen ser procesos de lenta evolución, los cambios bruscos y repentinos pueden acelerar de manera dramática las transformaciones culturales y dislocar de manera abrupta un aparente equilibrio. Se ha propuesto que la influencia de la cultura occidental en Asia es un ejemplo de cambio cultural acelerado.¹ Dentro de las reformas educacionales en la China comunista se pasó de una orientación confuciana a una orientación todavía de tipo colectivista, pero de ideología marxista; y a partir del proceso de aperturismo y modernización de los ochenta, a una perspectiva occidental diametralmente opuesta con una visión fundamentalmente individualista y competitiva. Este cambio de perspectivas ha generado un profundo impacto psicológico en las actitudes y expectativas de profesores, padres y alumnos; impacto que merece ser estudiado, tanto en la pervivencia de actitudes educativas tradicionalistas como en la adopción de valores aparentemente contrapuestos a una sociedad colectivista y fuertemente jerarquizada.

En lo que respecta al mantenimiento de rasgos colectivistas, el reconocimiento o fracaso que los estudiantes tienen en la escuela se identifica en las sociedades confucianas con el prestigio de la familia, y los niños parecen ser conscientes de esto desde edades tempranas. La motivación de los estudiantes suele estar condicionada por valores sociales o por las expectativas de los padres más que por el deseo de desarrollo personal. Podemos relacionar este aspecto social de la

¹ Ver Sadar, Z. , "Asian cultures: Between programmed and desired futures", en E. B. Masini y Y. Atal (eds.), *Perspectives on Asia's futures III: The futures of Asian cultures* (pp. 37-56), Bangkok, Thailand: UNESCO-Principal Regional Office for Asia and the Pacific, 1993

educación de los hijos con las teorías sobre el condicionamiento ambiental que se han aplicado en ocasiones a la concepción tradicional de las habilidades intelectuales en China. Mo Zi, uno de los principales filósofos de la antigüedad, consideraba la naturaleza humana "como un lienzo blanco, que se volverá verde si se lo tiñe de verde, y amarillo, si se lo tiñe de amarillo. Cuando el color del tinte cambia, la naturaleza humana cambiará de acuerdo a este". Otra parábola nos habla de cómo la madre del filósofo Mencio cambió hasta tres veces de residencia para asegurarse de que su hijo estuviera rodeado de buenos y decentes vecinos. Tradicionalmente, la teoría del conocimiento china asume que todos somos iguales en cuanto a la capacidad para el aprendizaje, siempre que sigamos los modelos adecuados, puesto que nuestras cualidades innatas son prácticamente las mismas. Esto tiene importantísimas repercusiones en la imagen que los estudiantes chinos tienen de sí mismos, puesto que no suelen atribuir el fracaso en una asignatura escolar a su aptitud, a su disposición genética, sino a su actitud, a una falta de dedicación que puede ser remediada estudiando esa asignatura durante más horas. "El pájaro que vuela lento", dice un proverbio chino, "debe comenzar su vuelo más temprano". Esta concepción optimista del desarrollo intelectual es un residuo de los preceptos confucianos que insisten en la maleabilidad del ser humano. Más adelante prestaremos más atención a este respecto. Quizá este énfasis en el estudio intensivo haya contribuido al nacimiento de un estereotipo sobre la tendencia de los estudiantes asiáticos a memorizar sin comprender en profundidad. Como hemos visto, hay muchos condicionantes ambientales que parecen crear un complejo entramado de peculiaridades tendentes al colectivismo dentro del ámbito educativo en estas sociedades confucianas.

La orientación social de la cultura china se muestra claramente en el campo del éxito académico y las consecuencias del fracaso, pues en ambos casos se tiende a manifestar una identificación de la persona con su familia y la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, por sobre los esfuerzos de un estudiante por destacar académicamente se encuentra el reconocimiento e incremento del estatus social, no solo del individuo, sino de toda su familia. Lo contrario, el fracaso escolar, acarreará un estigma social que afectará tanto al individuo como a sus familiares, dando lugar a una vergonzosa "pérdida de cara" para el nombre familiar. Dentro de este contexto cultural, es normal que los estudiantes hagan todo lo posible para evitar esta pérdida de prestigio social, tanto a nivel de resultados en los exámenes como en el día a día en el aula. Esto podría ayudarnos a comprender, por ejemplo, las reticencias de muchos alumnos asiáticos a contestar una pregunta de la que no estén cien por cien seguros; nuestros alumnos no son ni mucho menos pasivos, sino que sufren de pánico al error y al fracaso, un pánico socialmente inculcado.

Este fenómeno se ha descrito como *da wo* –el gran yo–, que es la familia y el estatus social como aspecto dominante de la extraordinaria motivación académica que suele caracterizar a los estudiantes chinos, en lugar de la más individualista - *xiao wo* –el pequeño yo–.

Sin embargo, en los estudios realizados en los últimos treinta años sobre las expectativas paternas en lo concerniente a la educación de sus hijos, los valores puramente individualistas y personales –como la autonomía y la superioridad sobre los demás estudiantes– sobrepasan sistemáticamente el nivel de importancia otorgada a valores de carácter moral y colectivo, como puedan ser la sociabilidad y el autocontrol (Ho y Kang, 1984). Cada vez más, la escuela aparece como un lugar de preparación para el ámbito laboral en el que los valores occidentales del individualismo y la competitividad se superponen a la tradición colectivista de la sociedad china. No es de extrañar que profesores y alumnos se sientan en ocasiones confusos sobre qué pautas seguir en un marco cultural en el que tradición, presente y futuro parecen apuntar hacia caminos divergentes.

Es por tanto extremadamente importante en este contexto prestar atención a los rasgos distintivos y a la dimensión cultural que definen y separan a las sociedades de herencia confuciana (China, Vietnam, Japón, Corea, Singapur, Taiwan, Hong Kong y Malasia, según el estudio de Nguyen, Terlouw y Pilot, 2006) de las sociedades modernas occidentales. Lo contrario podría llevarnos a pecar de un erróneo “falso universalismo”. Parece que los estudiantes de este tipo de culturas obtienen mejores resultados en general cuando trabajan en grupos. Hemos visto que una orientación colectivista y un sustrato confuciano han sido señalados como las dos principales causas de esta situación. Consecuentemente, las estrategias de aprendizaje cooperativo parecen las más recomendables con estos alumnos, y el aprendizaje en grupos se asume como el más apropiado desde una perspectiva cultural.

3. Superando pre-concepciones y prejuicios. Una correcta perspectiva cultural de la enseñanza en las sociedades de herencia confuciana

Pese a los aspectos negativos que los docentes occidentales señalan en los sistemas educativos asiáticos (clases con un número excesivo de alumnos, atención casi exclusiva a los resultados de los exámenes, técnicas de aprendizaje superficial basadas en la memorización, estudiantes pasivos), estos aprendientes obtienen, de manera consistente, resultados superiores a los de los estudiantes occidentales en exámenes internacionales y tareas académicas de alta complejidad. Tal es la “paradoja del aprendiente asiático” (Biggs, 1998; Watkins y Biggs, 1996).

Vamos a intentar resolver esta aparente paradoja formulando cuatro concepciones erróneas de los educadores occidentales respecto a los estudiantes de sociedades de herencia confuciana:

1) Aprendizaje memorístico no es sinónimo de aprendizaje superficial: es necesario distinguir la mera memorización de conceptos sin comprensión (*rote learning*) del *aprendizaje repetitivo* como un método de recordar conceptos de forma precisa. El aprendizaje del sistema de escritura de la lengua materna y el sistema educativo de estos países (en la enseñanza secundaria china hay dos exámenes globales de enorme importancia que marcarán el posterior rumbo de los estudios del alumno) potencian este aprendizaje memorístico.²

2) Los modelos educativos vigentes en estos países se encuentran en un "estadio de desarrollo" inferior al de Occidente, y el modelo comunicativo occidental es el siguiente paso en el desarrollo lógico de la enseñanza de lenguas en este contexto: esta concepción etnocentrista no atiende a cuestiones socioculturales esenciales tales como la particular concepción del aprendizaje en la cultura china (así los casos de la memorización, la imitación como valores positivos y, también, la importancia del aprendizaje formal, entre otros).

3) Los alumnos asiáticos son pasivos e indolentes: falso. El modelo tradicional de enseñanza en estos países mantiene una relación desigual profesor-alumno, herencia de una cultura jerarquizada. Equivocarse en una respuesta puede implicar un sentido de vergüenza dentro del grupo ("pérdida de cara"). Por el contrario, destacar dentro del grupo resalta un sentido de individualidad que choca con una concepción colectivista de la clase como grupo armónico y homogéneo.

4) Los profesores orientales son autoritarios y siguen modelos educativos caducos y poco flexibles: falso. Estos profesores se adaptan al modelo social en el que enseñan, mientras que muchos educadores occidentales se limitan a intentar trasladar sus concepciones educativas a un modelo sociocultural ajeno.

¿Qué aspectos de este modelo sociocultural oriental son relevantes para un profesor? Vamos a estudiarlos a continuación:

- Los estudiantes de SHC están *predispuestos* a aceptar una enseñanza formal porque se les han inculcado los valores sociales de obediencia, conformismo y persistencia. A los estudiantes occidentales, en contraste, se les educa para desarrollar los valores sociales de "asertividad", independencia y curiosidad.

² Aunque la mayoría de los estudios sobre el tema presentan esta tendencia a la memorización como estrategia fundamental de aprendizaje de forma negativa, algunos grupos de investigación difieren y consideran que se trata de un rasgo epistemológico cultural que no debe asociarse necesariamente con el aprendizaje superficial. Ver Xiuping & Cutting (2011: 21-43)

- En estas sociedades, el éxito se atribuye al esfuerzo, y el fracaso a la falta de esfuerzo, más que a las dotes personales. En muy pocas ocasiones el fracaso escolar se atribuye a las habilidades innatas del estudiante, sino a una falta de dedicación. Los estudiantes asiáticos desarrollan así a lo largo de su vida estudiantil una gran constancia y persistencia.
- Los estudiantes asiáticos tienden a la colaboración espontánea en grupos, reflejo de una sociedad colectiva. Parece que los estudiantes occidentales se esfuerzan menos cuando trabajan en grupos, mientras que con los estudiantes de sociedades de herencia confuciana ocurre lo contrario.
- El comportamiento del profesor en la clase no es fundamentalmente autoritario, sino un reflejo lógico de una cultura colectivista y fuertemente jerarquizada. En la educación primaria y secundaria, el número de alumnos por clase oscila entre 30 y 80. La forma de castigo más común es la amonestación verbal frente a los compañeros, lo que conlleva una "pérdida de cara" (concepto fundamental) dentro de la micro-sociedad que es la clase.
- Pese al alto número de alumnos, los profesores asiáticos de educación primaria encuentran tiempo para interactuar individualmente con sus estudiantes. El panorama cambia en la educación secundaria, donde la preparación para los exámenes de grado superior y acceso a la universidad potencian el modelo de "clase magistral", centrado en el profesor. Pese a esto, los profesores encuentran técnicas para que los estudiantes, colectivamente, discutan y encuentren soluciones por sí mismos a los problemas planteados: se discuten los errores de los compañeros, se ralentiza la clase para potenciar la reflexión. Este modelo es el más frecuente en la educación terciaria.

Como vemos, una vez corregidas y eliminadas las pre-concepciones erróneas que muchos docentes occidentales traen consigo al mundo oriental, la "paradoja del estudiante asiático" se resuelve fácilmente, y al profesor se le abren nuevas perspectivas a la hora de interactuar con el alumnado. Como hemos adelantado ya, deben ser también tenidos en cuenta los condicionantes sociales más modernos, tales como la importancia de la competitividad dentro de las sociedades asiáticas modernas y la erosión de los principios de colectividad y armonía que la adopción de modelos de conducta occidentales está causando en las últimas décadas.

II. DEFINIENDO EL TIPO DE APRENDIZAJE: DIFERENCIAS ENTRE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE L2 Y L3

1. El aprendiente hongkonés de español frente a otros modelos de aprendiente sinoparlante

Pasemos ahora a concretar un poco más nuestro objeto de estudio. Hemos definido una serie de rasgos socioculturales que condicionan la ecología educativa y el perfil del aprendiente de una sociedad de herencia confuciana. Es el momento de acotar más nuestro campo de investigación y centrarnos en un tipo geográfico y sociocultural concreto de aprendiente asiático: el alumno hongkonés. A la hora de enfrentarnos a la enseñanza y aprendizaje del español en Hong Kong, es necesario prestar cuidadosa atención a la relación entre bilingüismo y la adquisición de terceras lenguas, desde una perspectiva, sí, relacionada, pero no calcada, a la de la adquisición de segundas lenguas. He aquí una de las diferencias fundamentales entre los problemas y planteamientos de la enseñanza del español en la llamada China continental y la ex colonia británica de Hong Kong. La presencia de un idioma de instrucción con un prestigio social históricamente reconocido, tal como es el inglés en el caso de Hong Kong, nos introduce en el mundo complejo del multilingüismo y los fenómenos de poliglosia y sus variantes. Nuestros alumnos van a poseer, en la mayoría de los casos, una primera lengua o lengua materna que utilizarán en el aula para comunicarse con sus compañeros (el chino, fundamentalmente, cantonés) pero no con el profesor; una segunda lengua que ejercerá de lengua vehicular en el contexto educativo (inglés), pero cuyo nivel de conocimiento no será ni mucho menos homogéneo entre la población discente; y una tercera lengua (en nuestro caso español) que será la lengua meta en la case de español como lengua extranjera. Es conveniente entonces proceder a una breve exposición de las peculiaridades del aprendizaje de terceras lenguas.

Cuando intentamos establecer las variantes que pueden afectar al proceso de aprendizaje de un estudiante de una lengua extranjera, es fundamental prestar atención al ambiente de aprendizaje (situación de inmersión - no inmersión), así como a los antecedentes previos del aprendiente (experiencias previas con otras lenguas). Este último punto nos lleva a establecer una diferencia fundamental que demasiado a menudo no ha recibido la atención merecida: la diferencia entre procesos de aprendizaje en una L2 y en una L3:

"The scarcity of multilingualism studies contrast with the abundant existing research in the field of second language acquisition. Yet in the 1970s some researchers (Bain and Yu, 1980; Been-Zeev, 1977; Ianco-Worrall, 1972) pointed to the positive impact of bilingualism on the individual's cognitive development. Subsequent research

(Bialystok, 1988; Mägiste, 1984; Ringbom, 1987) has further confirmed the advantage of bilinguals over monolinguals in terms of linguistics and cognitive outcomes. These facts have given rise to a relatively young subfield in the study of language learning processes, namely that of third language acquisition.

Research in third language acquisition has addressed issues of language transfer (Hufeisen, 1991; Williams and Hammarberg, 1998), from L1 or L2 to L3, metalinguistic knowledge and creative thinking (Lasagabaster, 1997), interactional competence (Jessner, 1999), the age factor (García-Mayo and García-Lecumberri, 2003; Muñoz, 2000) and immersion pedagogy (Bjorklund and Suni, 2000; Lyster, 1998). In fact, we may state that a growing body of investigation on third language acquisition now exists, as illustrated by the recent collection of studies provided by Cenoz and Genesee (1998), Cenoz and Jessner (2000), and Cenoz *et al.* (2001b). The positive results provided by third language acquisition studies that establish bilingualism as a good predictor of English language achievement (Cenoz and Valencia, 1994) argue for further investigation in this subfield in order to determine the true nature of the relationship between bilingualism and third language acquisition" (Safont Jordà, 2005: 3).

La adquisición de terceras lenguas presenta una serie de rasgos particulares que la diferencian de la adquisición de segundas lenguas. Herdina y Jessner (2000) comienzan por distinguir entre multilingüismo y bilingüismo. El multilingüismo ha de ser considerado como un fenómeno con grandes variaciones que engloba tanto el bilingüismo como el monolingüismo como posibles formas, aunque centrándose la mayor parte del tiempo en aquellos idiomas aprendidos después de la adquisición de una segunda lengua. Es por ello que *bilingüe* y *multilingüe* no pueden ser identificados. Estos autores presentan una serie de rasgos representativos de la adquisición de terceras lenguas: falta de linealidad, mantenimiento de la lengua, variación individual y, finalmente, interdependencia y cambios cualitativos³.

La falta de linealidad es una de las principales características que distinguen la adquisición de L3 frente a la de L2. La adquisición de competencia lingüística es generalmente considerada un proceso gradual en el que los aprendientes adquieren un cierto grado de fluidez tras un periodo de práctica. La velocidad y desarrollo de este proceso pueden verse afectados tanto por factores internos como externos al estudiante. Pero, tanto si el proceso de adquisición de competencia es lento como si es rápido, motivador o disuasorio, consciente o inconsciente, siempre es considerado por los investigadores de la adquisición de L2 como lineal. Sin embargo, Herdina y Jessner defienden la no linealidad en los procesos multilingües basándose en estudios sobre el desarrollo biológico del lenguaje:

"According to biological principles language development is seen as a dynamic process with phases of accelerated growth and retardation. The development is dependent on environmental factors and is indeterminate." (Herdina and Jessner, 2000:87)

³ *Non-linearity, language maintenance, individual variation, interdependence and quality change.* (La traducción es mía.)

Este proceso de entorpecimiento se ha de relacionar con el fenómeno de regresión lingüística característico del abandono del uso de un idioma: circunstancia que producirá un deterioro en la calidad alcanzada, y que se manifestará negativamente cuando, al cabo de un tiempo, el hablante intente reutilizar esos conocimientos y habilidades previamente adquiridos y arrumbados por diversas causas que pueden ser tanto físicas como psicológicas. Es fundamental recordar que una lengua no nativa requiere un uso activo para facilitar su adquisición, y la ausencia de este uso afectará negativamente tanto a la competencia de L2 como, incluso en mayor medida, a la de L3.

Esto se relaciona con el segundo punto: el mantenimiento de la lengua. Una lengua necesita, además de aprendida, ser mantenida; de lo contrario, el proceso de conservación y desarrollo se transformará en un proceso de entorpecimiento y decaimiento. Este proceso de embotamiento estará condicionado por factores tales como la cantidad de recursos disponibles que puedan proveer de un auténtico *input* y de posibilidades de producción de *output*, la competencia por relevancia entre los diferentes sistemas lingüísticos que posea el hablante, la edad, o la duración necesaria de este proceso de mantenimiento. Evidentemente, cuantas más lenguas conozca un individuo, mayor será el esfuerzo necesario para su mantenimiento. Toda lengua extranjera, especialmente la aprendida en ambientes de no inmersión, necesitará revisiones de manera periódica para evitar el entorpecimiento. En contraste con segundas lenguas en la mayoría de los casos de bilingüismo, la mayor parte de las L3 son aprendidas como lenguas extranjeras, y la falta de oportunidades para ejercitarlas en prácticas reales da lugar frecuentemente a este fenómeno de entorpecimiento. Un caso claro sería el que nos ocupa, el de la enseñanza del español en China.

Llegamos así al tercer punto señalado por Herdina y Jessner, el de la variación individual. Parece evidente que la atención cuidadosa al sujeto de estudio, en este caso el aprendiente de L3, hace forzosa la consideración de factores individuales que puedan afectar al proceso de aprendizaje. El análisis de factores internos de manera aislada o relacional es, sí, fundamental para entender el aprendizaje de una L3, pero también pueden crear una imagen irreal o equivocada de qué es lo que exactamente ocurre en este proceso cognitivo. La interacción entre estos factores internos o individuales ha de ser asumida siempre como un proceso complejo y relacional que pueda ayudarnos a ilustrar el desarrollo y progreso del sistema lingüístico que está siendo aprendido. Así, podríamos concluir que el aprendizaje de una L3 debería ser considerado desde una perspectiva dinámica, incluyendo la variación y la interacción entre sus rasgos definitorios y los factores influyentes.

Esta interacción entre rasgos específicos en la adquisición de L3 nos lleva a las relaciones existentes entre las lenguas conocidas por el estudiante. La interdependencia que caracteriza la adquisición de terceras lenguas hace que debamos considerar la primera, segunda y tercera/-as lengua/-as del estudiante como un sistema lingüístico unitario, que es organizado y utilizado de manera simultánea. Para estos autores parece más lógico considerar las lenguas conocidas por un hablante multilingüe como una unidad, en lugar de verlas como entidades separadas que se desarrollan de manera aislada.

Por todo esto, el multilingüismo no puede considerarse como un mero cambio cuantitativo en el número de lenguas conocidas por el hablante. Una nueva lengua afectará a la totalidad del sistema lingüístico del estudiante, creando nuevas relaciones y nexos, así como posibles errores de transferencia. Mientras el sistema lingüístico del estudiante es reestructurado, sus habilidades y técnicas de aprendizaje previas –aquellas que había adquirido en sus anteriores experiencias en el aprendizaje de idiomas– vuelven a la superficie y son recuperadas como estrategias en el uso y adquisición de la nueva lengua. Estamos, por lo tanto, ante un fenómeno fundamentalmente cualitativo.

Hemos intentado aquí presentar sucintamente la visión de Herdina y Jessner de las terceras lenguas como un fenómeno complejo en el que se implican factores específicos como los arriba mencionados, así como rasgos compartidos con otros procesos similares de adquisición de lenguas. La complejidad del multilingüismo hace que debamos estudiarlo desde una perspectiva dinámica, a la vez consistente respecto de una visión holística del bilingüismo. El aprendiz de una L3 posee un sistema lingüístico único que se ve condicionado por el cambio constante en las relaciones establecidas entre los diferentes idiomas. Esta mutabilidad de su sistema hace que se multipliquen y varíen los factores a tener en cuenta en su proceso de aprendizaje. Cuando nos acerquemos al estudiante de español como lengua extranjera en la ciudad de Hong Kong, todo lo anteriormente dicho actuará como condicionante específico y deberá ser cuidadosamente considerado.

2. Una breve consideración sobre el sistema educativo pre-universitario en la ciudad de Hong Kong

Para complicar más la situación, nuestros estudiantes provienen de un sistema educativo, el hongkonés, multiforme en los años de instituto: algunos han cursado su educación secundaria en chino –o mayormente en chino– y están acostumbrados a una atmósfera educativa fundamentalmente monolingüe. Otros han cursado su educación secundaria en inglés –o mayormente en inglés–, y están mucho más

familiarizados con el uso del inglés como lengua vehicular en el aula⁴. ¿Es posible un mayor enredo cultural? Sí, lo es: entre los alumnos provenientes de un sistema educativo chino tendremos que distinguir entre los que provienen del sistema hongkonés y los que lo hacen desde el sistema de lo que llamaremos la “China continental” o la República Popular China. Estamos ante dos sistemas educativos muy diferentes en ideología, infraestructura, organización curricular, y puede que incluso lingüísticamente no coincidentes (el cantonés como lengua vehicular en la clase en Hong Kong frente al mandarín en China). Como última pincelada multi o policultural, será frecuente encontrar en nuestros cursos universitarios alumnos provenientes de otros sistemas educativos, pudiendo tratarse de alumnos extranjeros que participan en un programa de intercambio, o más frecuentemente, alumnos étnicamente chinos pero criados y formados fuera de la cultura china (hijos de emigrantes chinos en América, Reino Unido, Australia, otros países del sureste asiático, etc.). En resumidas cuentas, cómo y de qué forma enfocar el uso en la clase de las lenguas implicadas en el proceso de aprendizaje (lengua meta, lengua de instrucción, permisividad ante fenómenos de *code-switching*, etc.) es una cuestión peliaguda debido a la extrema diversidad de los estudiantes. Este es un tema fascinante pero demasiado complejo como para abordarlo en detalle en el presente estudio.

III. CONCLUSIONES

1. Algunos consejos prácticos

A continuación vamos a ofrecer una lista de consejos que pueden ser de utilidad a la hora de afrontar la enseñanza de español a grupos monolingües de estudiantes de sociedades de herencia confuciana. Estos consejos, así como la teoría que los precede, han sido desarrollados dentro del marco de la enseñanza de español como lengua extranjera en un ámbito de no inmersión, aunque en gran medida pueden extenderse a ámbitos de inmersión. Aunque los presentes consejos están pensados para el alumnado chino como grupo genérico, mantienen su validez al centrarnos en el alumno hongkonés. Vamos con los consejos:

1) Es fundamental combatir la frustración en un nivel inicial. Algunos alumnos necesitarán nuestra ayuda, pero preferirán no manifestarlo. El refuerzo positivo en esta primera etapa de aprendizaje es enormemente importante. Un alumno con un

⁴ Para un resumen breve y reciente de cómo un diferente idioma de instrucción parece generar diferentes sistemas educativos y diferentes percepciones de cada sistema dentro de la ciudad de Hong Kong, ver Ng, Vinci (2012, 121-136).

filtro afectivo alto tendrá más dificultades para llevar a cabo un aprendizaje satisfactorio.

2) El profesor debe evitar la “pérdida de cara” de los alumnos: forzar a un estudiante a realizar algo que no desea, amonestarle públicamente...

3) La atención a los alumnos fuera de la clase es importante: al finalizar la lección, en tutorías, etc.; un alumno que perciba sus dudas como algo individual puede no expresarlas por timidez, por no querer destacar dentro del grupo, etc.

4) La imagen del profesor para un alumno chino será de tipo autoritario-paternalista, incluso en la educación terciaria.

5) Debemos buscar una progresión nocio-funcional en nuestros cursos adecuada a las necesidades del grupo. La distancia entre lenguas y modelos de enseñanza acentuará el carácter problemático del primer año de aprendizaje de español de los estudiantes chinos. Los manuales españoles no atienden a este aspecto.

6) Es importante evitar la sobrecarga de información en la lengua meta en las etapas iniciales de aprendizaje.

7) En estos estadios iniciales, será necesario recurrir a una lengua vehicular para explicar los enunciados de los ejercicios y los contenidos gramaticales.

8) Importancia del repaso como forma de afianzar contenidos (especialmente, en contextos de no inmersión)

9) Es necesario adaptar los ejercicios al contexto cultural propio de los alumnos: “Los manuales de español que siguen un enfoque comunicativo se basan en su generalidad en situaciones que sólo se comprenden cabalmente en contextos del país donde se han producido” (Sánchez Griñán, 2008).

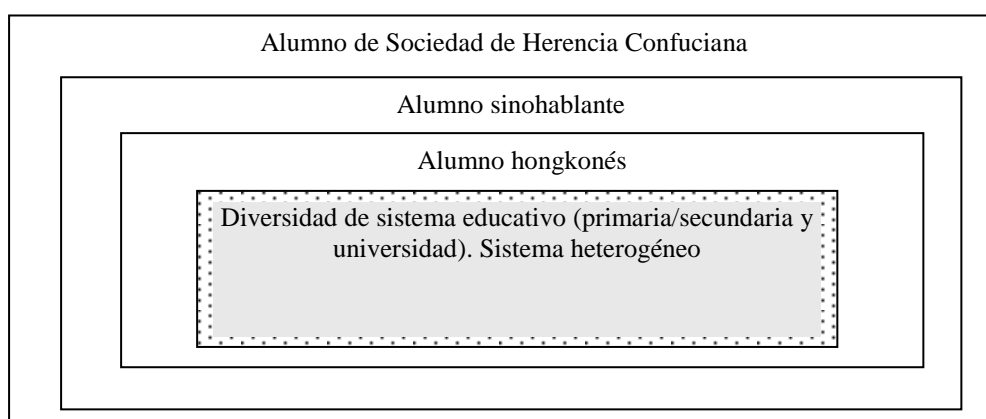
10) Es aconsejable aumentar el número de pre-actividades, actividades de apoyo y glosarios a los ejercicios o tareas para escalonar el nivel de dificultad de estos. Este es un punto muy importante en el que suelen coincidir muchos docentes hispanos en Asia: es necesario potenciar y tratar en detalle el “andamiaje” de nuestras lecciones, independientemente de la metodología docente utilizada.

11) Debemos potenciar las características positivas de nuestros estudiantes: dedicación, diligencia, excelente memoria.

12) La importancia de aspectos de la lengua problemáticos para nuestros alumnos, pero de una relevancia comunicativa relativa, deben ser minimizados (por ej, la pronunciación de /r/ o la diferencia /p-b/). Entre este tipo de alumnos hay una tendencia excesiva a la autocrítica y el perfeccionismo. Es importante fomentar un sentido de seguridad en la L3.

2. Conclusiones

Si nos centramos en el caso geográfico concreto de Hong Kong, un sistema educativo fragmentado, altamente privatizado y desregulado, y una situación sociolingüística bastante compleja en la que se dan fenómenos diversos de multilingüismo y poliglosia, condicionan y a la vez desestructuran una posible visión homogénea del alumnado hongkonés, haciendo evidente la necesidad de remarcar una serie de peculiaridades específicas dentro del marco del alumno sinohablante, el cual a su vez está dentro del marco del alumno asiático de una sociedad de herencia confuciana. El siguiente cuadro podría servir de marco global de la situación tratada:



De manera sucinta, hemos visto que en los aprendientes chinos influyen una serie de factores socioculturales que condicionan su percepción del proceso educativo, la figura del profesor y los modelos de aprendizaje. Es necesario atender a estos factores si queremos construir un currículo culturalmente adecuado en nuestras clases, basado en modelos y esquemas que busquen siempre evitar la frustración y la demonización de los rasgos característicos de los alumnos.

En este sentido, es necesario que los profesores nativos de ELE y los profesores orientales colaboren estrechamente para potenciar un cambio de paradigma educativo que ha de pasar de focalizar las diferencias entre estudiantes y sistemas (lo no generalizable, componentes específicos de un sistema concreto) a centrarse en potenciar el aprendizaje del estudiante (lo generalizable; universales como los procesos de aprendizaje). Es este un proceso arduo y complejo, pero las recompensas que esperan en el camino van más allá de lo superfluo: educar es ayudar a vivir; educar satisfactoriamente es mostrar a nuestros pupilos el camino a la felicidad. La diferencia está en nosotros, educadores; por pequeña que sea nuestra tarea, una mera clase de lengua, hemos de recordar que educar a un ser humano es siempre un ejercicio grandioso.

Bibliografía

- BIGGS, John. "Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter?", *International Journal of Educational Research*, vol. 29 nº 8, noviembre 1998, 723-738 (16).
- HERDINA, P. y JESSNER, U. (ed.) "The dynamics of third language acquisition", en J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, United Kingdom, 2000.
- HO, D. Y-F.; KANG, T. K. "Intergenerational comparisons of child-rearing attitudes and practices in Hong Kong", *Developmental Psychology*, 20(6), nov. 1984, 1004-1016.
- Ho, D. Y-F. "Continuity and variation in Chinese patterns of socialization", *Journal of Marriage and the Family*, feb. 1989, 51 (1), 149-163. Disponible: http://facweb.northseattle.edu/cadler/Global_Dialogues/Readings/Disappearing_Moon_Readings/David_Ho_article.pdf
- _____ "Filial Piety, authoritarian moralism, and cognitive conservatism in Chinese societies", *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, agosto 1994, vol. 120, nº 3, 349-365.
- Ho, D. Y-F. & Ho, R. T. H. "Knowledge is a dangerous thing: Authority relations, ideological conservatism, and creativity in Confucian-Heritage Cultures", en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(1), marzo 2008, pp. 67-86.
- LI, Xiuping; CUTTING, Joan. "Rote Learning in Chinese Culture: Reflecting Active Confucian-Based Memory Strategies", en J. LIXIAN y M. CORTAZZI (eds.). *Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*, Palgrave MacMillan, febrero 2011.
- MÉNDEZ MARASSA, Eduardo. "Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China", *Tinta China*, nº 1, abril de 2007, pp. 20-23. Disponible: <http://www.mec.es/sgci/cn/es/prueba/Tintachinafinalweb.pdf>
- _____ "La enseñanza de lenguas en China: influencias históricas y desajustes culturales", *Interlingüística XXI*, 2010.
- NG, Vinci (2011). "The decision to send local children to international schools in Hong Kong: local parents' perspectives", *Asia Pacific Education Review*, vol. 13, nº 1, 2012, pp. 121-136.

- OTA WANG, Vivian (2001). "Confucianism and the Educational Process: A Comparative Analysis of Chinese and Chinese American Identity Development in Education", en N. Ken Shimahara, Ivan Z. Holowinsky, Sandra Tomlinson-Clarke (eds.), *Ethnicity, Race, and Nationality in Education*, Routledge, U. S.
- PHUON-MAI, Nguyen; TERLOUW, Cees y PILOT, Albert (2006). "Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context", en *Intercultural Education*, Vol. 17, nº 1, marzo 2006, pp. 1-19.
- SARDAR, Ziauddin. "Asian cultures: Between programmed and desired futures", en E. B. Masini y Y. Atal (eds.), *Perspectives on Asia's futures III: The futures of Asian cultures*, Unesco, Bangkok, 1993, pp. 36-56. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000966/096632eo.pdf>
- SAFONT JORDÀ, María Pilar. *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*, Clevedon, Multilingual Matters, 2005.
- 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. Disponible: www.tdr.cesca.es
- WATKINS, D.; BIGGS, J. (eds.) *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*, Hong Kong, Centre for Comparative Research in Education/ Camberwell, Vic., Australian Council for Educational Research, 1996.

Eduardo Méndez Marassa

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de León, España. Máster en Enseñanza del español como segunda lengua (UNED, España) y en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad Autónoma de Barcelona). Profesor de lengua y literatura española en Estados Unidos, República Checa, China y Hong Kong. Actualmente, profesor de español en la Universidad China de Hong Kong. Autor de varios artículos sobre los problemas metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos sinófonos.

Subir

Cómo citar este artículo

Méndez Marassa, Eduardo. "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*, 7, diciembre 2013, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2004>, ISSN 1851-4863, 18 págs.

Subir
