

DIFICULTADES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN CHINA

Alberto J. Sánchez Griñán

Shanghai

La enseñanza de lenguas extranjeras en China (y de chino para extranjeros) sigue un modelo básicamente tradicional, mezcla de gramática-traducción y audiolingual, centrado en el profesor, que se caracteriza por el énfasis gramatical, la repetición oral y auditiva, la traducción y el razonamiento deductivo. Centrada más en la frase que en el discurso, da mayor importancia a la exactitud y fluidez que al uso en contextos adecuados. El objetivo fundamental es que el estudiante sea capaz de conocer, escuchar y pronunciar con precisión las formas y estructuras explicadas. Se da una importancia mayúscula a la sistematicidad de este método; sólo después de que el estudiante ha interiorizado la gramática, practicado la fonética y memorizado largas listas aisladas de vocabulario, es cuando “puede” intervenir cabalmente, mediante deducción. Si bien se hace hincapié en las cuatro destrezas, éstas se desarrollan como partes aisladas entre sí, sin un contexto de uso significativo en cada una de ellas, por un lado, y sin tal contexto que las englobe, por otro lado. Baste señalar que en la mayoría de los centros las “asignaturas” son Gramática (Lectura y Escritura), Escucha y Habla, cada una con un manual diferente.

Las razones por las que esta metodología parece insuficiente no sólo atienden al resultado (incapacidad por parte de los estudiantes de comunicarse en situaciones reales), sino al mismo proceso de enseñanza: poco o nada significativo para la comunicación, poco o nada implicado con el estudiante. Si bien no está dicha la última palabra en cuanto al mejor método, pienso que en los últimos 30 años de enseñanza de lenguas en Occidente, a fuerza de tanteos y reemplazos podemos hablar hoy de una evolución que seguramente no ha terminado, pero no podemos olvidar que uno de los momentos clave en esa historia de los

métodos es el enfoque comunicativo. Si bien no es la solución absoluta, pienso que la práctica del mismo ofrece, sin duda, vías para solucionar “viejos” problemas.

He diferenciado entre dificultades culturales, administrativas y metodológicas. En realidad sólo las metodológicas me parecen las verdaderamente importantes, en la medida en que se tienen en cuenta las culturales y administrativas, que corresponden al marco situacional donde se puede desarrollar una práctica y una investigación del enfoque comunicativo en China. Así pues, conociendo aquéllas podemos entrar de lleno en las metodológicas y desde allí arrojar una modesta luz que haga resaltar lo obsoleto de las administrativas y el cliché de las culturales, y por tanto la importancia de una mayor preparación del profesorado y un compromiso más riguroso en los centros.

1. “Dificultades” culturales

Que una cultura tan distinta a la Occidental, con una raigambre tan profunda de tradiciones, costumbres sociales y pedagógicas ofrezca dificultades para experimentar esta metodología, parece algo sobradamente natural. Creo, sin embargo, que tales impedimentos culturales no tienen el poder suficiente para hacer radicalmente imposible que los chinos sigan este método para aprender una lengua extranjera. Incluso si la cultura china de aprendizaje, en general, es contraria a algunos supuestos del método comunicativo, ello no significa que tal influencia sea perenne e inmodificable.

Aludir a las diferencias culturales para explicar esas dificultades y concluir en el eclecticismo y lo bien que se ajusta el método audiolingual en China justifica, pero no afronta el problema. En efecto, deben conocerse los supuestos, creencias y actitudes que tradicionalmente han seguido profesores y alumnos desde tiempos muy remotos para entender su influencia en el sistema de enseñanza actual, en general, y comprender las dificultades de un enfoque comunicativo en LE. Lógicamente, para un profesor chino de lengua extranjera puede resultar difícil poner entre paréntesis el sistema de reglas sociales y pedagógicas en el que se encuentra inmerso, de ahí que centre su atención en esa mayor dificultad. Tal

podiera ser el caso, entre otros, de Guangwei Hu ¹ (2002), que expone detalladamente los rasgos de aprendizaje tradicional chino y su inferencia en la dificultad de implantación del método comunicativo. En China, el concepto de educación viene caracterizado desde Confucio por un profundo respeto; según el autor, esto predispone a profesores y estudiantes a considerarla como una empresa que, lejos de asociarse a diversión o despreocupación, requiere un profundo compromiso y un constante esfuerzo. De ahí el escepticismo a emplear juegos y actividades comunicativas en clase, por su asociación con el carácter de entretenimiento. Pienso, sin embargo, que tan pronto como se comprueba el uso de juegos didácticos y actividades comunicativas en clase, la diversión deja de estar reñida con un aprendizaje serio.

Una famosa cuestión social es la de “perder la cara”: perder la reputación, el valor de la palabra, la fiabilidad; quedar en evidencia. Es un asunto serio para un chino, pues si “pierde la cara” los demás lo considerarán con desconfianza o irrespetuosamente. Hay miles de motivos por los que se puede “perder la cara”: para un profesor puede ser un riesgo al perder autoridad, saliendo de esa imagen de portador venerable de conocimiento. Entre los estudiantes, el miedo a “perder la cara”, asociado con el miedo al ridículo, es también quedar en evidencia. Consideremos otro rasgo de la educación tradicional china, que es su contenido moral, el cual anima a la imitación de modelos sociales y al encauzamiento colectivo, desaconsejando *la individualidad, la consumación de necesidades personales y la propia expresión*. Esto supondría un impedimento si no fuera porque en un aula se pueden formar grupos. Precisamente por el valor cultural de comunidad, las actividades en grupo benefician enormemente la fluidez comunicativa de la clase; ya no “pierde la cara” uno ante todos; el concepto de “perder la cara” se sitúa en otro plano. Con esto la individualidad, la consumación de necesidades personales y la propia expresión dejan de ser desaconsejables, siendo necesidades dentro de un grupo. Si han trabajado todos, a la hora de la puesta en común cada grupo actúa como un individuo donde todos pueden ser portavoces.

¹ Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. <http://www.multilingual-matters.net/lcc/015/0093/lcc0150093.pdf>

En la educación tradicional china, el profesor es un portador de conocimiento que el alumno recibe con veneración. El uso de ese conocimiento por parte de los discípulos es posterior, por tanto la expectativa de los estudiantes es la de recibir conocimientos que más tarde, quizás, puedan ser utilizados. No debiera ocurrir así según la teoría del método comunicativo, donde el conocimiento se realiza a través del uso, de la función comunicativa. Aquella expectativa, sin embargo, se neutraliza cuando el estudiante es capaz de inducir el significado de las palabras o las reglas gramaticales, sin esperar a que primero sean traducidas o explicadas. Con ayuda de la gramática cognitiva, podemos presentar una descripción lingüística de fácil comprensión para estudiantes de culturas tan dispares como la china.

2. Cuestiones administrativas

Más importantes, desde mi punto de vista, que las dificultades culturales, son las cuestiones administrativas. Desde el mandarinazgo, se puede decir con un mínimo de optimismo que hay una aceptación en principio, pero, oh ilusión, sin abandonar el método tradicional. En realidad, existe una práctica inapropiada o incluso una notoria ausencia de la misma. A los profesores con una experiencia de más de diez años les resulta francamente difícil cambiar por las buenas una metodología tradicional que casi nadie, desde la administración a los centros, se atreve a poner en duda. Los profesores jóvenes tienen noticia, pero no existe una preparación adecuada. No hay por parte de las organizaciones educativas un movimiento que haga frente *totalmente* a la guía y consecución del enfoque comunicativo; el camino avanzado es muy escaso y al final predomina la forma tradicional ante las novedades importadas. Se invita a profesores extranjeros, como “expertos”, para que las sigan por su cuenta, como quien invita a una autoridad a ofrecer un discurso, y olvidan que para que un enfoque comunicativo funcione, no debe constituir solamente un complemento al libro de texto tradicional, como viene ocurriendo, sino que es un proyecto más alto que atañe a todos los profesores de un centro. No sirve de mucho una amable invitación si no hay una auténtica apertura, si después de todo es la didáctica tradicional la que se impone. Una situación complicada, pero no insufrible, pues al menos nosotros

podemos estar ahí para hacer algo; los profesores hispanohablantes en China, comprometidos con su trabajo, encontramos un gran reto al que, sin embargo, es imposible enfrentarse solitariamente, al menos yo no me considero un héroe de tal magnitud.

3. Enseñar español en China. Cuestiones metodológicas

Para poner un ejemplo de los impedimentos burocráticos, o más bien, de la consecuencia directa de tales impedimentos para un desarrollo de la didáctica comunicativa en un centro de formación, puedo hacer un breve resumen de la situación con la que me encontré durante el curso 2004-05 en uno de ellos, en Shanghai, donde di clase a principiantes. En ningún momento me dijeron que tenía que adoptar una metodología concreta, si bien las asignaturas rezaban “conversación” y “audiovisual”. La asignatura central, de más importancia para el departamento (“español básico”), estaba dirigida por un profesor chino que seguía un manual fundamentalmente tradicionalista, colmado de listas de vocabulario sin mayor contextualización que la ejemplificación fonética durante las ocho primeras lecciones (medio curso) y un escueto texto en las siguientes. Los ejercicios, basados en repetición de estructuras, respuestas rápidas y corrección gramatical, eran realizados en clase “a coro” tras la lectura del texto por parte del profesor seguida del eco, también coral, de los estudiantes. Centrado en la frase más que en el discurso, en la palabra correcta antes que en su uso, el método no podía ser más contrario al que yo pretendía emplear en mis clases. En estas condiciones, los estudiantes no recibían una enseñanza unitaria, sino dividida: la competencia gramatical por un lado y la competencia comunicativa por otro, siguiendo manuales y métodos distintos. Esta situación es quizá la más extendida en los centros chinos. Los profesores de conversación, nativos o foráneos, tienen que elegir entre el método audiolingual (el más aceptado) y el comunicativo, siempre como ampliación del manual de gramática. Al ser este manual la base principal impuesta, un libro que siguiera un enfoque comunicativo no podría seguirse según su propio orden, sino según el orden del libro de gramática, lo que

haría de los mismos simples bases de datos de recursos puntuales. Frente a este desbarajuste, tuve que ingeniármelas para hacer mínimamente compatible uno y otro punto de vista, resultando un híbrido bastante artificial más parecido al audiolingual que al comunicativo. Pienso que un solo manual que contemplase tanto la gramática como la comunicación solucionaría muchísimo el asunto.

Como consecuencia de aquella falta de aceptación seria del enfoque comunicativo por parte de la administración educativa, los estudiantes no logran comprender fácilmente cuál es su papel en clase ni qué pretende enseñar el profesor en esas clases tan novedosas. Para los confusos estudiantes, en un principio, la aproximación comunicativa no es más que una decoración del estudio memorístico de reglas y formas gramaticales. Muchos asimilan actitudes tradicionales, considerando las actividades comunicativas como ejercicios de repetición de estructuras. Habitados a una enseñanza centrada en el profesor, a la satisfacción de expectativas del mismo, centran su atención en la exactitud formal de la expresión en lugar del contenido. Estas creencias pueden durar todo un curso si el profesor no pone remedio. Para ello, nunca sobra insistir en que comunicar es transmitir significados; que podemos “hacer cosas” con el lenguaje como presentarnos, concertar una cita, pedir en un restaurante, encontrar un lugar, etc. A veces hay que exagerar un aspecto concreto de la realidad para que nos demos cuenta del mismo, por eso focalizar el significado, poniendo entre paréntesis la exactitud formal, puede ayudar mucho a que el estudiante se desinhiba en su expresión. Un simple criterio de evaluación que en determinados momentos me ha servido es: “¿Entendería un hispanohablante lo que está diciendo (muy mal dicho, quizás) este estudiante?”

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. Por eso, muchos textos pueden resultar incomprensibles sin una previa introducción cultural específica del ámbito del cual han sido extraídos. Aún así, no se convierten necesariamente en textos de interés para un estudiante cuyas motivaciones no tienen por qué tener relación con una sociedad hispanohablante concreta. Las situaciones comunicativas convencionales que aparecen en los manuales no tienen por qué despertar en sí

mismas la motivación necesaria para que el estudiante pueda aprender significativamente. En definitiva, un libro de texto no es la solución final. La situación comunicativa es sólo una herramienta, un espacio que el profesor puede de alguna forma “sobrevolar” desde una actitud didáctica comunicativa que intuya las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes.

Si la finalidad práctica primordial es que éstos sean capaces de comunicarse en situaciones reales, se hace evidente la necesidad de crear simulacros, representaciones, escenografías dentro del aula. Para ello, ajustarse rígidamente a un texto o a un guión dado, con unos rasgos culturales específicos, puede ser más un inconveniente que una ventaja. Los chinos son especialmente participativos en lo que a juegos y dramatizaciones se refiere, y cuantos más elementos de su vida cotidiana entran, más fácil resulta ponerse en escena. Algunas veces he observado que los textos prototípicos, “intocables”, sean diálogos o narraciones, despiertan mucha menos atención que aquellos que están por hacer y se van creando en clase con solo la voluntad de poner en práctica lo que los estudiantes “quieren hacer” con el español, construyendo sus propios modelos textuales. Tanto o mayor éxito tiene el texto modificado, que conserva sólo partes invariables, estructuras gramaticales a practicar junto con las variables de cada estudiante o grupo. La mayor dificultad ante este tipo de actividades consiste en restar protagonismo a la figura del profesor. El estudiante chino siempre lo mirará con restos de aquella “veneración” y su actitud pasiva perdurará si el profesor no incide en explicar su papel de mediador, de ayudante, bajándose del pedestal y creando un ambiente-escenario, con roles y juegos. En este sentido, es interesante comprobar cómo los estudiantes chinos logran involucrarse de una forma muy natural, siendo muy grato realizar actividades con esa actitud tan propicia al juego, la competición, la representación².

Hasta ahora ha funcionado bien la metodología audiolingual. Combina sin problemas con la forma tradicional y los estudiantes escuchan y pronuncian satisfactoriamente. La gramática sigue su cauce sistemático en compatibilidad

² Como nota que confirma esta actitud general, considérese una costumbre muy extendida como la del karaoke. En China abundan estas salas y los equipos musicales están incorporados en numerosos restaurantes, para no hablar de los domicilios. Es muy normal que, después de una comida o una cena en familia, los comensales “se arranquen por karaoke”.

con un entrenamiento fónico y auditivo. Se consideran las situaciones comunicativas, pero no se entra en ellas; su experiencia es un lejano supuesto regido por la arbitrariedad en que aparecen en la vida real.

Desde luego, las situaciones convencionales de estos libros no pretenden ser modelos para una dramatización en clase, son meros pretextos para el estudio sistemático de los contenidos gramatical y léxico. Pienso que, dentro de un enfoque comunicativo, un texto modelo no debe estar dirigido a la repetición del mismo, sino que debe ser una herramienta útil para crear un texto personalizado que sí se representará. Éste es un supuesto que no está suficientemente explotado, porque, si se mira un poco la posibilidad de dramatización, el sentido de construir un texto personalizado se justifica por sí mismo, pues éste "sólo" vale para su representación. Por otro lado una representación sin una adecuada personalización del modelo, aporta bien poco en el aprendizaje contextualizado. Pienso que la modificación personal del texto, junto con su representación en clase, puede ayudar a la efectividad comunicativa en la vida real.

Un profesor extranjero en China encuentra un ambiente favorable a la representación si trabaja un poco en técnicas dramáticas y dirección de actores. Por supuesto, hay profesores que poseen este talento como don natural y pueden "actuar" y "crear actores" formidablemente sin la necesidad de una preparación específica. Yo no poseo ese don natural, pero creo que se puede aprender. De hecho, creo que es la mejor "forma" de enseñar español y una metodología comunicativa debe tenerla en cuenta no sólo en función de los resultados, sino en función del mismo proceso de enseñanza.

Un ejemplo muy simple³ es el siguiente: el profesor asigna roles a sus diez estudiantes: tú eres esto: (profesión). Después, "entra en situación" con esas 10 variables en la que los estudiantes tienen que imaginar qué hacen en ese trabajo. El asunto de la situación es simplemente hablar del trabajo, como lo podemos hacer todos en innumerables entornos. No se requiere una ambientación especial ni un espacio específico, pero hay que hacer dos cosas: por un lado, pedirle a los

³ Es justo indicar aquí que esta forma de "crear actores" la aprendí del excelente profesor Javier Villatoro.

estudiantes que se sitúen en ese papel o sugestionarles para que jueguen y no abandonen, y por otro, imaginar con ellos. No podemos pedirles a los estudiantes que imaginen si el profesor no piensa nada. Es aquí donde cobra importancia la actitud del docente: didáctica-comunicativa, por un lado, pero también imaginativa. Porque la preparación de la clase, en este sentido, no consiste en montarse una “película” o un guión completísimo, sino en mantener esa actitud. La “película” se va haciendo en clase según el guión de todos. El profesor comenta (es muy importante que dé opiniones), pregunta, anota en la pizarra y, con una pizca de ganas y hasta un poco de chispa se han pasado unos 10 minutos divertidos. De esta forma practicamos gramática (elementos invariables) con el presente de indicativo, pronombres personales, interrogativos, adverbios de frecuencia, lugar y modo, y léxico: acciones habituales, adjetivos calificativos, etc.

Uno de los “pilares” metodológicos de los manuales comunicativos que se supone intocable, por cuanto tiene de igualador y clasificador de los contenidos y funciones, es el de los objetivos. Los objetivos aparecen normalmente clasificados según los conocimientos a obtener y también según las funciones comunicativas que el estudiante “es capaz de realizar”. Y para innumerables profesores, esto último “se supone” cuando ya el alumno “conoce”, de ahí que no se incida en la práctica más que como una ejemplificación de lo conocido o una manera de constatar que se han “cumplido” los objetivos. Desde mi punto de vista, los objetivos son sólo una variable que depende del aprendizaje actual de cada estudiante. Un profesor que conoce a sus estudiantes también tendría que conocer algo sobre su aprendizaje actual (es decir, no sólo cuánto conocen sino cuánto y cómo practican) y en función de ese conocimiento es como se pueden proyectar objetivos de forma natural, sin forzar al estudiante a unos objetivos impuestos. Por eso creo que el docente “debe” “manipular” los objetivos de los libros de texto, es decir, dar cabida a las infinitas variables del contexto real, empezando por las necesidades y preferencias de los estudiantes, y ajustar los objetivos y los modelos textuales según esas variables. Todo esto se ve muy bien después de una clase: tras una rápida evaluación salen por sí mismos los temas y los objetivos para la próxima clase.

Focalización del significado, roles, juegos, representaciones, actitud del profesor como ayudante y “director de actores”, imaginación, manipulación de objetivos y modelos, personalización de textos, variables e invariables... son algunos temas de cuya reflexión se puede extraer un poco de luz para la “puesta en escena” del método comunicativo. Temas de los que se ha escrito mucho, en general, pero muy poco (al menos, constructivamente) en su aplicación a culturas no occidentales. Espero que estas páginas, siempre incompletas, aporten pistas, sics o algún comentario que pueda ser útil para el desarrollo de la enseñanza del español en China.

Alberto J. Sánchez Griñán

Shanghai, 22-04-2006