

Impacto del CELU en las estrategias didácticas con estudiantes chinos

Rioja, Lara

Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)

La experiencia en la universidad con estudiantes provenientes de la República Popular de China nos ha llevado por diversos caminos a partir de los cuales hemos desarrollado y profundizado distintas formas de abordaje de la enseñanza de español a estudiantes hablantes de chino oficial o mandarín (*putonghua*-普通话). Uno de los más enriquecedores y prometedores es el contacto con el equipo académico y con la estructura del examen CELU. En el presente trabajo mi objetivo es desarrollar brevemente algunas particularidades en cuanto a la motivación por obtener una certificación de los estudiantes chinos, los motivos que nos llevan a acercarnos al consorcio y el impacto que tiene sobre nuestras prácticas este acercamiento.

En primer lugar es necesario explicar quiénes son nuestros alumnos y principalmente cuáles son los objetivos que los llevan a estudiar español y posteriormente a certificar sus conocimientos de la lengua.

La mayoría de los estudiantes tienen entre 17 y 22 años¹ y todos provienen de diversas provincias y ciudades de China, donde han terminado el nivel superior de los estudios secundarios (ya sea el general, de tres años de duración o el vocacional, de dos años). Este momento es crucial y crítico en la vida de cualquier joven chino, ya que los cupos para ingresar a las universidades son muy inferiores a la cantidad de alumnos que se presenta a los exámenes que habilitan o no para estudiar una carrera (*gao kao* - 高考 *literalmente*: alto examen, gran examen o examen superior). Los exámenes son nacionales pero cada universidad dispone de cierta cantidad de plazas por provincia y los estudiantes que obtienen mejor puntaje en las materias² son asignados a las universidades y carreras que han elegido como primera opción³, mientras que los siguientes pueden entrar a otras universidades inferiores, que requieran menos puntaje para el ingreso⁴.

Los que obtienen resultados demasiado bajos (dos de cada cinco de los más de 10 millones que se presentan a los exámenes cada año⁵) quedan excluidos de las universidades nacionales. En China estudiar en una universidad regional, en una universidad "inferior" o en una universidad privada aumenta (y según ellos convierte en un destino seguro) la posibilidad de quedar fuera del mercado laboral.⁶

En relación con este aspecto, los alumnos que recibimos son de dos grupos muy diferentes entre sí. El primero está formado por aquellos que ingresaron al sistema de universidades nacionales

pero que no accedieron a las de primer nivel (muchos cuentan que estuvieron muy cerca del punto de corte para acceder a la universidad que querían, pero que en su provincia, por ejemplo Sichuan, había muy pocos cupos para esas universidades), cuyos padres prefieren que estudien en otro país a que lo hagan en una universidad inferior de China, o que por algún motivo puntual fracasaron en el examen (una de nuestras alumnas se enfermó esos días y perdió la posibilidad de rendirlo), pero que a pesar de los resultados se habían preparado muy duro para entrar (asistiendo a clases particulares sábados y domingos, estudiando inglés, asistiendo a 14 horas diarias de clases de lunes a lunes con solo un día de descanso cada dos o tres semanas). Estos chicos realmente ven la posibilidad de estudiar en Argentina como una segunda (y tal vez última) oportunidad por lo que buscan esforzarse al máximo.

El segundo grupo está formado por aquellos que por diversos motivos eran "malos estudiantes" (palabras que ellos utilizan frecuentemente) y que como un "castigo" o un último recurso son enviados a estudiar español lejos de sus padres que ya no saben cómo controlarlos.⁷

Estos dos grupos de estudiantes requieren estrategias pedagógicas diferentes sin embargo parte de nuestro trabajo es generar estrategias que los integren y que hagan surgir lo mejor de cada uno.⁸

Lo que todos estos estudiantes tienen en común es la necesidad imperante (ya sea por interés propio o por mandato de sus padres) de volver a China con un certificado que les permita conseguir un buen empleo. Por supuesto, la imagen que se hacen de los exámenes que les permiten conseguir esa certificación está en gran medida determinada (por asimilación o por diferencia) con la que tienen del examen superior, *gaokao*.

Otro aspecto insoslayable a la hora de pensar programas y certificaciones para estos estudiantes es que los cursos dictados por la Facultad de Ingeniería de la UNLZ, al igual que todos los cursos que se dictan actualmente de Español como Lengua Segunda y Extranjera en Argentina, son cursos del Área de Extensión Universitaria. El hecho de que no formen parte del grado, algo que para nosotros es bastante usual al pensar en la enseñanza de Lenguas Extranjeras, genera cierta extrañeza o incomodidad en algunos estudiantes chinos, ya que allá la carrera de español es una carrera de grado, de cuatro años de duración, que no requiere un conocimiento previo de la lengua. Muchos nos preguntan al poco tiempo de llegar, si son estudiantes formales o informales y se preocupan muchísimo por informarse sobre las certificaciones que recibirán al terminar al curso.

Para este problema, una de las decisiones que hemos tomado, fue ofrecer como un complemento al curso de español un curso de preparación para los exámenes de revalidación del nivel medio⁹, condición para continuar estudios de grado en Argentina. En nuestra primera experiencia, se ofreció como un curso optativo para aquellos estudiantes que demostraran un alto nivel de español y luego esos mismos estudiantes se insertaron en forma independiente en

distintas carreras de grado ofrecidas por la UNLZ y por otras universidades. Lamentablemente los resultados en las carreras de grado no fueron buenos, no tanto en relación con los resultados objetivos obtenidos en los exámenes sino por el nivel de frustración y la sensación de que se enfrentaban a carreras inabarcables, algo que generó, en todos los casos, que volvieran a China, luego de uno o dos cuatrimestres. En relación con este problema, la Facultad de Ingeniería comenzó a partir de febrero de este año a dictar los cursos de revalidación como un complemento del curso de español para todos los estudiantes y comenzará a dictar, a partir del segundo cuatrimestre del año en curso, una carrera de grado (tecnatura) dictada exclusivamente para los estudiantes provenientes de China.

Esta solución, sin embargo, no nos resolvía la necesidad de contar con una certificación oficial y confiable de español que les permita a aquellos estudiantes que solo quieren estudiar español, regresar a sus países con un "papel" que acredite fehacientemente el nivel de lengua alcanzado. Es este uno de los motivos que nos ha llevado a acercarnos al CELU y a considerarlo como una posibilidad de brindarles a nuestros alumnos la posibilidad de obtener una certificación válida y académicamente sustentable.

Estos aspectos pragmáticos, centrados claramente en la necesidad objetiva de contar con una certificación y la contextualización de esta necesidad para nuestros alumnos nos parecen de vital importancia a la hora de reflexionar sobre el impacto que esta certificación tiene en la vida de nuestros estudiantes, así como también sobre los factores que pueden incidir en el desempeño real que los estudiantes demuestran al presentarse al examen.

En junio de este año, hemos tenido la experiencia de observar el proceso previo al examen en 10 de nuestros alumnos. La gran mayoría de los estudiantes que va a quedarse en Argentina por más tiempo decidió dejar la posibilidad de presentarse al examen para otra oportunidad, siguiendo así con la postura, que Silvia Prati (2004) reconocía en los estudiantes que se presentaban al CELU, de tomar el certificado como un "cierre" de una etapa más que como una puerta o como una instancia intermedia de evaluación. Los cuatro alumnos que se presentaron del grupo que va a permanecer en Argentina lo hicieron para medir el nivel de lengua en "una instancia más", sosteniendo explícitamente que lo consideraban como una primera experiencia que tal vez les resultaría beneficiosa para volver a presentarse en otra ocasión. Los otros seis estudiantes, en cambio, forman parte de un grupo que volverá a China en septiembre. Ellos consideraban este certificado como una herramienta más que les podría aumentar las posibilidades de insertarse laboralmente en China. Me resulta imposible, todavía, hacer conclusiones respecto de las consecuencias de estas representaciones en el desempeño en los exámenes, lo dejo como interrogante para futuros trabajos.

Hay otro efecto del CELU, ya en el marco de nuestras prácticas metodológicas, que nos parece interesante desarrollar en relación con el dictado de las clases y la producción de materiales con

los que trabajamos en el aula. Dos aportes muy significativos en este sentido fueron la asistencia al curso de postgrado dictado por la doctora Margarete Schlatter, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 2009, en el cual reflexionamos principalmente sobre la constitución de un enfoque didáctico de la lengua extranjera centrado en la noción de géneros discursivos bajtiniana en su dimensión dialógica y los consejos que recibí de la profesora Silvia Prati en relación con esta perspectiva y con las actividades que pueden hacerse a partir de textos auténticos.

Desde este enfoque, "aprender una lengua" es aprender a producir enunciados en contextos y espacios vitales concretos como una herramienta para interactuar con otros interlocutores, intervenir en esos espacios y, eventualmente, modificarlos. Por esta razón, el núcleo didáctico desde el cual se pretende enseñar una lengua debe estar organizado en relación con espacios vitales concretos (y relacionados con los intereses de los hablantes concretos que están adquiriendo esa lengua) y a géneros discursivos, entendidos como tipos de enunciados relativamente estables dentro de una lengua.

Este tipo de enseñanza del español, sin embargo, resulta compleja de "aplicar" directamente con estudiantes chinos, por varios motivos. El primero es la distancia entre una cultura y otra. La relación entre enunciador y enunciatario que determina los propósitos, los temas, el registro y los contextos de enunciación posibles es muy diferente en China y en Argentina. En segundo lugar, se encuentran las expectativas de lo que se espera hacer en una clase de español, que vienen determinadas por la instrucción de lenguas extranjeras que recibieron previamente (en general, basadas en un enfoque estructural a partir de la explicitación de reglas morfosintácticas, la memorización de listas de vocabulario y textos, en espacios donde los estudiantes no preguntan ni intervienen).

Desde que comenzamos con este proyecto nos encontramos con que era necesario trabajar explícitamente y generar estrategias activas por parte de los profesores que nos permitieran desarrollar actividades comunicativas, centradas en el uso del español en contexto, para poder a partir de esto reflexionar y trabajar en el marco de géneros discursivos en uso. Todos los profesores que nos enfrentamos a cursos homogéneos de estudiantes chinos experimentamos gran frustración que nuestras expectativas sobre el funcionamiento o no de ciertas consignas, generalmente resultan equivocadas. Una charla debate sobre un tema que parece ser de interés puede generar muchísimo rechazo en la mayoría de los alumnos, lo mismo que escuchar un canción o hacer actividades en torno a un video. Nos ha pasado que los mejores estudiantes se durmieran instantáneamente luego de decirles que trabajaríamos con una canción o que un grupo sacara los diccionarios o traductores y comenzara a leerlos o estudiarlos muy interesado mientras algunos de sus compañeros debatían¹⁰. Este horizonte, sin embargo, no es inamovible: mediante el trabajo en grupo y el estímulo a partir de temas relacionados con la cultura china o

incluso, muchas veces, usando como excusa la explicitación de reglas gramaticales se puede lograr un verdadero debate en clase.

Daré un ejemplo breve de mi propia experiencia como profesora que permite ilustrar esta necesidad de ser abierto y flexible en cuanto a lo que es una clase comunicativa centrada en el alumno. Estaba trabajando con un grupo de estudiantes de nivel intermedio alto, al cual conocía mucho después de haber sido un año su profesora principal. Otras clases anteriores, en un nivel pre-intermedio habíamos trabajado con muy buenos resultados con narraciones y descripciones sobre la infancia. Incluso había anécdotas o referencias comunes a la clase sobre el tema (que uno de los chicos no había tenido infancia, que otro había crecido en el campo o que otra, como había sido criada por sus abuelos hasta los 16 años, no reconoció a sus padres cuando los volvió a ver, etc). Para practicar distintas estrategias argumentativas, les llevé fotos de revistas con imágenes de distintos "tipos de infancia" con la idea de que debatieran sobre cuál les parecía la ideal y cuáles los problemas o beneficios de los distintos lugares o personas donde o con quienes crecer.

Dentro de la actividad, había planificado varios ejercicios: elegir una foto y explicar porqué les parecía esa infancia la mejor, comparar las fotos con su infancia, imaginar cómo sería ellos si tuvieran hijos, etc. La clase fue una gran frustración: solo un chico y una chica desarrollaron algunas ideas (en forma individual, sin debatir entre ellos) mientras que los otros ocho alumnos presentes se limitaron a responder con monosílabos o a decir frases muy simples. Después de dos horas de clase y de reformular las consignas varias veces (trabajar en parejas, en grupo, adoptar posturas y defenderlas, imaginar la historia detrás de cada foto,¹¹ actuar una escena entre padres e hijos, etc.) decidí abandonar el "tema" y hacer un repaso breve de las estructuras condicionales grado II, ya que varios me habían planteado que tenían dudas y pocas clases después empezaríamos con las de grado III. Dije que iba a explicarlo e instantáneamente tuve la atención de todos. Para no hacer una clase expositiva, comencé pidiéndoles que me explicaran dónde vivían, cómo era, qué había allí. Muchas de estas cosas yo ya las sabía, sin embargo comenzaron a contarme con mucho entusiasmo sobre una oveja que se habían comprado y sobre cómo la oveja estaba siempre afuera y había llovido, etc. A partir de lo que decían yo hice un dibujo en el pizarrón y luego empecé a cambiarle algunas cosas hasta armar oraciones como "Si no viviéramos en una quinta, no podríamos tener ovejas" o "Si Ricardo (un estudiante) fuera más fuerte podría ganarle a la oveja".

La participación y entusiasmo de todos los estudiantes era absoluta, en pocos minutos todos entendían la estructura y podían formar oraciones. Tanto fue así, que aproveché el marco y la atención para empezar a usar el grado III de las estructuras condicionales y las estructuras mixtas, y todos terminaron armando oraciones como: "Si la oveja no tuviera tanta lana, se habría muerto de frío" o "Si no hubiera viajado a Argentina, jamás habría jugado con una

oveja". Incluso, en este marco, realmente se armó un debate entre varios alumnos sobre el tema (si era cruel o no tener una oveja como mascota, etc.), todos se escuchaban y participaban, algo que había sido imposible de lograr dos horas antes.

Esta anécdota pretende justificar que un currículum centrado en el hablante debe partir de lo que realmente es pertinente y/o necesario para el hablante en un contexto dado, sin olvidar que ese contexto real es el aula. Por un lado, considero necesario utilizar lenguaje metalingüístico para facilitar la adquisición de lenguas tipológicamente tan disímiles como el chino y el español, lo interesante es repensar la enseñanza explícita de temas gramaticales como una forma de generar espacios reales de producción de enunciados en el aula, aun cuando esta producción tenga como estímulo o consigna la práctica de una estructura gramatical.

A partir de esta idea fuimos diseñando materiales que integraran ambos enfoques. Mediante la utilización de una "lista" de temas gramaticales extraída de un libro chino armamos unidades ligando esas estructuras con géneros discursivos, temas y "espacios vitales" donde se utilizaran protótipicamente o con mayor frecuencia esas estructuras, incluyendo textos auténticos de diversas fuentes para trabajar la comprensión, la interpretación y la producción. Los resultados obtenidos fueron muy buenos, al trabajar en forma integrada con temas gramaticales y géneros discursivos se mejora la adquisición integrada de ambos aspectos, lo que en definitiva es el objetivo de la adquisición de una lengua. Para llamar la atención, sostener el interés y facilitar el proceso de adquisición de los estudiantes chinos, es necesario incluir lenguaje metalingüístico y explicitación de reglas gramaticales, el desafío está en integrar estos componentes en el marco de una clase comunicativa con un enfoque centrado en el trabajo con géneros discursivos.

Bibliografía:

- Datos extraídos del CENSO 2001, publicados por INDEC en <http://www.indec.gov.ar/webcenso/publicados.asp>
- Documentos, estadísticas e informes del Ministerio de Educación de la República Popular de China (en chino y en inglés): <http://www.moe.edu.cn/>
- Rojo, R. 2005. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. - Bonini, A; J. L. Meurer; D. Motta-Roth (orgs.) Gêneros: Teorías, métodos, debates. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Hammes Rodrigues, R. 2005. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. - Bonini, A; J. L. Meurer; D. Motta-Roth (orgs.) *Gêneros: Teorías, métodos, debates*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Huesca, M y S. Prati (Edic. y coment.) (2009) *Muestras de actividades del examen CELU. Comentarios y preguntas frecuentes*. Consorcio Interuniversitario para la Evaluación y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.
- **Celpe-Bras**. 2006 *Manual do aplicador do Exame Ceple-Bras*.
- McNamara, T. 2000. *Language Testing*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Bajtín. M. 1995. *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- Egido, J. A. 2007. La situación de la enseñanza universitaria en China - *Papers*, 2007, num. 86 (pp. 167-187). Barcelona, España: UAB, Servei de Publicacions.
- Prati, S. 2007. *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Argentina: Libros de la Araucaria.
- - - - - 2004. "La certificación de la competencia lingüística de ELE – Investigación" – III Congreso de le Lengua Española. www.celu.edu.ar

Notas:

¹ El promedio de edad de los ingresantes hasta la actualidad es de 20 años

² Las materias obligatorias comunes para todos son *Chino, Matemáticas e Inglés*. Y para algunas universidades, carreras o en algunas provincias, también se incluye la escritura de resúmenes o ensayos sobre: *Física, Química y Biología y/o Historia, Política y Geografía*.

³ Las universidades chinas están explícita y estrictamente organizadas según el mayor o menor prestigio que tengan en un ranking oficial, el cual explicita el puntaje requerido para cada institución. La creencia generalizada sostiene que la relación entre el prestigio de la universidad a la que se ha asistido y las posibilidades de conseguir un buen trabajo son directamente proporcionales.

⁴ La presión por entrar a las mejores universidades es tan grande que muchas personas eligen carreras que no hubieran preferido, solo por el hecho de que al ser menos solicitadas, les permiten aumentar las posibilidades de ingresar a las universidades de mejor nivel. Conocemos el caso de un mujer que en 1990 quería estudiar Derecho, pero como en su provincia solo había una plaza para estudiar esa carrera en la Universidad de Beijing, eligió Español que era una carrera mucho menos elegida.

El mes de los exámenes, junio, es llamado “junio negro” por los estudiantes y muchos asocian la presión por ingresar a la universidad con la alta tasa de suicidio en adolescentes: 7 por cada 100.000 jóvenes.

⁵ En el año 2000 solo un 10% de los jóvenes y un 40% de los egresados del nivel medio pudo ingresar a la universidad. La población china con educación superior representa cerca de un 5% del total. (Egido 2007: 174) Algunos de estos números son cercanos a los de Argentina (Censo 2001) donde el 50% de los jóvenes de entre 20 y 24 años que termina el nivel medio ingresa a la universidad y solo el 4,39 % de la población tiene estudios universitarios completos (aunque el porcentaje asciende a 9% si se incluyen los graduados de estudios superiores no universitarios). Lo que es muy diferente entre un país y otro es el valor que le asigna la sociedad, la familia y los estudiantes al ingreso a la universidad.

⁶ En China solo hay 36 universidades nacionales, sobre un total de 212 universidades o institutos universitarios en 2000. (Egido 2007: 176)

⁷ Hay un tercer grupo, mucho menor, de estudiantes que asistieron a cursos superiores no universitarios de formación profesional y que trabajaron algunos años antes de viajar a Argentina. Ellos vieron la posibilidad de estudiar español como una posibilidad de ascenso social o de cambio de orientación laboral.

⁸ Es necesario destacar que el hecho de pertenecer a uno u otro grupo (que, por supuesto, consiste más en dos tendencias con diversos matices que en una división tajante) no es una prueba de que adquieran español más o menos rápido o con mayor o menor adecuación, sino simplemente varía el modo en que se “sienten” frente al español y cómo sienten la certificación y/o los exámenes que les permitan obtenerla.

⁹ Para la revalidación de los estudios se requiere la aprobación de los exámenes de Formación Nacional, constituidos por Historia Argentina, Geografía Argentina y del Mercosur, Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana.

¹⁰ Uno de los problemas con los traductores es que pueden leer allí novelas y otros textos, generalmente en chino. Como las clases son de grupos grandes y ellos son disimulados, a veces pasa que un estudiante con cara de interesado en realidad está leyendo una novela. Con los diccionarios ocurre que muchos estudiantes deciden “estudiarlo”: marcan con resaltador todas las palabras que consideran útiles y estudian de a 10 o de a 20 palabras por día. Los resultados en cuanto a la adquisición de vocabulario son óptimos, por supuesto, si consideramos que “adquirir vocabulario” es solo saber una lista de palabras con su traducción. Esto genera terribles desajustes en el uso del léxico, ya que la mezcla de registros e incluso de variedades dialectales puede generar no sólo inadecuación discursiva, sino también enunciados completamente incomprensibles. Para evitar esto, es necesario explicar y desarrollar estrategias sistemáticas para que los estudiantes puedan ampliar el vocabulario.

¹¹ Muchas veces a la hora de desarrollar géneros narrativos, ya sea en forma oral o escrita, son muchísimo más comunicativos. Incluso, es sabido que es propio de la retórica argumentativa china la utilización de narraciones breves como una de las estrategias más utilizadas.