

ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL EN PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: ¿FUSIÓN DE METODOLOGÍAS?

María Isabel Gibert Escofet*
Mar Gutiérrez-Colon**

Resumen: Actualmente, las universidades españolas acogen cada año a un gran número de alumnos que quieren aprender el español en programas de inmersión lingüística. Sin embargo, los estilos de formación que han desarrollado en su tradición de aprendizaje distan mucho de los adquiridos por aprendices de lenguas en Occidente. Esto hace que, a menudo, las posturas frente a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y de los profesores no coincidan y dificulten el aprendizaje de la lengua española.

Este artículo analiza los valores y actitudes del aprendiz chino en comparación con el estudiante español. Después de hacer un análisis cultural, hemos visto que, aunque piensan que los profesores chinos son mejores para enseñar vocabulario (para ellos, un pilar básico en el aprendizaje de lenguas extranjeras), la mayoría de los alumnos reconocen que los docentes occidentales los estimulan a pensar y a ser críticos. En suma, parece que acaban adaptándose a la metodología usada por estos profesores, introduciendo sus estrategias y su cultura china de aprendizaje en el enfoque comunicativo.

Palabras clave: Estudiantes Chinos, ELE, Choque cultural, Aprendizaje de Lenguas, Programas de Inmersión Lingüística, Cultura China, Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Abstract: *Nowadays, many Chinese students want to learn Spanish language in Spanish universities because they are interested in the experience of an immersion program. But*

* Licenciada en Filologías Anglogermánicas por la Universidad Autónoma de Barcelona, Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Fundación Rovira i Virgili y Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Español / Inglés) por la Universidad Rovira i Virgili (URV, Tarragona, España). Profesora Asociada de la URV. Correo electrónico: isabel.gibert@urv.cat.

** Licenciada en Filología Anglogermánica y Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad Rovira i Virgili (URV, Tarragona, España). Profesora Agregada y Coordinadora del Máster Oficial en Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la URV. Docente de la Universitat Oberta de Catalunya. Correo electrónico: mar.gutierrezcolon@urv.cat.

Grammar, XXV, 53 (2014), pp. 92-108.

© Universidad del Salvador. Facultad de Filosofía y Letras. Área de Letras del Instituto de Investigaciones de Filosofía y Letras. ISSN 1850-0153.

Chinese students have developed different learning styles from those of the Spanish students due to the two different learning traditions.

This fact makes the learning-teaching process to be different for both Spanish teachers and Chinese students. As a consequence, this may bring some difficulties in the acquisition of the Spanish language.

This article analyzes the values and attitudes of Chinese learners compared to those of Spanish students. After a cultural analysis, we conclude that although most Chinese students believe that Chinese teachers are better at teaching vocabulary (for Chinese students vocabulary is a cornerstone of the learning process), they also recognize that the methodology used by Spanish teachers encourage students to be active and critical. As a conclusion of this study, it seems that finally Chinese students adapt to the methodology used by Spanish teachers, merging their strategies and culture with the communicative approach.

Key Words: *Chinese Students, Spanish as a Foreign Language, Spanish Teaching, Linguistic Immersion, Cultural Problems, Language Learning, Immersion Programmes, Methodology of Foreign Language Teaching, Chinese Culture.*

En 2012 el Instituto Cervantes elaboró un informe (Instituto Cervantes, 2012) en el que afirmaba que, en 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante, y para entonces solo el chino superará la cantidad de hablantes nativos del español como lengua nativa. Actualmente, unos 25.000 alumnos chinos estudian español, y las universidades españolas acogen cada año a un gran número de alumnos que quieren aprender el español en programas de inmersión lingüística.

Los discentes chinos que llegan a España para seguir cursos de español como lengua extranjera llevan consigo un bagaje cultural y de aprendizaje que los profesores no pueden ignorar. Sin embargo, no todos los centros están culturalmente preparados para impartir clases a este colectivo. Los presupuestos que los estudiantes traen con ellos están basados en sus propias vivencias de aprendizaje, así como en una idea preformada sobre cuáles son los métodos más y menos efectivos para aprender un idioma. De la misma forma, los profesores de lengua extranjera parten de un conocimiento metodológico que no es solo fruto de su experiencia y formación docente, sino también de su experiencia como aprendientes de lenguas. Si las posturas frente a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y de los profesores no coincide y, además, estos últimos no saben orientarse correctamente, puede crearse un conflicto que perjudicará el objetivo que ambos comparten: el aprendizaje de la lengua.

Según Sánchez Griñán y Melo (2009), desde Occidente se ha creado una imagen estereotipada del aprendiz chino que lleva a los profesores a tener la idea predeterminada de que con los estudiantes chinos es difícil utilizar una metodología comunicativa en el aula, debido a que el discente no sabe cómo enfocar las actividades de clase. Es cierto que

estos alumnos a veces encuentran, en las clases de los docentes occidentales, una serie de dificultades culturales que pueden llegar a impedir que el proceso de aprendizaje transcurra con naturalidad y, en casos extremos, esos choques culturales pueden ser la causa de que el alumno no aprenda la lengua. La diferencia cultural más importante está en la misma definición del papel del aprendiz y del docente: el profesor occidental entiende que su papel es dar al estudiante las herramientas necesarias para que este lleve a cabo el proceso de aprendizaje, facilitar que este se haga cada vez más autónomo; en cambio, el estudiante chino está convencido de que el profesor posee una gran sabiduría y espera recibir todo el conocimiento que pueda darle. Para estos aprendices, un buen profesor debe tener un conocimiento profundo de la materia, además de poseer otras cualidades que no están directamente relacionadas con la docencia:

A good teacher does not only teach the subject in hand, however. In the students' view, he or she should also teach students about society: 'he should teach us to solve problems in life', 'teach us not only knowledge in books but also the reality of society', 'help me learn more of the World and about life so that I can deal with others more successfully' (Cortazzi y Jin, 1996a, p.188).

[Sin embargo, un buen profesor no enseña solo la materia. Desde el punto de vista de los estudiantes, el docente debería enseñar aspectos de la sociedad: «nos debería enseñar a solucionar los problemas de la vida», «enseñarnos no solo los conocimientos que aparecen en los libros, sino también la realidad de la sociedad», «ayudarme a aprender más cosas sobre el mundo y la vida para que me pueda relacionar mejor con los demás»]¹.

Vemos, pues, que según la tradición china, el profesor no es solo la autoridad que aporta conocimiento, sino que es el ejemplo a seguir como persona, y la persona a quien los estudiantes piden consejo como autoridad.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, uno de los aspectos que caracterizan la cultura de aprendizaje china es la inclusión de la memorización y el recitado en sus metodologías de trabajo (Jin, 2001). A pesar de lo que se pueda creer en un primer contacto con esta cultura de aprendizaje, estas técnicas no implican que los aprendices descarten otras estrategias en las que analicen y comprendan lo que están estudiando: «la memorización como modo de comprensión, el recitado al servicio de la reflexión y la interiorización» (Sánchez Griñán, 2009, p. 3), identificado por Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (1996, p. 269) como «la paradoja del aprendiente chino», es decir, el hecho de que la memorización que realizan los estudiantes chinos conlleva una actividad cognitiva normalmente no asociada a esta.

1 Todas las traducciones son de las autoras.

El rol tradicional del estudiante chino es el de recoger y recordar todo lo que el profesor le da en las clases; saben que de ellos no se esperan opiniones ni discusiones en el aula, sino que escuchen y que estudien, y, ante las preguntas del profesor, no está bien visto contestar, ya que es arriesgado equivocarse y puede parecer demasiado atrevido participar voluntariamente. El choque cultural surge en las clases de ELE entre profesores y estudiantes, cuando el docente espera de ellos que contesten a sus preguntas de forma espontánea, y ellos encuentran que su educación no se los permite, cuando el docente juzga el comportamiento de sus estudiantes de pasivo, callado y poco participativo, y los alumnos juzgan al profesor de injusto por pedirles que contesten de forma espontánea preguntas para las que no han tenido tiempo de prepararse, arriesgándose, de ese modo, a equivocarse. Hay que comprender, pues, que el silencio del estudiante chino está marcado por la sociedad y el sistema académico de China (Watkins, 1996; Hu y Fell-Eisentkraft, 2003). Hu y Fell-Eisentkraft identificaron cuatro motivos por los que los discentes chinos mantienen largos silencios en clase:

1. Silence as a result of being shy; 2. Silence as a result of fear of not having the correct answers; 3. Silence as a result of unfamiliarity with talking to learn and 4. Silence as a result of a lack of confidence in speaking the English language.
(Hu y Fell-Eisentkraft, 2003, p. 55).

[1. El silencio como resultado de la timidez; 2. El silencio como resultado del temor a no responder correctamente; 3. El silencio como resultado de no estar familiarizado con el hecho de hablar para aprender; y 4. El silencio como resultado de la falta de confianza al hablar inglés].

Conocer el papel de las preguntas en la sociedad occidental y en la sociedad china es fundamental para comprender este comportamiento: en la primera, para los estudiantes, preguntar es una forma de aprender (preguntas heurísticas), y para los profesores, las preguntas que realizan los estudiantes resultan cruciales para evaluar el proceso de aprendizaje, especialmente en las clases de idiomas; en la sociedad china, en cambio, preguntar a quien tiene la autoridad (un profesor, por ejemplo) se interpreta como un comportamiento provocador, que connota, incluso, falta de respeto hacia este, y el papel del profesor chino ante las preguntas es el de ser capaz de predecir las que puedan surgir y responderlas en clase sin que estas se lleguen a formular, ya que los estudiantes chinos no preguntan, sino que esperan, y, si la respuesta no llega, es que la pregunta que tenían (y no han hecho) no merecía la pena. Es, pues, en el rol de las preguntas, donde encontramos una de las causas más importantes de la falta de interacción estudiante-profesor en el aula.

Pues bien, para comprender a los estudiantes sinohablantes, debemos conocer las

culturas de aprendizaje² chinas, que, de forma muy esquemática, se resumen en *demonstration-mimesis-practice-performance* (Jin y Cortazzi, 2006, p.10): los estudiantes, después de escuchar y observar atentamente, tienen que esforzarse en aprender y recordar. Como consecuencia de esta tradición, para muchos estudiantes aprender un idioma representa recordar listas enormes de vocabulario nuevo; la autonomía del alumno significa memorizar textos de libros recitando en voz alta. Sin embargo, estos estudiantes se dan cuenta de que necesitan practicar la lengua que están estudiando y ellos mismos crean espacios informales de práctica. Esta metodología, tan distinta de la nuestra, tiene su origen en el confucianismo. Por lo tanto, es necesario entender esta filosofía aplicada al aprendizaje si queremos ser capaces de comprender la actuación de los discentes chinos en nuestras clases de lenguas extranjeras.

EL CONFUCIANISMO COMO ORIGEN DE LOS VALORES DEL APRENDIZ

El esfuerzo y la memorización son solo una parte de la filosofía de Confucio: el aprendizaje reflexivo y la interpretación independiente también son necesarios para la comprensión y la puesta en práctica de los conocimientos.

Los estudiantes chinos están acostumbrados a utilizar la memorización como técnica de aprendizaje desde pequeños debido a varios factores, entre los que se encuentran las características de su sistema de escritura o el tipo de exámenes que se les pide que realicen en China. Biggs (Watkins y Biggs, 1996, p. 269) hace referencia a esta práctica como la «paradoja del estudiante chino», ya que, a pesar de que desde la perspectiva occidental parece una práctica de estudio memorística que no requiere reflexión, en realidad se ha demostrado que el aprendiente chino no memoriza sin más, sino que la memorización le ayuda a comprender mejor los contenidos que está estudiando.

En una serie de entrevistas realizadas por Cortazzi y Jin (1996a) a profesores occidentales que estaban dando clase en China, los docentes valoraron a sus estudiantes como constantes, motivados, muy buenos memorizando y, en definitiva, con virtudes dignas de todo buen alumno. A pesar de ello, al utilizar el método comunicativo, fracasaron. Las principales dificultades con las que se encontraron cuando intentaron implantar este enfoque fueron que los discentes se centraban únicamente en la gramática, en el vocabulario y en la comprensión lectora; no participaban en clase y, por lo tanto, no se arriesgaban a equivocarse. En definitiva, los estudiantes daban mucha relevancia a los exámenes y a las notas, pero ninguna importancia al proceso de aprendizaje.

Sin duda, hay que evitar el valorar la cultura de aprendizaje china en términos de carencias. Al contrario de lo que piensan muchos profesores occidentales, que ven la gran capacidad de memorización desarrollada con el método chino como un aprendizaje pesado

2 Jin y Cortazzi hablan de *culturas de aprendizaje* en plural porque consideran que China es un país demasiado extenso y variado para poder hablar de una sola cultura de aprendizaje.

que no permite la reflexión, los estudiantes chinos encuentran en ella una gran dosis de confianza y piensan que les ayuda a conseguir sus objetivos (Kavan y Wilkinson, 2003; Li y Chang, 2001). Es por ello que, en el análisis de necesidades que propone el enfoque comunicativo, no hay que descuidar su cultura de aprendizaje, por lo que es conveniente integrar actividades coherentes también con su cultura de aprendizaje. Los resultados de los estudios realizados por Green (1993) y Liu y Littlewood (1997) evidencian que los estudiantes chinos consideran a las actividades comunicativas las más divertidas de realizar en clase; sin embargo, relacionan las actividades más formales con las más útiles.

El último punto del que hay que hablar es la evaluación, que también conlleva un cambio drástico a su manera de entender las responsabilidades en el aula y puede ser fuente de conflicto. Los estudiantes chinos entienden la evaluación como una serie de exámenes periódicos cuya finalidad es memorizar lo que tienen en el manual y en los apuntes y, así, demostrar lo que han aprendido. No cabe duda de que para ellos afrontar el nuevo tipo de evaluación que se les presenta —una evaluación formativa que tiene en cuenta todo el proceso de aprendizaje, no solamente el producto final—, en la que, a su entender, el profesor abandona su propia responsabilidad pasándosela a ellos, es tarea difícil. Es importante explicitar, pues, los objetivos de este tipo de evaluación para que los estudiantes tomen consciencia de ello y puedan tomarla con una actitud más abierta.

VALORES Y ACTITUDES DE LA CULTURA CHINA: POSIBLES PROBLEMAS EN EL AULA

La interpretación del mundo no solo depende de nuestra educación, sino que depende básicamente de nuestra cultura. Así pues, el profesor de lenguas extranjeras debe conocer los conceptos clave que distinguen la cultura china de la cultura española (enmarcada dentro de lo que es la llamada cultura occidental). En el caso de la cultura china, la clave está en la orientación familiar, el *guanxi*, la interdependencia relacional, llamada *la cara* (*mianzi*), los favores, y la armonía (Buckley, Clegg et al., 2006; García-Tapia y Bello, 2005; Kwang-kuo, 1987; Nieto, 1997; Salamanca y Montes, 2003).

La sociedad china, colectivista, frente a la occidental, que es individualista, prioriza al grupo frente al individuo, forma su identidad a partir de la familia, del grupo, de la universidad o de la empresa, hasta el punto de que, cuando sus integrantes hablan, intentan evitar la primera persona del singular. Para ellos, no identificarse con un colectivo es negativo, y a quien se aparta del grupo se lo puede llegar a tratar con indiferencia e incluso desprecio. A diferencia de la cultura occidental, en la que se premia la iniciativa propia, en China no se suele hacer nada sin consultar antes al grupo en busca de su aprobación. Por ello, aceptar la responsabilidad individual resulta difícil, no tanto por el temor al fracaso tal como es interpretado en occidente, sino por temor a *perder la cara* (concepto sobre el que nos extenderemos más adelante). Desde una perspectiva occidental, es fácil confundir este concepto chino de *cara* con el concepto de *cara* occidental. El concepto chino no se queda en la reputación, imagen o prestigio ante la comunidad o grupo social, sino que va

más allá: para un chino *perder la cara* debe evitarse hasta el punto de justificar actividades que en nuestra cultura son injustificables, como pueden ser ocultar información, evitar compromisos, no actuar o incluso mentir. El temor a dar una mala imagen también puede llevar a matizar y, bajo el punto de vista de un español, falsear sus respuestas si consideran que estas no van a ser del agrado de su interlocutor.

Por otra parte, en la cultura china, ser demasiado directo es considerado una falta de cortesía, tanto en los rechazos como en las negativas, pues eso rompe la armonía y puede resultar ofensivo. Los chinos, por consiguiente, anteponen la cortesía a la sinceridad, y frente a respuestas como «No sé si va a ser posible»; «Lo intentaremos, aunque no puedo prometer nada»; «veremos que se puede hacer» (ejemplos citados por Salamanca Montes, 2003, p. 7), debemos asumir, simplemente, una negativa.

Extender estos valores al aula nos lleva a comprender que a los estudiantes no les guste admitir que no entienden o no saben una respuesta, ya que esto les supone *perder la cara* ante el docente o sus compañeros. No olvidemos que, bajo esta perspectiva, también podría *perder la cara* un profesor ante sus alumnos si admitiera haber cometido algún error o si, por ejemplo, no comprendiera algo. Esta es una de las razones por las que los estudiantes evitan informar al profesor de problemas o sugerirle mejoras en sus clases.

Otros valores de gran importancia dentro de la cultura china que, en cierta medida, pueden entrar en conflicto con los españoles son el estatus social, la autoridad y la jerarquía. Para conseguir el respeto y el estatus social, no solo es importante el cargo que uno desempeña, sino que la edad y las relaciones personales también juegan un papel esencial en lo que a ello se refiere.

Para comprender las relaciones sociales e interpersonales en China, empezaremos por profundizar en conceptos que desempeñan un rol muy importante en esta sociedad: el *guanxi* y el *renqi*; y el *mianzi* y el *lian*. Es necesario profundizar en estas nociones para poder discernir el comportamiento y la cultura de nuestros estudiantes a un nivel más complejo.

Tomemos, en primer lugar, el concepto de *guanxi*, directamente relacionado con el estatus social y las relaciones personales a las que acabamos de hacer mención. *Guanxi* se refiere a la compleja red de interrelaciones personales que vinculan a individuos y familias a través de obligaciones mutuas: solo a partir del *guanxi* es posible solventar procedimientos burocráticos, acceder a determinados recursos difíciles de obtener o conseguir tratos preferenciales. Para los occidentales es fácil caer en la interpretación del *guanxi* como una forma de corrupción, pero eso sería malinterpretar y simplificar tanto el término como su contexto, olvidando por completo la competencia intercultural que tenemos que llevar con nosotros como profesores de lengua extranjera. Muchos docentes se sorprenden o incluso se ofenden cuando no asimilan los gestos relacionados con el *guanxi* que tienen sus alumnos. Para entender de forma correcta el *guanxi*, debemos conocer también otro

término: el *renqing*. El *renqing*³ es la argamasa hecha de afecto e interdependencia que aglutina la sociedad, y conlleva el reconocimiento de obligaciones mutuas entre personas. El *renqing*, por tanto, implica una forma adecuada de comportamiento en la comunidad. En cierta manera, el *guanxi* se podría interpretar como la instrumentalización del *renqing*.

Esta filosofía de redes sociales se ve también en la red de relaciones familiares que existe en la sociedad china. Si bien desde mediados de los años 70 se ha llevado a cabo en China la política estricta del hijo único, los abuelos siguen siendo los que se hacen cargo de los nietos mientras los padres están trabajando, y junto con los demás familiares (tíos y primos), tejen una red de apoyo que persiste durante toda la vida. Aunque estas relaciones familiares tan estrechas distan bastantes de las relaciones familiares anglosajonas (comparaciones sobre las que versan la mayoría de los estudios existentes hasta la fecha, como Brick 2004; Cortazzi y Jin, 1996a; Cortazzi y Jin, 1996b; Kavan y Wilkinson, 2003; Watkins, 1996), no distan tanto de las que se establecen en las culturas mediterráneas como la española. En España, a diferencia de otros países europeos, los mayores y los jóvenes siguen al cuidado del núcleo familiar (Alberdi y Escario, 2007). Por este motivo, y por el «efecto hijo único», cuando los alumnos chinos llegan por primera vez a España para estudiar en la universidad, suelen estar bastante sobreprotegidos por sus familias, y esto se refleja en su forma de interrelacionarse con los demás.

Por otra parte, hemos mencionado la jerarquía y la autoridad como otros valores de gran importancia dentro de la cultura china que pueden entrar en conflicto con los valores españoles: la sociedad china es una sociedad muy jerarquizada. Al llegar a España, los hablantes chinos perciben una falta de respeto cuando la interacción se da entre un hablante de *estatus jerárquico* inferior hacia uno superior. Este efecto se produce al revés cuando la comunicación se establece entre un interlocutor de más jerarquía hacia uno de menos jerarquía, ya que, en chino, se utiliza un tipo de lenguaje mucho más directo que en español, y para un hispanohablante eso puede llegar a parecer descortés. Esta es, así, una fuente frecuente de choque cultural, ya que muchos chinos, por ejemplo, no logran acostumbrarse a dirigirse a sus profesores por el nombre de pila, y muchos españoles no entienden que se tenga que mantener una actitud más distante y formal en situaciones en las que perciben que pueden actuar de manera más informal. También las presentaciones se rigen por estas jerarquías. En China, en situaciones formales, lo establecido es presentar siempre a la persona que se considera jerárquicamente superior o de mayor edad, empleando el apellido y su título profesional (Doctor, Ingeniero, Profesor, Director...) y evitando mencionar su nombre de pila; en situaciones más informales, y siempre en caso de que se considere que el contacto no va a tener continuidad, se usa el apellido y un diminutivo. En situaciones más formales, aunque se trate de amigos, pero en las que se considere que la relación va a tener una continuidad, se puede usar el nombre completo. Sin embargo, en

3 Brick lo traduce al inglés como *human feelings* (2004, p.10).

muchos lugares hay una reticencia a mencionar el nombre completo delante de extraños. Conociendo esta realidad, debemos pensar como profesores cómo percibe un estudiante chino que su profesor se dirija a él usando su nombre de pila, o, lo que todavía puede ser peor desde su punto de vista, cómo vive tener que llamar a un profesor por su nombre de pila. Esta actitud, bajo la perspectiva china, es una muestra grave de descortesía. En China solo se usan los nombres de pila cuando la relación que hay entre dos personas es íntima (familiar o de amistad muy cercana), y llamar a alguien solo por su nombre provoca una sensación de malestar y pudor difícil de superar, por lo que, aun conociendo la *norma* pragmática española, gran número de estudiantes chinos siguen usando el tratamiento de *profesor* cuando se dirigen a sus docentes. He aquí una de las razones por las que muchos chinos, o los mismos profesores chinos de español, instan a sus alumnos a ponerse nombres de pila españoles. Esto debería evitar situaciones incómodas y problemas de pronunciación por parte de los extranjeros. Sin embargo, no siempre es así, pues los españoles, pensando que se comportan de forma culturalmente apropiada, intentan dirigirse, erróneamente, a los estudiantes, compañeros o colegas chinos con su nombre de pila. Los profesores españoles deben tener en cuenta estas circunstancias, por lo que es aconsejable que siempre que sea posible usen los nombres españoles o, si no tienen, el apellido del estudiante con el tratamiento que le corresponda (especialmente cuando se dirijan a personas mayores).

EL CONCEPTO DE CARA

Si hay un rasgo que identifica el carácter colectivista de la sociedad china es el concepto de *cara*. Este término hace referencia a una relación bidireccional entre «las demandas de valoración que espera un individuo en razón de su posición social y el reconocimiento que la sociedad le dispensa» (Nieto, 1997, p. 7).

Tomemos el ejemplo de Nieto (1997) en el que se narra cómo se considera que perdió *la cara* la comunidad china que se instaló en España hace algunas décadas. Desde que la sociedad china se empezó a hacer visible en la española, se fue creando una representación de esta en el imaginario social español a través de una serie de estereotipos sobre la cultura china desde una perspectiva etnocéntrica: 1. Los chinos no son integrables, ya que no existe una voluntad de interacción con la sociedad de acogida; 2. Los chinos son *comunitaristas*, es decir, su comunidad está unida de forma inquebrantable; 3. Los chinos tienden a engañarnos. Desde luego, estos estereotipos no se ajustaban a la realidad de la cultura y de la sociedad china, que está impregnada por una cultura milenaria que se extiende a todos los ámbitos de la vida y que, para un extranjero, comprenderla requiere muchos años de estudio. Al darse cuenta de esta situación, algunas asociaciones chinas advirtieron esta configuración que la sociedad española tenía sobre la cultura china como un deterioro de su imagen como colectivo, es decir, percibieron que su comunidad había perdido *la cara* como tal, y tomaron como responsabilidad propia hacia su colectivo la iniciativa de recuperar esa imagen, es decir, recuperar *la cara* perdida.

Los sociólogos y sociolingüistas definen *cara* como la ‘imagen que cada interlocutor quiere proyectar de sí mismo’. También se asocia a la imagen que cada miembro de la interacción quiere ofrecer al otro, por lo que el concepto de *cara* es susceptible de negociación entre las partes y depende de factores situacionales como pueden ser la edad, la posición social o el sexo, entre otros.

Volviendo a los estudiantes chinos, para poder comprenderlos mejor, hay que comprender el concepto de *cara* más allá de esta definición; hay que tener en cuenta dos facetas distintas: la *cara comprometida* y la *cara independiente*. La primera lleva al individuo, con su espíritu de colectividad, a ser útil e implicarse y verse implicado en una interacción como miembro efectivo y participativo de la sociedad; en cambio, la segunda se ve dominada por la necesidad de mantener una independencia personal y respetar la de los demás.

Hsien Chin (1944) define estas dos caras como *mien-tz* (mianzi) y *lien* (lian). *Mianzi* hace referencia al prestigio que se adquiere con el éxito y la ostentación, un prestigio conseguido con el esfuerzo personal en el que el *ego* depende siempre de factores externos. En cambio, el concepto de *lian* está relacionado con un reconocimiento moral del grupo, con el respeto de la comunidad, la confianza de la sociedad en el individuo. Bajo estos dos conceptos, es importante clarificar qué significa *perder la cara* (*tiu-lian*): se trata de la condena moral del grupo hacia un individuo, la infracción moral por parte de ese sujeto de las reglas morales de la sociedad. La pérdida del *lian* es, pues, más censurable socialmente que la del *mianzi* y conlleva una grave sanción moral que «hace imposible el funcionamiento apropiado del actor en sociedad» (Nieto, 1997, p. 8). Perder la cara, sin embargo, no es siempre algo irrevocable, sino que puede restablecerse esforzándose en recuperar la respetabilidad. Cabe mencionar la variante *Kei mou-mou-jên tiu-lian* (‘perder la cara por alguien’), ya que la pérdida de cara se extiende a un grupo cercano (familia, amigos, trabajo). En este caso, no es la persona como individuo quien pierde la cara, sino que pierde la cara todo el que pertenece a su grupo. Muchos estudiantes chinos tienen miedo de hacer perder la cara a sus allegados cuando se van al extranjero por desconocimiento de las normas establecidas.

En definitiva, este concepto es difícil de entender para un occidental, pero básico para un discente chino, tanto que hará todo lo que esté en su mano para no perder la cara, porque sabe que si esto sucede, sus compañeros, sus profesores en China, su universidad, sus padres, perderán también la cara con él. Y esto que se nos hace difícil de comprender bajo una mentalidad occidental es imprescindible aprehenderlo para conocer cómo gestionan el aprendizaje nuestros alumnos.

HACIA LA INTRODUCCIÓN DE UN CAMBIO

La bibliografía sobre el tema basada en estudiantes chinos de español como lengua extranjera es muy escasa, y la mayoría de las investigaciones se centran en estudiantes chinos de español o inglés que están cursando sus estudios en China (Chiu, 2009; Cortazzi y Jin,

1996a; Cortazzi y Jin 1996b; González Knowles y Fernández-Conde Rodríguez, 2009; Kavan y Wilkinson, 2003; Li y Campbell 2008; Liu y Littlewood, 1997; Littlewood, 2010; Littlewood y Liu, 1996; Littlewood, 2000; Mageean y Hai, 1998; Phillips, 2002; Richards y Rodgers, 2001; Riutort y Pérez, Sánchez Griñán, 2008; Torres, 2010; Watkins, 1996; Xiaojing, 2008; Yamazaki, 2005).

La principal conclusión que se puede sacar de estos estudios es que tanto estudiantes como profesores chinos llevan consigo una cultura de aprendizaje reflexiva derivada del confucionismo que fomenta muy poco las estrategias de autonomía en el aprendizaje y el método comunicativo. No obstante, parece que algo está cambiando a nivel oficial en China. El Ministerio de Educación chino está empezando a impulsar la enseñanza del inglés como lengua extranjera con un enfoque comunicativo o centrado en el alumno. Se habla de que el profesor se convierta más en un facilitador, en un director de la clase, dejando aproximadamente un tercio del tiempo de la clase a la participación activa de los estudiantes. El Gobierno también pide que los alumnos desarrollen el espíritu creativo. En la universidad, en concordancia con esto, se les pide a los profesores que utilicen estrategias de enseñanza-aprendizaje variadas, inclusive las TIC y la destreza oral, no observada en los exámenes o en la práctica del currículo hasta el momento. Por último, el Ministerio recomienda, como parte de la enseñanza centrada en el alumno, la coevaluación (*peer assessment*) y la autoevaluación (*self-assessment*), aunque esto difiere mucho de la realidad en la mayoría de los casos (Jin y Cortazzi, 2006). Cabe añadir la labor que están llevando a cabo los lectores extranjeros y las nuevas generaciones de profesores chinos, formados en másteres en enseñanza de E /LE en España, que trabajan en las universidades chinas y que contribuyen cada vez con más fuerza a este cambio.

Si bien es cierto que esto es lo que está pasando en China, ¿cómo se modifica esta cultura de aprendizaje en los alumnos que han estado estudiando en el extranjero? Jin y Cortazzi (2006) hacen una propuesta de cambio en la que el eje principal es la participación multidimensional. Esta participación une a los estudiantes con todos los elementos involucrados en el aprendizaje, incluidos los contenidos formales (el léxico, la gramática y la comprensión lectora). La clave está en la creación de materiales nuevos que combinen la innovación con ejercicios a los que están acostumbrados para no provocar el rechazo de los participantes. Se trata de un modelo que relaciona la dimensión creativa, cognitiva y meta-cognitiva, que lleva a los profesores a ir cambiando el sistema de participación en clase, empezando con actividades más cortas para ir alargándolas a medida que los alumnos se van familiarizando con ellas. La propuesta establece las diferentes dimensiones de la siguiente manera:

Dimensión cognitiva: los estudiantes deben reaccionar y reformular las ideas que aparecen en los textos, relacionar estos con sus experiencias y expresar sus propias ideas; también deben «responder a preguntas clarificadoras» (*clarifying questions*) y «juzgar la base de la información» (*to judge the basis of information*) (Jin y Cortazzi, 2006, p. 16).

Dimensión meta-cognitiva: trabaja el aprender a aprender. Los alumnos planifican su trabajo y las estrategias de aprendizaje que utilizarán; monitorizan y resumen actividades; evalúan desde diferentes puntos de vista. Esta dimensión está directamente relacionada con el aprendizaje reflexivo de las culturas chinas.

Dimensión socio-cultural y afectiva: los estudiantes deben expresar sus propias ideas y sentimientos; trabajar en colaboración (pareja, grupo o grupo-clase) y ayudar a los demás; comprender cómo se expresan los hablantes de inglés; y trabajar la interculturalidad.

Si los estudiantes se encuentran en el extranjero, probablemente este intercambio de culturas de aprendizaje se materializará en cambios en las formas de estudiar. Este proceso será más fácil si los profesores que trabajan con alumnos chinos son conscientes de las diferencias que existen entre ambas culturas y pueden compartir estas divergencias explícitamente con los estudiantes.

Según Woods (citado en Cortazzi y Jin, 1996a, p. 172), lo importante yace en la interpretación de lo que ocurre en el aula y en las expectativas que tienen los estudiantes, en cómo se construye el conocimiento dentro del aula y en el hecho de que mientras los estudiantes lo ven desde una perspectiva, los profesores lo ven desde otra diferente. El choque entre alumnos y profesores es todavía mayor cuando estos proceden de culturas diferentes. Para conseguir una enseñanza efectiva, los profesores deben entender estas diferencias en el aprendizaje: «Whether and how teachers understand these aspects of a culture of learning is one of the keys to accomplishing practical changes in teaching and learning approaches» [«Si los profesores entienden estos aspectos de una cultura de aprendizaje y cómo lo hacen es una de las claves para llevar a cabo cambios prácticos en los enfoques en la enseñanza-aprendizaje»] (Woods, citado en Cortazzi y Jin, 1996a, p. 172).

CONCLUSIÓN

Debemos tener en cuenta que las clases de lengua extranjera están estrechamente relacionadas con la interculturalidad. La calidad de la enseñanza-aprendizaje se puede ver afectada por la falta de conciencia intercultural, y es por ello que el profesor debe tener siempre presente este factor, tanto en el momento de elegir sus actividades como en el momento de impartir las clases. De los dos factores responsables de las dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera, el más evidente es la diferencia entre las lenguas, aunque no hay que subestimar la importancia que tiene la cultura de aprendizaje de los alumnos. Cortazzi y Jin (1996a) y Lu et al. (2010) concluyen que, para que los estudiantes chinos puedan aprender mucho de los profesores occidentales, es necesario que exista una sinergia intercultural que no haga que renuncien a las raíces de su cultura de aprendizaje. Por su parte, Lu, Chin, K. L. Chin, Y., Xu y Xiao (2010) urgen a investigar la enseñanza-aprendizaje intercultural para desarrollar entornos de aprendizaje más adecuados a los estudiantes

chinos. De acuerdo con estos autores, es necesario que los profesores conozcan mejor la cultura de aprendizaje, las experiencias previas y las expectativas o prejuicios sobre la cultura y el modo de enseñanza en el país-meta que estos alumnos traen consigo cuando llegan a las universidades extranjeras. Solo así se podrá abordar la enseñanza desde una perspectiva intercultural.

Parece que lo que los docentes necesitan es otro enfoque: un acercamiento más personal a los alumnos que adapte la interacción profesor-alumno y la haga, a través de la empatía, más efectiva, y que, desde una perspectiva intercultural, se acerque a los tópicos establecidos alrededor de la actitud de estos estudiantes en clase para romper con ellos (Cortazzi y Jin, 1996a; Kavan y Wilkinson, 2003; Littlewood, 2000). Kavan y Wilkinson (2003) proponen un método fenomenológico basado en la colaboración, la empatía y el intercambio de conocimientos, ya que la situación puede mejorar por el solo hecho de que el profesor muestre preocupación por los estudiantes y su aprendizaje: «The fact that we were concerned about the students, conscious of our dialogue, and enthusiastically welcoming intercultural knowledge, seemed to enhance learning» [«El hecho de que estuviéramos preocupados por los estudiantes, fuéramos conscientes de nuestro diálogo y abiertos al conocimiento intercultural parecía favorecer el aprendizaje»] (Kavan y Wilkinson, 2003, p.10).

Los estudiantes esperan que los profesores sean estrictos, justos, pero también amigos e, incluso, que asuman el papel de padre o madre, y esto no lo encuentran en los profesores occidentales. Piensan que sí asumen el papel de amigo o amiga, pero no el de padre o madre. Littlewood (2010) consigue romper con algunos de estos tópicos, ya que, de entre los estudiantes asiáticos procedentes de Singapur, China continental, Hong Kong y Japón, los estudiantes chinos y los de Singapur son los que tienen una clara preferencia por las clases orientadas a la comunicación. Es decir, se alejan un poco del tópico de profesor-tutor:

... teachers may count on students' tolerance of a flexible range of teaching and learning approaches. Seen from the perspective of both Chinese and Japanese learners, there is encouragement for those teachers who, as advocated by Tan, wish to "adopt more egalitarian, decentralized ways of teaching" and "change their role into a facilitator and organizer instead of knowledge transmitter" (Littlewood, 2010, p.57).

[«...los profesores pueden contar con la tolerancia de los estudiantes en un abanico flexible de enfoques en la enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva tanto de los aprendientes chinos como de los japoneses, se anima a los profesores que, como afirma Tan, desean «adoptar una enseñanza más igualitaria y descentralizada» y «cambiar su papel al de facilitador y organizador en lugar de transmisor de conocimiento»].

Según Littlewood (2000) y Sánchez Griñán (2009), el factor contextual influye más en el estilo de aprendizaje de los alumnos chinos que el cultural, es decir, «las condiciones propias de un currículo determinado que comprende contenidos, metodología y evaluación» (Sánchez Griñán 2009, p. 28). La creencia que existe por parte de los profesores de que todos los alumnos asiáticos, en especial los chinos, no cuestionan la autoridad del profesor, no participan en clase y piensan que el único evaluador de su progreso en el aprendizaje es el profesor viene dada por el contexto académico en el que se ven inmersos, más que por voluntad propia.

De acuerdo con lo que hemos observado en los distintos estudios, el estereotipo de estudiante asiático como estudiante obediente no coincide con el deseo que tienen muchos de estos alumnos de participar en clase. No quieren sentarse callados en clase sin cuestionar al profesor, pero se ven obligados a ello por un aspecto cultural que, en cierto modo, los obliga a comportarse de ese modo (Clark y Gieve, 2006; Kavan y Wilkinson, 2003; Littlewood, 2000, 2010). Muchos de los estudiantes reconocen que la metodología utilizada por los profesores occidentales los estimula a pensar y a tener una visión de las cosas desde otra perspectiva. Sin embargo, otros piensan que esto representa un problema, especialmente en las clases de la destreza escrita. En general, los estudiantes opinan que los profesores chinos son mejores para enseñar vocabulario, y hay que tener en cuenta que para los estudiantes chinos el vocabulario es un pilar básico en el aprendizaje de un idioma.

Finalmente, deberíamos destacar que, en general, los alumnos chinos que estudian en el extranjero acaban adaptándose a la metodología usada por los profesores, introduciendo sus estrategias y su cultura china de aprendizaje al enfoque comunicativo. Queda pendiente estudiar si la combinación de ambas metodologías da unos resultados más efectivos que una *metodología pura*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los jóvenes y la paternidad*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Brick, J. (2004). *China: A handbook in intercultural communication*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Buckeley, P.J., Clegg, J y Tan, H. (2006). Cultural awareness in knowledge transfer to China—The role of guanxi and mianzi. *Journal of World Business*, 41 (3), 275-288.
- Clark, R. y Gieve, S. N. (2006). On the Discursive Construction of the «Chinese Learner». *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 54-73.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996a). Cultures of learning: Languages classrooms in China. En Coleman, H. (Ed). *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996b). English teaching and learning in China. *Language Teaching*, 29 (2), 61.

- García-Tapia, J. L. (2005). Cultura y negociación en China. *Boletín Económico de ICE*, (2835), 41-61.
- González-Knowles, C. y Fernández-Conde, M. (2009). II Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. *Marco ELE. Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, (8). Disponible en <http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china/> (Recuperado febrero 12, 2013)
- Green, J.M. (1993). Student Attitudes toward Communicative and Non-Communicative Activities: Do Enjoyment and Effectiveness Go Together? *The Modern Language Journal*, 77 (1), 1-10.
- Hsien C. H. (1944). The Chinese Concepts of «Face». *American Anthropologist, New Series*, 46 (1), 45-64.
- Hu, Y. y Fell-Eisentkraft, S. (2003). Immigrant Chinese students' use of silence in the language arts classroom: Perceptions, reflections and Actions. *Teaching and Learning*, 17 (2), 55-65.
- Instituto Cervantes. (2012). *El Español: Una lengua viva. Informe del Instituto Cervantes*. Recuperado 2 febrero, 2013, desde <http://goo.gl/Fx7VA>
- Jin, L. y Cortazzi, M. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 5-20.
- Jin, L. (2001). Chinese Conceptualization of Learning. *Ethos*, 29 (2), 111-137.
- Kavan, H. y Wilkinson, L. (2003). Dialogues with dragons: Assisting Chinese students' academic achievement. *Association of Tertiary Learning Advisers of Aotearoa New Zealand (ATLAANZ). Incorporated proceedings*, 8, 119-131.
- Kwang-Kuo, H. (1987). Face and Favor: The Chinese Power Game. *American Journal of Sociology*, 92 (4), 944-974.
- Li, X. y Chang, S. (2001). A positive cultural perspective on rote learning in China: an analysis of views from 100 Chinese learners of English presenters. Disponible en The global forum for EAP professionals (Recuperado 26 de noviembre, 2012, desde <http://goo.gl/r2sN5>).
- Littlewood, W. (2010). Chinese and Japanese Students' Conceptions of the 'Ideal English Lesson'. *RELC Journal*, 41 (1), 46-58.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54 (1), 31-36.
- Liu, N. y Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25 (3), 371-384.
- Lu, J.; Chin, K. L.; Chin, Y.; Xu, J. y Xiao, J. (2010). Cross-cultural Education: Learning Methodology and Behaviour Analysis for Asian Students in IT Field of Australian Universities. *ACE: 12th. Australasian Computing Education Conference*, 103, 117-126.
- Lu J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *Análisis: México y la Cuenca del Pacífico*, 11 (32), 45-56.

- Nieto, G. (1997, julio-agosto). La pérdida de la «cara». Representaciones mediáticas de la comunidad china-española [ponencia]. La Plata. v Congreso de Antropología Social.
- Riutort, A. y Pérez, E. (2010). Enseñanza del español como lengua extranjera en la R. P. de China: Adaptación al contexto y superación de las metodologías. *Sinoele*, (2), 1-17.
- Salamanca, D. (2003). El protocolo de negocios en China. Disponible en Embajada de España. Oficina Económica y Comercial (Recuperado 18 de octubre, 2012, desde <http://el/bit.ly/10zs26r>).
- Sánchez-Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Murcia.
- Sánchez-Griñán, A. J. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Marcoele. Suplementos* (8), 1-37.
- Sánchez-Griñán, A. J. y Melo, M. (Eds.). (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (Eds.) (1996). The Chinese Learner in Retrospect. *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre adn Australian Council for Educational Research Ltd., (pp. 269-285).
- Watkins, D. A. (1996). *Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Australia: Comparative Educational Research.