

## **La enseñanza del español como lengua extranjera en China y el desarrollo del profesorado**

The teaching of Spanish as a foreign language in China and the professors' development

Dr. Yang Zhen<sup>1</sup>, <https://orcid.org/0000-0001-6583-5883>

Dr. C. Ivelissi Jiménez Cruz<sup>2</sup>, <https://orcid.org/0000-0003-4547-8000>

Dr. C. Manuel N. Montejo Lorenzo<sup>2</sup>, <https://orcid.org/0000-0003-1939-2916>

<sup>1</sup> Universidad de Estudios Internacionales de Hebei, República Popular China

<sup>2</sup> Universidad de Camagüey

[sergiodechina1988@126.com](mailto:sergiodechina1988@126.com)

[jivelisse@yahoo.com](mailto:jivelisse@yahoo.com)

[manuel.montejo@reduc.edu.cu](mailto:manuel.montejo@reduc.edu.cu)

### **RESUMEN**

**Objetivo:** El artículo se propone describir un sistema de desarrollo del profesorado chino de español como lengua extranjera (ELE) que favorezca el desempeño profesional, a partir de la contextualización de los métodos y procedimientos más recientes al contexto universitario chino.

**Métodos:** El estudio se realizó mediante la revisión documental y la consulta de la bibliografía que aborda los estudios ELE, la observación participante y el registro de sistematización de experiencias en la impartición de clases a estudiantes chinos de la Universidad de Estudios Internacionales de Hebei.

**Resultados:** El resultado fundamental del estudio es un sistema de desarrollo de los profesores chinos de ELE, fundamentado desde los antecedentes y principios generales de la enseñanza de lenguas extranjeras y su contextualización a la formación universitaria china.

**Conclusión:** El desarrollo del profesor chino de ELE debe caracterizarse por el desarrollo de competencias para el ejercicio de la docencia, sobre la base de la apropiación crítica de los fundamentos del enfoque orientado a la acción (lo internacional), el enfoque electivo de los aciertos de los métodos precedentes, la tradición educativa del país y la visión de la educación universitaria de la reforma educativa china.

**Palabras clave:** enseñanza de las lenguas extranjeras, desarrollo del docente, métodos de enseñanza, certificación del docente.

### ABSTRACT

**Objective:** The paper aims at describing a developmental program for Chinese teachers of Spanish Language promoting professional performance by contextualizing current teaching methods and procedures to the Chinese university context.

**Methods:** The study focuses on examining legal documents and teaching foreign language reference sources, and comparing the resulting theoretical framework to the teaching practice as observed and registered by one of the authors while teaching at the Hebei International Studies University.

**Results:** The main finding is a developmental program for Chinese teachers of Spanish as a foreign language based on the antecedents and general principles of foreign language teaching and its contextualization to Chinese university education.

**Conclusion:** The Spanish language teachers' improvement should be characterized by the development of teaching professional competencies based on critical assimilation of the action-oriented approach (the international view), the selective assimilation of the preceding methods, the Chinese educational tradition, the vision of the Chinese education reform.

**Keywords:** foreign language instruction, teacher improvement, teaching methods, teacher certification.

**Recibido:** abril 2019

**Aprobado:** noviembre 2019

### Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras ha perseguido tradicionalmente fines integracionistas o instrumentales (Gardner, 1985) en correspondencia con las motivaciones del que aprende. Históricamente el sistema educativo de la República Popular China ha prestado atención al aprendizaje de lenguas extranjeras, fundamentalmente el inglés y el ruso (Ministerio de Educación de China, 2001), en correspondencia con las necesidades que han impuesto al país las relaciones internacionales en cada periodo, cuestión que confirma el objetivo instrumental de la inclusión de las lenguas extranjeras en el currículo escolar.

En consecuencia, la selección de las lenguas extranjeras y los objetivos perseguidos en su aprendizaje ha estado en concordancia con el desarrollo socio-político y económico de cada periodo histórico. El análisis de las características de cada uno de ellos excede al objetivo del presente artículo, circunscrito a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y el desarrollo del profesorado que la dirige. Dicha periodización puede encontrarse en los trabajos de otros autores, frecuentemente matizada por la ciudadanía y signo ideológico de cada uno de

ellos (Galloso, 2014; González, 2012; Hu, 2005; Liu, 2015; Lu, 2005; Querol, 2014; Sánchez, 2008; Zhang, 2012).

La inclusión del español como lengua extranjera (ELE) en el sistema educativo chino confirma la tesis de que la presencia de las lenguas extranjeras en el currículo se corresponde con las necesidades y perspectivas de desarrollo de la gran nación, inmersa en la profundización de la reforma nacional y el desarrollo del socialismo con características chinas, en el que la reforma educativa avanza hacia una sociedad más variada, más profunda, más internacional y magnífica.

Los inicios de ELE en las universidades chinas tienen lugar durante 1952 en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing, actual Universidad de Lenguas Extranjeras (Querol, 2014); mientras que el primer libro para el aprendizaje de esta lengua, publicado en esta misma universidad, ve la luz en 1962 (Querol, 2014). En los años sucesivos, y en particular en la actualidad, la popularidad del español se ha incrementado cada día, posiblemente motivado por el interés gubernamental de abrir nuevos mercados en Sudamérica. En 1998 se inicia la formación universitaria de licenciatura en Filología Hispana (Lu, 2005). Ese interés se ha multiplicado. Las universidades, como norma, incluyen el español en la formación curricular como parte del desarrollo de competencias globales.

Aun cuando es predominante el intercambio con universidades y otras instituciones españolas, en particular con el Instituto Cervantes (Querol, 2014), la colaboración con las universidades cubanas se remonta al inicio de las relaciones diplomáticas con Cuba, en fecha tan temprana como 1960. Desde entonces, alumnos chinos estudian, o realizan pasantías, en Cuba y decenas de profesores cubanos trabajan en universidades chinas.

La formación del profesorado de ELE constituye un interés de la Universidad de Estudios Internacionales de Hebei. Existen antecedentes de los esfuerzos de la comunidad universitaria china por el desarrollo profesional de estos docentes. El Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras y el Instituto Cervantes realizan cada año jornadas y cursos, mientras que la Asociación Asiática de Hispanistas (AAH) “celebra congresos trianuales, que tienen entre sus fines servir de encuentro y de referencia a profesores e investigadores del español, no solo de China sino de todo el contexto asiático” (Querol, 2014, p.3).

De cara a las potencialidades de desarrollo de la internacionalización universitaria y el intercambio educacional chino-cubano, este artículo se plantea como objetivo proponer un sistema de desarrollo del profesorado chino de español como lengua extranjera (ELE) que favorezca el desempeño profesional, a partir de la contextualización de los métodos y procedimientos más recientes al contexto universitario chino.

### **Métodos**

El estudio se realizó a partir de la revisión documental (*National English Language Teaching Guidance* y el sistema de enseñanza de ELE empleado en la Universidad de Estudios

Internacionales de Hebei (libro y discos compactos) (Anaya, S. A., 2015) la consulta de la bibliografía que aborda los estudios de ELE.

De igual forma, se empleó la observación participante y el registro de sistematización de experiencias en la impartición de clases a estudiantes de la Universidad de Estudios Internacionales de Hebei durante el periodo de un año académico (septiembre de 2018 a junio 2019).

## **Resultados**

### *1. La enseñanza de las lenguas extranjeras*

La didáctica de las lenguas extranjeras ha estado condicionada desde sus inicios por el desarrollo social alcanzado en cada época y, en particular, el de las concepciones psicológicas, pedagógicas y lingüísticas. La idea muy difundida hoy de que la concepción didáctica de la lengua se apoya, al menos, en una teoría del aprendizaje y una teoría lingüística había sido ya planteada a finales del siglo XIX, cuando Henry Sweet adelantaba que “[...] unos principios metodológicos sólidos debían apoyarse en un estudio científico de la lengua y un estudio de la psicología” (Citado por Richards & Rogers, 1986, p. 7).

El método de gramática traducción trasladó a las lenguas modernas los procedimientos de enseñanza de las lenguas clásicas, no solo por el prestigio y preponderancia de estas, sino porque en la época las comunicaciones internacionales tenían como vehículo fundamental la lectura y la escritura.

El estallido de la Segunda Guerra Mundial y el movimiento de tropas de un país a otro requería de personas que pudieran establecer comunicación oral. Unos años antes se habían dado a conocer la teoría psicológica de Skinner y los estudios lingüísticos de Bloomfield, los que dieron origen a la primera concepción teórica contemporánea sobre el aprendizaje de lenguas que dio lugar al audio-lingualismo de los métodos audio-oral y audio-visual, todos caracterizados por la visión conductista del aprendizaje y la concepción estructuralista de la lengua. De acuerdo con esta posición teórica, el aprendizaje de lenguas es el resultado de la formación y fijación de hábitos y la adquisición no-consciente y memorística del sistema de la lengua.

En la década del setenta, el interés por las necesidades específicas de los alumnos produjo un viraje de la atención hacia lo que hacen las personas con la lengua (funciones) y lo que desean expresar (nociones), términos que sirvieron para la denominación de la segunda concepción teórico metodológica del aprendizaje de lenguas extranjeras: el enfoque funcional-nocional. Esta concepción abandonó el enfoque estructuralista y, en su lugar, enfatizó las dimensiones semánticas y comunicativas, término con el que es más conocida. Ello fue posible por el auge de la psicología cognitivista y el desarrollo de disciplinas lingüísticas como la pragmática y la sociolingüística. El enfoque comunicativo ha prevalecido por espacio de medio siglo, tanto en su variante original como mediante la adopción de alternativas orientadas a la enseñanza con fines específicos o el enfoque de tareas.

Por su parte, en la enseñanza del ruso fue por mucho tiempo predominante el método consciente-práctico, que en muchos países socialistas fue empleado para otras lenguas. Se trataba, en lo fundamental, de que apoyado en la teoría de la actividad de Leontiev (1981) se enfocara el empleo de la lengua como una actividad. De allí que escuchar, hablar, leer y escribir fueran identificadas como formas de la actividad verbal. En la didáctica de la lengua, la escuela histórico-cultural dio lugar a la teoría de la actividad verbal. Un poco más tarde, y cuando ya parecían superados los enfoques conductistas, aparecen métodos como el “*Total Physical Response*” y “*Silent Way*”, mucho menos difundidos y conocidos.

En las dos últimas décadas el interés por homologar el currículo en los países de la Comunidad Económica Europea dio lugar a la aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (CEFRL por sus siglas en inglés).<sup>1</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un extenso cuerpo de propuestas teóricas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras. En modo alguno se reduce, o puede reducirse, a una escala para la evaluación de su dominio o el grado de desarrollo de las cuatro formas de la actividad verbal. Por el contrario, organizado en nueve capítulos describe el contexto europeo de enseñanza de las lenguas, el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje adoptado, los niveles de dominio de las lenguas (con sus descriptores)<sup>2</sup>, el uso de las lenguas extranjeras, las competencias que deben alcanzar sus usuarios, los métodos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, las posibles tareas y su papel en la enseñanza, la diversidad lingüística y la evaluación de las lenguas (Council of Europe, 2001).

En fecha muy reciente, el Marco Común Europeo ha propuesto una nueva concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras: el *enfoque orientado a la acción*. Para comprender de qué se trata conviene citar al (Council of Europe, 2018). “El enfoque orientado a la acción (*action-oriented approach*) representa un cambio de un programa organizado de forma lineal en una progresión de estructuras [enfoque audio oral] o de nociones y funciones comunicativas determinadas [enfoque comunicativo], a un programa que se basa en el análisis de necesidades, orientado a la realización de tareas de la vida real y construido alrededor de nociones y funciones intencionadas” (p. 26).

Estos apuntes no pretenden una enumeración de enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, sino llamar la atención de que a lo largo de la historia estos han estado condicionados por el desarrollo de la psicología y la lingüística y son resultado de condiciones socio-históricas extralingüísticas.

En el desarrollo del profesorado, tradicionalmente se ha prestado atención a la actualización pedagógica, psicológica y lingüística. Ello, sin embargo, no es suficiente para garantizar un

---

<sup>1</sup> Otros países que no forma parte del bloque siguen la concepción didáctica del CEFRL, Cuba es uno de ellos.

<sup>2</sup> Recientemente el Consejo de Europa ha publicado una actualización de esos descriptores (Council of Europe, 2018)

monismo en la enseñanza. La tarea de procurar el desarrollo del profesorado es mucho más compleja que lograr la apropiación de un cuerpo de ideas teóricas relacionadas con las concepciones psicológicas y lingüísticas de más reciente aparición. En opinión de los autores esta complejidad se deriva de una serie de factores, entre los que no pueden ignorarse los siguientes:

Los nuevos enfoques de la enseñanza de las lenguas superan limitaciones de los precedentes, privilegian determinadas ideas, niegan y desarrollan otras. Sin embargo, las ideas precedentes no pueden ser totalmente desechadas; por ejemplo, como se espera que el alumno sea capaz de interactuar en la lengua extranjera, se requiere mucho más que el conocimiento del sistema de la lengua, de allí que el movimiento de una concepción estructuralista a una funcionalista resulte tan innovador; empero, la lengua sigue siendo un sistema y la interacción requiere del dominio de las reglas que rigen dicho sistema.

El profesorado es capaz de estudiar y apropiarse de las más novedosas concepciones, pero aquel modelo en el que el docente se formó está profundamente enraizado y aflorará constantemente en la práctica, aun cuando declare que está siguiendo las nuevas tendencias.

En nuestros países abrazamos una u otra concepción psicológica, pedagógica y didáctica, pero en el interés de trabajar con textos originales de la comunidad lingüística de la lengua de que se trate, empleamos series (libros y audio-textos) producidos en otros países que siguen concepciones teóricas de signo y fundamentos diferentes.

En China, la filosofía de la educación y el modelo educativo tiene importantes asideros en las ideas filosóficas de Confucio, que encuentran expresión en la psicología y la cultura. La didáctica de las lenguas y las series generadas en España o Hispanoamérica, se corresponden con otra filosofía de la educación, otra psicología social y otra cultura.

Todo esto sugiere que al proponer actividades de desarrollo al profesorado chino de ELE debe por una parte, aplicarse un enfoque electivo<sup>3</sup> que permita tomar lo mejor de cada momento de la historia de la didáctica de las lenguas y por la otra, tener en cuenta que los sujetos (docentes y estudiantes) tienen su propia historia. Vygotsky “no solo concibió correctamente lo histórico en lo ontogenético, la historia particular de cada persona, sino el lugar de la historia filogenética, de toda la especie humana, en el desarrollo actual o presente del ser humano” (Arias, 2005, p. 13). Su “enfoque histórico-cultural se fundamenta en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce,

---

<sup>3</sup> “Todo paradigma implica siempre, a nuestro entender, una posición electiva y no ecléctica, basada en la selección consciente de determinados supuestos ontológicos, gnoseológicos, lógicos y axiológicos. Pero tales supuestos no tienen una salida directa y lineal en el proceso investigativo, sino que se expresan de forma transversal, al ser integrados y sistematizados en un marco referencial teórico metodológico internamente consistente, que hemos denominado el enfoque electivo de la investigación científica” (Castellanos, 2005)

definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias (Arias, 2005, pág. 13).

Los factores antes apuntados sugieren que en el desarrollo de profesores chinos de ELE la presentación, descripción y fundamentación del enfoque orientado a la acción (Council of Europe, 2018), como metodología actualizada de la enseñanza de las lenguas extranjeras, debe atender al menos a dos presupuestos. Primero, el enfoque electivo que sintetiza, en los nuevos presupuestos teóricos y en la práctica educativa, lo mejor de los métodos anteriores. Segundo, el reconocimiento de la cultura, psicología y carácter de los docentes chinos que los habrán de emplear.

## 2. La enseñanza de ELE en el contexto cultural chino

En el trasfondo de la profundización de la reforma nacional y el desarrollo del socialismo de la República Popular China, desempeña un importante papel la reforma educativa. Entre las múltiples áreas en las que se diversifica este proceso en la sociedad china, se ha prestado atención al aprendizaje de lenguas extranjeras, como una tendencia en la universalización de la educación superior del país.

El español como lengua extranjera (ELE) es de gran interés para los hablantes chinos, se estudia en numerosas universidades estatales y privadas de ese, a través de la gestión del *Centro Cervantes de España*, con sede en Beijing. Son varios los materiales didácticos que se ofertan no solo para la enseñanza de ELE ejercida por el maestro, sino también para propiciar el aprendizaje autónomo por parte del alumno.

Para la enseñanza de ELE como lengua extranjera en China, según una clasificación realizada por Cortés (2011, p. 13), se han venido empleando, fundamentalmente, tres clases de materiales. Unos, producidos por autores chinos, dirigidos a la generalidad de los alumnos que aprenden ELE. Otros, han sido adaptados para alumnos de una procedencia lingüística determinada y constituye un producto de la industria de sistemas de enseñanza tales como ediciones *Sueña* (Anaya, S. A. 2015), y *Español 2000* (Sánchez A., 2008). Asimismo, otros materiales han sido dirigidos a hablantes nativos de una lengua concreta (Lin, Prada, Ballester, Couto, & Joy, 2012). No obstante, la existencia de los textos antes mencionados, Dong (2010, p. 1) afirma que *Español Moderno* es el material más utilizado y conocido en las aulas donde se imparte ELE actualmente en China. De igual modo, se han importado múltiples manuales procedentes de países hispanohablantes.

El contenido de estos materiales suele, por lo general, tener similitudes en cuanto a su estructura. Se conforman en varias unidades con objetivos, propuestas de textos y diálogos, palabras claves, notas que dan respuesta a posibles incógnitas culturales (ya sean de la cultura española o latinoamericana), ejemplos de estructuras oracionales aparecidas en el texto o los diálogos que se sugieren y ejercicios de consolidación de los contenidos. Todas las unidades facilitan que los

alumnos puedan realizar el estudio independiente. En fin, tales características en la generalidad de los manuales usados para el aprendizaje de ELE en China hacen concluir que son muy similares.

A pesar de que los manuales importados para el aprendizaje del español en el contexto educativo chino brindan un amplio abanico de actividades de gran utilidad, también es cierto que cada uno se ha concebido desde distintos enfoques foráneos, lo que requiere el adiestramiento metodológico de los profesores chinos que tienen a su cargo la enseñanza de ELE, a fin de que juzguen con mirada crítica cuáles pueden ser los manuales más adecuados a las características de sus alumnos y actúen en consecuencia. A esto se une el hecho de que los alumnos interactúan a diario con fuentes originales en la web. Los textos que leen, las películas que ven, la música que escuchan constituyen no solo una magnífica exposición a la lengua extranjera que aprenden, sino igualmente un contacto con otras culturas.

En correspondencia con lo anterior, se plantean dos urgencias. Por un lado, la necesaria valoración de la pertinencia de los materiales que se requieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE para alumnos chinos. Por otro, qué orientaciones metodológicas se pueden ofrecer al profesorado chino que imparte ELE, a fin de que logre que sus alumnos desarrollen la competencia comunicativa en esa lengua extranjera. Ambos aspectos constituyen dos caras de una misma moneda, es decir, determinan la armonización requerida entre objetivo, contenido, método, procedimientos, medios y evaluación como componentes metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto demanda que el profesor posea las destrezas metodológicas necesarias para planificar actividades que faciliten al alumno practicar las funciones comunicativas en la lengua extranjera que aprende.

Sin embargo, en torno a los tipos de enseñanza de ELE en China, algunos investigadores consideran que se ha producido, básicamente, una conciliación entre enfoques occidentales modernos y otros que han predominado en la tradición educativa de esa nación. Blanco (2011, p. 13) realiza un análisis en el que alude al uso oral y escrito del español desde un enfoque comunicativo, con el fin de promover la interacción y la participación de los estudiantes en contextos reales, ya sean dentro o fuera del aula, para lograr así la ejercitación. De igual modo, se refiere al uso del enfoque por tareas desde el cual se diseñan previamente aquellas tareas comunicativas que están en correspondencia con las necesidades de comunicación, en contextos y situaciones diversas en las que puedan hallarse los alumnos, con el interés de desarrollar la competencia sociolingüística. Por otro lado, menciona el enfoque orientado a la acción, desde el cual se planifican actividades que demandan la ejecución de determinadas acciones del alumno, en una situación dada o un contexto concreto, donde han de activarse estrategias propias.

En relación con los enfoques que han predominado en la tradición educativa china, Blanco (2011) plantea que persisten algunas tendencias derivadas del pensamiento de Confucio que forman parte de la tradición educativa de esta nación y se erigen sobre la norma de que el alumno no



refute, contradiga o cuestione la enseñanza impartida por su profesor. Este último criterio no solo subyace en el desempeño en el aula para el aprendizaje de cualquier materia por parte del alumno chino de forma general, sino que también subyace en su disposición para el aprendizaje de una lengua extranjera, actitud que está condicionada por su herencia cultural. Con frecuencia este sustrato cultural, regula el accionar del profesor chino de ELE, con respecto a su estilo de enseñanza. Pudiera añadirse a lo señalado anteriormente que, en la metodología adoptada por algunos profesores para la enseñanza de ELE en China, subyace una concepción lineal del aprendizaje que parte, erróneamente, de la memorización como actividad previa a una comprensión o entendimiento posterior del contenido.

El análisis anterior confirma que, para la enseñanza de ELE en China, coexisten una serie de teorías, a partir de las cuales proliferan múltiples posiciones metodológicas para facilitar el aprendizaje de esa lengua extranjera. Algunos investigadores se han ocupado de revelar los métodos más empleados por los profesores chinos para impartir ELE. Entre los mencionados, se destaca el método estructural, usado especialmente con el objetivo de establecer comparaciones entre los componentes lingüísticos (morfosintácticos, léxicos, prosódicos, pragmáticos, entre otros) que distinguen los idiomas chino y español. Otro método muy empleado es el audio-lingual, teniendo en cuenta que la repetición ha cumplido una función primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera en China. Se emplea para escuchar y repetir varias veces, de forma oral, los contenidos escuchados, para lograr la memorización de determinadas estructuras. (Dong, 2010), (Lu, 2008). El análisis contrastivo también es usado como método de enseñanza para determinar aquellos aspectos sintácticos, léxicos, gramaticales, etc. que influyen, o pueden influir, en el aprendizaje del español. A partir de su empleo, los profesores prevén los posibles errores que sus alumnos pueden cometer.

Del examen de los elementos anteriores se deriva el criterio de que la adopción de un enfoque específico y las vías de aproximación a la lengua extranjera, por parte de los profesores chinos que enseñan ELE, debe estar en correspondencia con las concepciones filosóficas, teóricas y metodológicas del que los asume, pues estos aspectos están vinculados a los propósitos, valores y creencias de la persona que enseña. Estos enfoques y métodos coexisten en la enseñanza de ELE en China, sin que lleguen a ponerse en contacto muchas veces o a suplantarse unos a otros, como líneas paralelas que no llegan a encontrarse. Ello explica que la actualización que se ofrezca como parte del desarrollo del profesorado se abstenga de imponer concepciones y criterios derivados de la adopción de algún enfoque particular.

En España se siguen los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001), en Cuba y otros países latinoamericanos se sigue igual criterio; en el desarrollo del profesorado ELE de China se requiere una apropiación crítica de dicho marco que permita su adecuación al contexto y a la filosofía de la educación propios.

Un papel importante en la búsqueda de una solución coherente al divorcio referido con anterioridad lo desempeña el enfoque electivo (Castellanos, 2005), que sentaría las bases para identificar, en la variedad de enfoques y métodos que coexisten en el accionar del profesorado chino que imparte ELE, aquellos supuestos teórico-metodológicos que permitan a los estudiantes solucionar tareas comunicativas y apropiarse de las herramientas lingüísticas que satisfagan sus necesidades de comunicación en diferentes contextos.

Durante la impartición de clases de ELE en la Universidad de Hebei en el periodo comprendido entre septiembre 2018 y junio de 2019, una de los autores del presente artículo llevó un registro de sistematización de experiencias en el que apuntó las potencialidades, limitaciones, nivel de dominio de la lengua alcanzado por cada uno de los estudiantes (antes, durante y luego de realizado su trabajo), los procedimientos empleados, principales actividades realizadas, técnicas y ejercicios de práctica de la lengua. El análisis crítico de dicho registro de sistematización de experiencias, como documento que recoge los resultados de la observación participante, confirmó la pertinencia de la propuesta de adopción de un enfoque electivo contextualizado a las necesidades del estudiante chino.

### *3. El desarrollo profesional del docente de ELE*

Un profesor de lenguas extranjeras necesita de conocimientos y competencias al menos en cuatro ámbitos: el ámbito de uso de la lengua extranjera, el ámbito de análisis lingüístico discursivo de esa lengua, el ámbito didáctico o metodológico y el ámbito cultural.

El ámbito de uso de la lengua se refiere a la competencia comunicativa alcanzada como usuario de la lengua extranjera (Rodríguez, Ledo, & Hernández, 2011). En este sistema de competencias se describen las actividades relacionadas con la recepción, la producción, la interacción y la mediación (Council of Europe, 2018).

El ámbito de análisis lingüístico discursivo de esa lengua alude a la capacidad del docente como analista del sistema de la lengua (Rodríguez, et. al., 2011). Independientemente del predominio global de un enfoque orientado a la acción, la lengua sigue siendo un sistema con una estructura organizada en dos planos (expresivo y comunicativo) y tres niveles (fónico, léxico y gramatical) (Robins, 1982, p. 16). Es deseable que el profesor sea capaz de explicar e ilustrar cómo funcionan los procesos de construcción y deconstrucción del discurso. A esto se añaden los avances que han tenido lugar en la pragmática, como disciplina lingüística que estudia la intencionalidad y fines del acto del habla.

El ámbito didáctico comprende la organización de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y el papel del instructor. La lengua materna se adquiere con la breve y apenas perceptible intervención de la madre (Bruner, 1988), la lengua extranjera, en cambio, requiere de un proceso de enseñanza largo, cuya optimización y eficiencia dependen proporcionalmente de la preparación lingüística y didáctica del docente. El profesor debe pertrecharse de procedimientos

para la enseñanza y ser, a la vez, capaz de dirigir la apropiación y desarrollo metacognitivo de los estudiantes, para lograr que dichos recursos se conviertan en una mediación instrumental (Vygotsky, 1996).

Por último, el ámbito cultural aporta el conocimiento de las condiciones sociales y pragmáticas en las que se emplea la lengua, su desarrollo previene la ocurrencia de conflictos al extrapolar erróneamente nociones culturales de unos pueblos a otros.

Actualmente, el criterio de selección de los profesores de lenguas extranjeras sigue una de dos tendencias. En un primer grupo, predomina el criterio de que lo esencial es el dominio de la lengua (primer ámbito), lo que justifica el empleo de hablantes nativos, independientemente de su experticia pedagógica. Un segundo grupo, otorga prioridad a la formación pedagógica del docente. Indudablemente, el desiderátum es que el docente tenga competencias en los cuatro ámbitos aludidos.

En uno y otro caso, los docentes requieren de un sistema de preparación y autodesarrollo más o menos extenso. El profesor de lengua extranjera no-nativo siempre va a requerir de un proceso de inmersión en esa lengua; el hablante nativo, con poca preparación pedagógica va a necesitar asesoramiento en los ámbitos de análisis lingüístico discursivo, didáctico y cultural.

Estas ideas conducen a proponer los siguientes presupuestos para el diseño de un programa de asesoramiento y desarrollo de los profesores de español como lengua extranjera:

1. El diseño del programa debe comprender los cuatro ámbitos referidos.
2. La implementación del programa debe partir de la evaluación del grado de desarrollo de los participantes en cada uno de estos ámbitos.
3. Las actividades a desarrollar deben satisfacer las necesidades individuales de cada uno de los participantes a partir de la orientación y realización de tareas planteadas con enfoque personológico.
4. La enseñanza de una lengua extranjera requiere competencias para su uso, análisis y enseñanza.
5. El desarrollo de tareas para el desarrollo de las competencias del primer ámbito requiere la inmersión en contextos reales o virtuales (soportados en la TICs) de empleo de la lengua extranjera.
6. El desarrollo de las competencias de los restantes ámbitos requiere la planificación e impartición de clases, como práctica docente.
7. El profesorado necesita conocer el enfoque actual que se pretende instrumentar, las bases psicológicas y lingüísticas que sustentan los materiales didácticos importados (libros y audio-textos), y los rasgos fundamentales de los enfoques precedentes. En su desarrollo es deseable el análisis crítico, la elección, apropiación y construcción por parte del docente chino de ELE de los presupuestos que guiarán su práctica pedagógica.

El programa puede estructurarse como un proyecto de colaboración a corto y mediano plazo, organizado en las siguientes etapas:

Primera etapa: Diagnóstico de las necesidades de los profesores chinos de ELE.

Segunda etapa: Implementación de acciones de demostración, asesoramiento, y práctica de la enseñanza del español como lengua extranjera. En esta etapa se dará prioridad a los métodos y procedimientos para la enseñanza, en correspondencia con las necesidades de los participantes.

Tercera etapa: Asesoramiento a distancia, mediante el empleo de cursos en línea y la participación en foros debates.

Cuarta etapa: Organización de pasantía de docentes chinos en países de habla hispana, para la inmersión en el contexto lingüístico, estudio intensivo sobre temas de lingüística y didáctica de las lenguas y la ejecución de prácticas tutoradas con grupos de estudiantes.

Quinta etapa: Etapa de desarrollo profesional, sistematización y monitoreo del desempeño profesional. En esta etapa los docentes chinos trabajan en su universidad y sistematizan su práctica con la ayuda de asesores de habla hispana y acometen investigaciones pedagógicas sobre las características de la enseñanza del español a hablantes chinos (lingüística comparada).

Sexta etapa: Publicación de artículos científicos en Cuba, China y otros países sobre la enseñanza del español a hablantes chinos.

El programa desarrollo propuesto persigue el siguiente sistema de objetivos generales:

1. Desarrollo intensivo de competencias comunicativas en español como lengua extranjera, incluye la familiarización con variantes regionales, en especial en relación con los elementos suprasegmentales, el empleo del léxico y la construcción y deconstrucción del discurso.
2. Desarrollo de competencias para el análisis fónico, lexical, sintáctico y discursivo de la lengua española.
3. Desarrollo de competencias para la labor docente a través de la apropiación de métodos y procedimientos para la enseñanza y la dirección de la actividad cognitiva y metacognitiva de los estudiantes.
4. Apropiación de elementos socioculturales asociados a la comunicación en el mundo hispano.

## **Conclusiones**

El aprendizaje de las lenguas extranjeras en China, incluido el español, se corresponde con las necesidades y perspectivas de desarrollo de la nación y la visión de su desarrollo, como objeto de

la profundización de la reforma nacional y el progreso del socialismo con características chinas, así como la reforma educativa que lo hace viable.

Las concepciones teórico metodológicas que fundamentan el empleo de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras y su selección están determinadas por las necesidades histórico-concretas de las relaciones entre países y son expresión del desarrollo de la psicología, la pedagogía y la lingüística en cada periodo histórico.

El desarrollo de los profesores de lenguas extranjeras requiere de actividades de formación continua en cuatro ámbitos fundamentales: el ámbito de uso de la lengua extranjera, el de análisis lingüístico discursivo de esa lengua, el didáctico o metodológico y el cultural.

En el desarrollo del profesor chino de ELE es deseable la construcción individual de una concepción teórica que sistematice lo mejor de los enfoques didácticos y lingüísticos actuales y precedentes, con atención a la cultura, psicología y tradiciones del pueblo chino. El desarrollo de competencias por parte de este docente debe ser, entonces, resultado de la apropiación crítica de los fundamentos del enfoque orientado a la acción (lo internacional), desde una perspectiva electiva que retome lo mejor de los métodos precedentes y la tradición educativa china (lo nacional), de manera que permita su contextualización a la visión de la educación universitaria de la reforma educativa china.

## Referencias

- Anaya, S. A. (2015). *Sueña*. Madrid: Comercial Group Anaya. Obtenido de <http://www.anayaele.es>
- Arias, G. (2005). Un intento de sistematización de los planteamientos esenciales del enfoque histórico cultural en sus inicios. *Rev Psicología: Teoría y Práctica*, 7(1), 11-48. Recuperado el 18 de febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/1938/193818624007/>
- Blanco, J. M. (2011). Principios metodológicos de la enseñanza de E/EL en contextos sinohablantes . *Suplementos SinoELE. Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de E/EL en China*, 5, págs. 60-81. Beijing: SinoELE. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de <http://www.sinoele.org/index.php/revista/suplementos>
- Bruner, J. (1988). La inspiración de Vygotsky. En J. Bruner, *Realidad mental y mundos posibles* (págs. 80-107). Barcelona: Editorial Gedisa. S. A.
- Castellanos, B. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cortés, M. (2011). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. En N. M. Contreras, & I. Sánchez (Edits.), *El español para sinohablantes: estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje* (págs. 11-15). Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado el 5 de abril de 2018, de <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (Febrero de 2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Recuperado el 5 de abril de 2019, de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dong, Y. (2010). *Elaboración de materiales didácticos en China*. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/06\\_plenaria\\_03.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf)
- Galoso, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1, 115-132. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5031521.pdf>
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- González, I. (2012). *El español en China*. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/gonzalez/p02.htm#np20](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p02.htm#np20)
- Hu, G. (2005). *English Language Education in China: Policies, Progress, and Problems*. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de [https://www.researchgate.net/profile/Guangwei\\_Hu/publication/226742365\\_English\\_Language\\_Education\\_in\\_China\\_Policies\\_Progress\\_and\\_Problems/links/57e3480c08ae52ba52cb2a0f/English-Language-Education-in-China-Policies-Progress-and-Problems.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Guangwei_Hu/publication/226742365_English_Language_Education_in_China_Policies_Progress_and_Problems/links/57e3480c08ae52ba52cb2a0f/English-Language-Education-in-China-Policies-Progress-and-Problems.pdf)
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lin, W., Prada, M. d., Ballester, C. R., Couto, S., & Joy, D. (2012). *Método español como lengua extranjera ¿Sabes?* Madrid: SGEL.
- Liu, Y. (2015). Foreign Language Education Planning in China Since 1949: A Recurrent Instrumentalist Discourse. *Working Papers in Educational Linguistics*, 30(1), 65-85. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1267&context=wpel>
- Lu, J. (2005). Enseñanza del español en China. En N. Ignatieva, & V. Zamudio (Edits.), *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante* (págs. 67-83). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación de China. (2001). *National English Language Teaching Guidance*. Beijing: Beijing Normal University Press.
- Querol, M. (2014). La especialidad de Español como carrera universitaria en China. *Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*(18), 1-12. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152426012.pdf>
- Richards, J. C., & Rogers, T. (1986). *Approaches and Methods of Language Teaching*. New York: Cambirdge University Press.

- Robins, R. H. (1982). *A Short History of Linguistics*. New York: Logman Group Limited.
- Rodríguez, O., Ledo, M., & Hernández, Y. (enero-abril de 2011). Exigencias de un enfoque profesionalizado en la enseñanza aprendizaje del inglés para maestros en formación de la especialidad de Lengua Inglesa. *Transformación*, 7(1), 37-43. Recuperado el 9 de octubre de 2017, de <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1583/1562>
- Sánchez, A. (2008). Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo. *Tesis doctoral inédita*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10904>
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Zhang, W. (2012). *A Brief Introduction to Foreign Languages Education Policy in China*. Recuperado el 3 de marzo de 2019, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530281.pdf>

**Yang Zhen** ostenta el grado de doctor y se desempeña como Vicerrector de la Universidad de Estudios Internacionales de Hebei, República Popular China. **Ivelissi Jiménez Cruz** es doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular de Didáctica de Lengua y la Literatura en el departamento de Español-Literatura de la Universidad de Camagüey. **Manuel N. Montejo Lorenzo** es doctor en ciencias pedagógicas y Profesor Titular de Estudios Lingüísticos en el departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey.

#### **Declaración de responsabilidad autorial**

**Yang Zhen:** Planteó el problema de investigación, a partir del desempeño del profesorado de ELE en la Universidad de Estudios Internacionales de Hebei. Participó en el diseño metodológico de la investigación y aportó la caracterización de la enseñanza de ELE en el contexto cultural chino (introducción y segundo epígrafe 2).

**Ivelissi Jiménez Cruz:** Participó en el diseño metodológico de la investigación. Sistematizó las potencialidades y limitaciones de la práctica educativa, mediante la observación participante y el registro de experiencias en la impartición de docencia durante un año académico en la referida Universidad de Hebei. Aportó los presupuestos, etapas y objetivos del programa de asesoramiento y desarrollo de los profesores chinos que imparten ELE (tercer epígrafe).

**Manuel N. Montejo Lorenzo:** Elaboró la síntesis histórica de los enfoques y métodos empleados en la enseñanza de las lenguas extranjeras y la fundamentación de la necesidad de asumir un enfoque electivo (primer epígrafe).