

Ideas y prácticas para una comunicación intercultural efectiva con estudiantes chinos de español.

Evelia Romano y Alejandra Russo
Centro Universitario de Idiomas, UBA
Evelia.romano@cui.edu.ar
alorusso@ciudad.com.ar

Introducción

En el marco de este trabajo, entendemos la clase de español como un espacio de convivencia con el "otro", el alumno extranjero, que exige que ambas partes cooperen para la mutua comprensión. Por tanto, antes de prepararlo para la convivencia intercultural, nosotros, profesores, debemos relacionarnos con ese "otro", conocerlo, y ser capaces de acortar la lejanía cultural y lingüística. Es necesario, entonces, construir puentes entre lengua y cultura de origen y lengua y cultura meta, diagnosticar con precisión errores e interferencias, y estructurar situaciones y actividades que lleven a los alumnos por el camino epistemológico más orgánico, partiendo de lo más conocido para aproximarse a lo menos familiar.

El caso particular de los estudiantes procedentes de la República Popular China plantea un desafío particular al respecto. Por un lado nos enfrenta a nuestra propia ignorancia que aumenta la distancia entre "ellos" y "nosotros". Por otro lado, una vez puestos a trabajar, nos ofrece la oportunidad de paliarla, aunque más no sea parcialmente, en la medida que crece nuestra experiencia en la enseñanza de nuestra lengua, y todo lo que ella implica para la vida social y académica, a jóvenes chinos. El aula se convierte en territorio fértil para promover un verdadero intercambio intercultural, pues nos obliga a reflexionar críticamente sobre nuestra propia cultura y a crear un espacio de verdadero encuentro y enriquecimiento mutuo.¹

¹ El microcosmos de la clase puede funcionar de dos maneras, sobre todo en el caso de grupos sobre los cuales la sociedad mantiene estereotipos negativos: puede cristalizar el prejuicio, reproduciendo la dinámica social del conjunto, o puede ser un lugar de deconstrucción de falsas generalizaciones a través del trabajo diario y sobre todo conciente y reflexivo de los docentes con sus alumnos.

Contexto de nuestra tarea

Antes de adentrarnos en algunas precisiones teóricas que subyacen a las propuestas de este trabajo, quisiéramos presentar brevemente el contexto en el que desarrollamos nuestra tarea. Hace poco más de un año, un equipo docente coordinado por Evelia Romano y con experiencia previa en la enseñanza del español a estudiantes chinos se abocó a la tarea de diseñar un programa especial para ellos. Las condiciones eran las siguientes.

1) Duración: 12 meses

2) Estudiantes: En su gran mayoría, jóvenes entre 18 y 22 años, con título secundario y poca o ninguna experiencia universitaria.² Muchos de ellos han estudiado entre tres y seis años de inglés, lo cual no siempre garantiza un manejo eficiente de ese segundo idioma. En cuanto al español, a su arribo, el grueso de los estudiantes cuenta con un curso intensivo de español de dos o tres meses (entre 3 y 8 horas diarias) en centros de idioma de distintas provincias de China.³ Su lugar de procedencia varía, y esa variedad establece también diferencias culturales, de clase social, y de calidad de educación formal recibida. Su motivación es estudiar en la universidad: la mayoría también tiene la intención de seguir carreras relacionadas con el comercio, la economía o las finanzas. Su motivación es, en principio, puramente instrumental.⁴

3) La elección de Argentina como destino es generalmente ajena a los alumnos. Carecen, por lo tanto, de todo referente a la nueva realidad a la que se integran,

² La edad del alumno y su escasa experiencia académica puede resultar favorable al aprendizaje en el sentido de que esas condiciones lo hacen más adaptable, más permeable a lo nuevo; no obstante, el desempeño de los alumnos ya graduados de la universidad ha sido siempre destacado, ya que tienen en su haber una experiencia académica de la que pueden transferir estrategias y hábitos para el aprendizaje de una segunda lengua, poseen una mayor red de conocimientos que les sirven para contextualizar los conceptos en la nueva lengua, y suelen tener una mayor claridad de objetivos.

³ La enseñanza del español todavía consiste mayormente en el uso del método de gramática-traducción, los profesores son no-nativos, y la gramática ocupa un 90 por ciento de las clases. Existe también una variación notable en la preparación de los alumnos según estudien en centros urbanos altamente desarrollados como Beijing o Shangai, o ciudades de larga tradición académica en al enseñanza de español, como Nanjin, o en centros localizados en regiones menos prósperas o cosmopolitas.

⁴ Según el artículo pionero sobre actitud y motivación de Gardner y Lambert (1959), una lengua puede aprenderse para ser usada en un determinado contexto y obtener un beneficio laboral o académico, orientación que definen como instrumental. Cuando lo que mueve al estudiante es el deseo de parecerse y aproximarse a los hablantes de la lengua meta, la motivación es integrativa. Ambas influyen notablemente la adquisición de una lengua, dependiendo de la distancia entre el grupo que aprende y el nativo y sus respectivas posiciones dentro de la sociedad.

más allá de un par de datos anecdóticos o mediáticos. El choque cultural es fuerte, y suele acentuarse al cumplirse tres meses de estadía.

La inexistencia de modelos de efectividad probada que coincidieran mínimamente con estas condiciones nos llevó a recurrir a la adaptación de ejemplos vigentes en la enseñanza del inglés a estudiantes chinos con el objetivo de seguir una carrera universitaria en esa segunda lengua. Sin desentendernos de la función integradora y de adaptación que el programa debe cumplir, se decidió que los objetivos estuvieran directamente relacionados con fines académicos. El trabajo más intenso de adaptación se cumple entonces en los primeros tres meses, que incluyen clases de contenido⁵ y salidas que les permitan el uso del español con la guía de sus profesores en contextos auténticos. La enseñanza del español progresa paralelamente con el entrenamiento en habilidades y estrategias que los familiaricen con las prácticas académicas vigentes en nuestro país. Esta progresión queda claramente explicitada en la formulación de los objetivos del programa:

- 1) Desarrollar el manejo del español –en las cuatro habilidades– para la comunicación en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.
- 2) Desarrollar el conocimiento y manejo del español, así como también de distintas técnicas y hábitos de estudio, para la consecución de objetivos académicos.
- 3) Preparar a los alumnos para cursos y exámenes de ingreso en universidades públicas o privadas.

Algunos presupuestos teóricos

Según Clifford Geertz (1973), el mundo de la cultura consiste en todas las redes de significación que los seres humanos tejen, o como lo quiere Raymond Williams (1981), es el conjunto de sistemas significativos y significantes a través del cual el orden social es comunicado, reproducido, experimentado y explorado. El primer desafío entonces es comprender el lugar que ocupa la educación y, ligada a ella, el

⁵ “De contenido” en el sentido de breves y simplificadas lecciones de geografía e historia que les provean a los estudiantes algunos puntos de referencia cotidiana, que va desde la mención de lugares hasta el nombre de calles, celebraciones y feriados.

aprendizaje de una lengua, en el sistema cultural y las vidas de nuestros estudiantes.

Todo intercambio verbal o no verbal, en el ámbito académico, supone un bagaje de conocimientos que se expresa en signos cuyas reglas son sólo parcialmente compartidas. Cuanto más se diferencian los participantes en su discurso –entendido como conjunto de cultura, creencias, edad, experiencias lingüísticas, y conocimiento previo– mayor es la posibilidad del malentendido, el error y el prejuicio. Las prácticas discursivas se extienden a acciones y costumbres, tanto de rutina como especiales, que están cargadas de significado individual y sociocultural. Desde la práctica áulica diaria se trata de ir negociando significados en torno a conceptos tan concretos e internalizados como la asistencia, la puntualidad, la entrega de trabajos, el lugar y la autoridad del profesor y del estudiante, que trascienden totalmente la enseñanza de un código lingüístico específico.

En la medida que permitamos que los estudiantes expandan y diversifiquen su capacidad discursiva, también expandirán con ella su conciencia y capacidad de manejarse en esta nueva red de significados. Cuanto más amplia la red de discursos y habilidades asociada con ellos, más críticos pueden ser los individuos para extender y cambiar su percepción del mundo. En definitiva, la vida tanto social como académica de los estudiantes depende de su capacidad de interactuar críticamente con los discursos que los rodean. Como individuos desarrollamos expectativas y entendemos el contexto de acuerdo con nuestra interacción con los otros: los patrones de atención, los turnos al hablar, la dinámica de diálogo son culturalmente específicos.

Las normas discursivas de nuestros estudiantes chinos, como toda norma, refleja valores tan coherentes y consistentes como los de nuestro discurso cultural. Un valor cultural es una actitud o interés que un grupo de gente atesora en sí mismo o con un fin instrumental, como algo necesario para mantener la identidad del grupo. Los valores culturales son algo que los de afuera de la cultura necesitan conocer, si van a interactuar con ese grupo cultural de un modo relevante. En otras palabras, es necesario consultar a ese grupo sobre sus valores y tenerlos en cuenta en las decisiones e interacciones. No significa aprender esas normas discursivas o adoptarlas, sino crear un espacio de real intercambio.

El conocimiento de estas normas y valores raramente aparece como parte de la formación de los profesores de ELE, a pesar de que en la clase las diferencias se manifiestan en momentos o actividades claves. En principio, los profesores deben tener plena conciencia de dos cosas: a) que la estructura del discurso –tanto la de profesores como alumnos– está relacionada con la “visión de mundo”; y b) que los estudiantes de otra cultura pueden estar operando de acuerdo con principios organizativos diferentes que deben tenerse en cuenta para que la experiencia educativa sea realmente intercultural.

Según Neuner:

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera [...] comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero. (1997:48)

Esos procedimientos son también los que el profesor debe realizar al enfrentarse a la cultura de sus alumnos, y considerarlos en el diseño de actividades que sienten las bases para una reflexión profunda sobre la propia cultura y la cultura del otro, sus puntos de encuentro y su valoración.

Byram et al. (2002) sostienen, en relación con la interculturalidad, que el mejor maestro es aquel que puede ayudar a los estudiantes a ver las relaciones entre las culturas y a desarrollar el interés y la curiosidad por el otro, a la vez que desarrollan una mayor conciencia de sí mismos. Ahora bien, esto que a primera vista resulta abstracto se hace, en este contexto, muy concreto. No se trata de interculturalidad como de una forma de enseñar el sentimiento individual y colectivo de la tolerancia, sino más bien de una forma práctica de acercarse al otro. Se plantea entonces la necesidad de revisar ciertos principios metodológicos para incorporar aquellas prácticas discursivas de nuestros alumnos, aprovecharlas y construir sobre ellas un terreno común de comprensión mutua.

Lengua y cultura en el contexto de la clase

La importancia que tiene el desarrollo de la competencia cultural en los estudiantes en la enseñanza de una segunda lengua influye directamente en la clase a la hora

de seleccionar los contenidos y la metodología que los enmarque. En una situación de inmersión, todo resulta un gran impacto: la lengua, la cultura, y hasta las expectativas que del estudiante tiene el profesor y viceversa. Zhenhui Rao lo resume de esta manera:

La adquisición de una segunda lengua se produce en un contexto social determinado. La principal variable del proceso se denomina “creencias culturales”. Lo que se propone es que el contexto social da lugar a muchas expectativas relacionadas con todo el proceso de adquisición de una lengua segunda en los profesores, padres y estudiantes. Lo que la comunidad piensa sobre la importancia y el significado de aprender un idioma, el desarrollo de las habilidades, y el papel que juegan las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje de la lengua, influye en la adquisición de la segunda lengua (2006: 492).⁶

Por eso, proponemos partir de aquellas características de la lengua y cultura nativa que promueven o interfieren con el aprendizaje de la lengua y la cultura segunda. El objetivo es siempre superar exitosamente ciertos umbrales en el proceso de adquisición, teniendo en cuenta a su vez que, al tratarse de adultos para los cuales la educación tiene un fin altamente pragmático, su interés y sus expectativas están en relación directa con los resultados más o menos inmediatos que obtienen durante su aprendizaje (García Parejo, 2004).

La primera diferencia cultural se manifiesta en las estrategias de enseñanza del profesor que resultan nuevas a los ojos del estudiante chino y a veces chocan con sus costumbres o con sus expectativas. En este punto, advierte Sánchez Griñán (2006 y 2009), el desconcierto del alumno chino frente al método comunicativo, al que no están habituados y que les parece insustancial. No entienden cuál es su papel, ni qué se espera de ellos.

El método comunicativo choca con las expectativas de los alumnos, choque que advertimos, en efecto, en tres aspectos fundamentales del trabajo en clase: 1) la centralidad del texto y la gramática 2) la oralidad 3) la relación con la palabra impresa.

⁶ La traducción es nuestra.

1) *La centralidad del texto y la gramática*: El estudiante chino no muestra mayores problemas en lo que respecta a la gramática: ni por su comprensión ni por su uso. Suelen ser aplicados: responden bien a las sistematizaciones y al cumplimiento de las tareas, especialmente si son tipo *drill*. En cambio, se muestran reacios a hacer actividades más libres que promueven el uso espontáneo de la lengua: averiguar información por su cuenta, explorar lugares nuevos, etcétera. A medida que avanzan en el programa, se van incorporando actividades en la forma de proyectos o trabajos prácticos, altamente pautados y con prácticas gramaticales específicas que les permiten ejercitarse, pero también desarrollar la autonomía y la iniciativa. En algunos casos, se ha partido también de la traducción de información sobre determinados temas, que permite acumular vocabulario y estructuras para después aplicarlos más libremente a otros contextos, presentar esa información de forma oral y elaborar respuestas y explicaciones en trabajos escritos.

2) *Oralidad*: En cuanto a la oralidad, sabemos que ésta es un elemento fundamental en el enfoque comunicativo. En efecto, sostiene Manga (2008) que un aspecto positivo de la personalidad del alumno de lengua extranjera es la extroversión. Pero los chinos no hablan en clase espontáneamente; en general no preguntan y no responden. Hacen un uso abusivo del diccionario, con el cual se vuelve a la seguridad de la palabra impresa, y minimizan al límite la cantidad de sonidos emitidos.

Entonces, aunque la extroversión suele contarse como rasgo de personalidad, en el caso de los chinos responde más bien a un patrón cultural: no es aconsejable hablar en público, y se tiene miedo al ridículo, a la humillación, a no saber. Esto se matiza apenas con el trabajo grupal que, al generar algo colectivo no fuerza al alumno a enfrentarse solo a la incómoda situación de hablar en clase (Sánchez Griñán, 2006). Otros son necesariamente los tiempos de producción en la clase y mayor la necesidad de proveer y revisar constantemente redes de vocabulario para activar el léxico pasivo. Se los expone también a situaciones auténticas donde deben iniciar un diálogo u obtener información para completar una actividad o tarea específica. Ahora bien, aún con las dificultades metodológicas que presenta esta diferencia cultural, en las encuestas que se les hace después de los dos primeros meses de clase, una de las cosas que los estudiantes destacan como rasgo positivo de la

clase son los avances en su producción y comprensión oral. Es decir, que valoran el cambio metodológico en este aspecto particular⁷.

3) *La relación con la palabra impresa*: La letra impresa parece mucho más importante que la oral en lo que respecta al aprendizaje. La palabra del profesor es contrastada con la escrita y el libro no necesariamente es el que le provee la institución. Esto, sin embargo, no es siempre negativo, ya que demuestra su gran iniciativa propia, al completar lo que se les da en clase con materiales que ellos mismos traen de China. Pero sí plantea un nuevo conflicto metodológico: esta dinámica demuestra una cierta preferencia por un método conocido

Además, su relación con la palabra escrita muchas veces dificulta el desarrollo de las estrategias de lectura. La idea de que con la suma de las partes puede comprenderse el todo lleva a la sistemática búsqueda de palabras y no a la comprensión cabal de un texto, por lo menos en nuestra lengua. Esto se hace más patente cuando los textos crecen en complejidad.

En búsqueda de un territorio común

Ciertas características de la enseñanza y cultura china a primera vista pueden parecer aspectos poco favorables para el proceso de acercamiento a la lengua y cultura meta⁸. Sin embargo, consideramos que, en algunos casos, pueden convertirse en herramientas metodológicas útiles para acercar las dos culturas en el aula y lograr el resultado lingüístico esperado.

Repetición: En primer lugar, detectamos una gran falta de predisposición a la producción individual original y una tendencia a la repetición como modo de fijación de elementos nuevos (sean fonéticos, gramaticales o de otra índole). Según Watkins y Biggs (2001), el alumno chino utiliza el método de la repetición para retener datos en la memoria y así alcanzar el entendimiento. El entendimiento es, en esa cultura, un largo proceso de esfuerzo mental, y no una súbita claridad como para el occidental. Se promueve entonces, en la enseñanza china, el empeño:

⁷ A esta misma conclusión llega Sánchez Griñán (2009) en sus estudios sobre el tema.

⁸ Hablamos de aspectos positivos y negativos del aprendizaje no en un sentido etnocéntrico (que, tal como advierten también Nikleva (2007) y Sánchez Griñán (2009), aún está vigente la preponderancia de la cultura occidental incluso en las concepciones metodológicas), sino de aprovechamiento de los métodos que serán utilizados en la clase.

siguiendo aquel “persevera y triunfarás”, que deja de lado –a menos a primera vista– el uso de la creatividad y originalidad en el proceso de aprendizaje.

Para conciliar estos modos de abordaje del aprendizaje hemos revertido esta “interferencia” de la repetición en “recurso positivo” con el uso de textos-modelo. Se trata de textos seleccionados por el profesor, que se trabajan en clase, y que tienen como fin servir como modelo para la redacción creativa de textos originales y la facilitación de incorporación de vocabulario y fórmulas (gramaticales, pragmáticas). El hecho de escribir queda acotado a consignas muy específicas y pautadas que suponen la repetición de la fórmula general del tipo textual, la identificación de léxico y fórmulas relevantes para la escritura. Con esto pueden fijar estructuras, léxico y tipo textual a la vez que los acerca al uso de la creatividad que va teniendo cada vez más lugar a medida que los textos van creciendo en longitud y complejidad.

Trabajo grupal y competencia: Salvo algunas excepciones, es muy difícil lograr la cooperación entre pares para lograr un resultado conjunto, sea que trabajen de a dos, sea que los grupos sean más numerosos. Son participativos en lo que a juegos y dramatizaciones se refiere, pero no muestran interés por las dramatizaciones o intervenciones ajenas. Sí tienen, en cambio, gran predisposición a ayudar a los compañeros si tienen alguna dificultad, aunque después se quejan si sienten que se atrasan por ellos. Les interesa avanzar rápidamente, poniendo sus expectativas más en la meta que en el proceso.

Frente a estos datos, observamos que otra característica de los estudiantes chinos es la competitividad, la cual también puede usarse con fines prácticos para el aula y aprovecharse para incentivar el trabajo grupal. Esta característica resulta especialmente útil para motivar a los estudiantes a hablar en español (lo cual resulta muy difícil en grupos monolingües) y generar espacios lúdicos en el aula aminorando los rasgos negativos de la competitividad con el cambio de competitividad individual a competitividad grupal. Así, muchas de las actividades diseñadas para trabajar en parejas (por ejemplo, en las que un estudiante tiene la información que al otro le falta) tienen mejores resultados trabajadas grupalmente, enfrentando a dos equipos más o menos numerosos. Se logra así el interés del

grupo en la actividad (por la competencia), a la vez que se fomenta la colaboración entre pares dentro de los equipos.

Conclusiones

En nuestro trabajo diario hemos aprendido a interpretar e incorporar las estrategias propias de nuestros estudiantes, para que a partir de ellas puedan aprovecharse las ventajas de otras propuestas metodológicas. El resultado es favorable, aunque consideramos que queda mucho camino aún por recorrer.

Por eso, proponemos una capacitación docente que apunte a la superación de las particulares dificultades y desafíos de la enseñanza a alumnos chinos, no sólo en cuestiones metodológicas, sino también de contenido cultural específico para enfrentarse a un grupo monolingüe en situación de inmersión. En este sentido, la comparación resulta uno de los mecanismos más fructíferos para el intercambio. Para su uso, es necesario desarrollar un repertorio de temas y conceptos comparables en ambas culturas, desde los más superficiales hasta los más profundos y sofisticados.

Se trata también de identificar aquellas prácticas que los alumnos ya poseen y pueden ser transferibles a su experiencia en nuestro contexto y entrenarlos específicamente en aquellas que desconocen por completo, como por ejemplo las relacionadas con la autonomía.

Nuestra intención es dejar abierto este campo para futuras investigaciones que se dirijan al acercamiento a la cultura de los estudiantes. Así, conviene notar que hay algunos temas que subyacen a estas problemáticas, como la idea de adquisición en el enfoque comunicativo y nuestro desconocimiento sobre los detalles del proceso de adquisición de su primera lengua, sobre todo en la etapa de alfabetización. Preguntas sobre la relación entre escritura, sonido y significado, el proceso de lectura, la producción e interpretación de textos, los mecanismos argumentativos, son algunas de las que deben abordarse para entender cabalmente las dificultades del alumno frente a la lengua meta y ayudarlo a superarlas. Porque, como dijimos, el trabajo de la interculturalidad es un trabajo de dos partes: del alumno, pero también del profesor que debe contar con las herramientas necesarias para que

tanto la enseñanza como el aprendizaje puedan lograrse exitosamente en el contexto de la clase.

Bibliografía citada

- BIGGS, J.B. Y WATKINS, D.A. (2001). "The Paradox of the Chinese Learner and Beyond". En *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. Y STARKEY, H. (2002). *Desarrollando la dimensión intercultural en la enseñanza de lengua*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- GARCÍA PAREJO, I. (2004). "La enseñanza del español a inmigrantes adultos". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.
- GARDNER, R. Y WALLACE LABERT. (1959). "Motivational Variables in Second Language Acquisition". En *Canadian Journal of Psychology* 13.4: 266-272.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- MANGA, André-Marie. (2008). "Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje". En *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, Nº. 16.
- NEUNER, G. (1997). "The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning". En *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing: 47-96.
- NIKLÉVA, D. G. (2007). "Propuestas didácticas para la comunicación intercultural". En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda, JMC.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2006). "Dificultades del enfoque comunicativo en China". En *FORMESPA. Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera*.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009). "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China". En *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, nº8.
- WILLIAM, R. (1981) *Culture*. Glasgow, Scotland: Fontana.
- ZHENHUI, R. (2006) "Understanding Chinese Students' Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspectives". 27.6: 491-508.