

Datos generales y advertencia preliminar

Durante el período de recogida de datos (junio-octubre de 2010) se recibieron, completas, un total de 64 encuestas. En cuanto a su distribución según las áreas geográficas de procedencia, los tres ámbitos investigados (China, Taiwán y Hong Kong) se hallan representados de manera bastante equilibrada, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

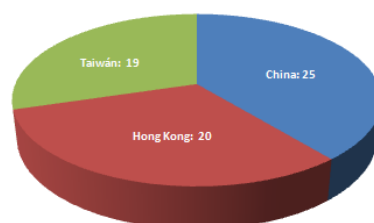


Fig. preliminar. – Número de encuestas recibidas por zonas

Aunque consideramos que la muestra obtenida es lo suficientemente amplia y representativa para establecer unas primeras conclusiones válidas sobre las variables investigadas, debemos advertir, sin embargo, que no es cuantitativamente exhaustiva, lo cual obliga a tomar con las debidas cautelas algunos de los datos, análisis y resultados del presente estudio, que deberán ser confirmados –o refutados– en investigaciones futuras más minuciosas. Nótese, en este sentido, que las encuestas recogidas sólo comprenden una parte de los centenares de profesores y centros de ELE repartidos a lo largo y ancho de las tres zonas estudiadas, sobre todo por China.

Asimismo, téngase presente que el objeto principal de la encuesta eran contextos de ELE representativos de las tres zonas consideradas como una unidad, no centros ni profesores de ELE en general o de cada región; por este motivo, un mismo informante podía completar más de un cuestionario, uno por cada contexto presente en su centro. Esto implica, además, que los resultados del análisis global de los contextos están basados en datos provenientes

de varios informantes adscritos a diferentes centros y áreas docentes. Finalmente, debemos señalar que, aunque se pedía la mayor objetividad posible a la hora de responder a la encuesta, algunas cuestiones resultan más subjetivas que otras, y de haberlas contestado otros informantes los resultados podrían haber sido algo distintos.

Grupo 1

Tipo de contexto



El primer grupo de preguntas tenía como objetivo primordial especificar los diversos tipos de contexto de enseñanza/aprendizaje de ELE presentes hoy día en China, Taiwán y Hong Kong, adscritos a un centro de instrucción ya sea público o privado. Para alcanzar tal objetivo, se diseñaron las siguientes nueve cuestiones, cuyas opciones de respuesta muestran la variedad de contextos posibles pensados para este ámbito a partir de nuestra experiencia docente:

- 1.1. ¿El presente contexto está dentro o fuera del sistema educativo oficial?
 - Dentro del sistema educativo oficial
 - Fuera del sistema educativo oficial
- 1.2. ¿Este contexto oficial pertenece al sistema universitario o al preuniversitario?
 - Pertenece al sistema universitario
 - Pertenece al sistema preuniversitario
- 1.3. ¿En qué grado universitario se inscribe este contexto?
 - Estudios de grado
 - Estudios de posgrado
- 1.4. ¿En qué tipo de estudio de grado se inscribe?
 - En una licenciatura
 - En una doble licenciatura
 - En una diplomatura
- 1.5. ¿En qué tipo de estudio de posgrado se inscribe?
 - En un programa de máster
 - En un programa de doctorado
- 1.6. ¿En qué grado preuniversitario se inscribe el contexto?
 - Formación profesional
 - Secundaria 15-18 años
 - Secundaria 12-15 años
 - Primaria
- 1.7. ¿En este contexto, el estudio de ELE es optativo u obligatorio?
 - Obligatorio
 - Optativo
- 1.8. ¿De qué tipo de contexto educativo no oficial se trata?
 - Guarderías, educación preescolar
 - Programas de extensión universitaria
 - Escuelas de idiomas públicas
 - Escuelas de idiomas privadas
 - Instituciones y organismos públicos
 - Instituciones y organismos privados
 - Instituto Cervantes
 - Otros (especificar en el cuadro de la derecha)
- 1.9. Dentro del IC, ¿de qué tipo de programa se trata?
 - Programas internos
 - Programas externos

Antes de pasar al análisis propiamente dicho, creemos conveniente realizar algunas aclaraciones. Primera, por contexto de ELE no regulado o no oficial se entiende aquí todo aquel estudio de español que no está regulado por Ley, es decir, que no forma parte de ningún plan curricular oficial ni conduce a la obtención un título reconocido por las autoridades oficiales de un país. Puede no comportar la expedición de título alguno, o bien la expedición de un certificado o diploma propio del centro que lo imparte. Se trata, pues, de estudios de español como lengua extranjera que no se admiten como válidos para presentarse a oposiciones en la administración pública, y son de duración, contenidos y horarios variables en función del curso y centro de formación, independientemente de su calidad y utilidad.

Segunda, en la pregunta 1.2., dentro del sistema universitario, a partir de los 18 años, se incluyen las universidades, los institutos técnicos y las escuelas de posgrado (*Higher Education: Universities, Technical Institutes, Graduate schools*). Dentro del sistema preuniversitario, se incluyen la escuela primaria, la escuela secundaria (bachillerato incluido) y la formación profesional.

Tercera, en la pregunta 1.4., por “licenciatura” en estos ámbitos puede entenderse: *major* en filología, lingüística española, lengua española, en un departamento de un español. Por “doble licenciatura”: *double major*, siendo un componente de alguna de las anteriores *majors* citadas. Y por “diplomatura”: *minor* en estudios hispánicos, lengua española, también como componente de un departamento de español.

Cuarta, en la pregunta 1.5. los “programas de máster” y los “programas de doctorado” pueden ser en: Lingüística/Lengua/Estudios Hispánicos, Literatura Hispánica (en la encuesta se pedía especificar en un cuadro el nombre del programa).

Quinta, en la pregunta 1.6., por “Formación profesional” se entiende: enseñanza de español en *vocational schools*. Por “Secundaria 15-18 años”: enseñanza de español en *senior high schools*. Por “Secundaria 12-15”: enseñanza de español en *junior high schools*. Y por “Primaria”: enseñanza de español en *elementary schools*.

Sexta, en la pregunta 1.8., por “guarderías, educación preescolar” se entiende: enseñanza de español en *kindergartens* y *preschools*. Por “programas de extensión universitaria”: enseñanza de español como estudio propio, continuo o vocacional. Y por “escuelas de idiomas privadas”: enseñanza de español en *cram schools*.

Finalmente, en la pregunta 1.9., por “programas externos” se entienden los cursos que desarrolla el Instituto Cervantes de Pekín fuera, es decir, en universidades u otros centros.

Las 64 encuestas completadas ofrecen los siguientes resultados en cuanto a la diversidad de contextos educativos existentes en el ámbito geográfico que nos ocupa:

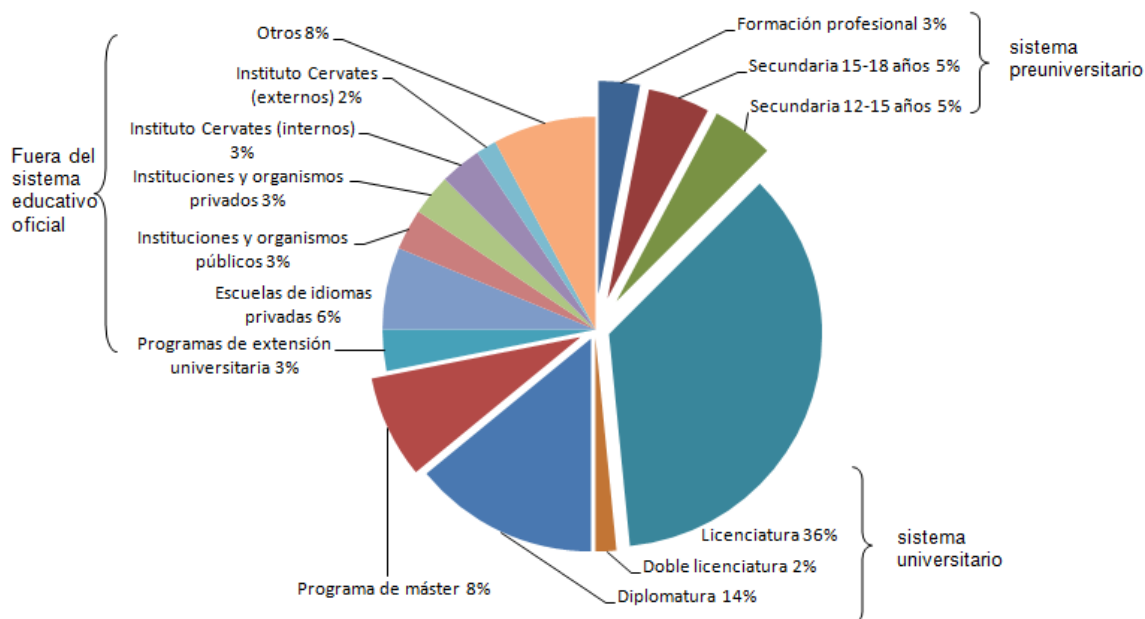


Fig. 1.1. - Contextos de enseñanza de ELE en el ámbito sinohablante

Es decir, se registran 14 contextos diferentes, lo cual nos permite concluir que la enseñanza de ELE en los ámbitos investigados no se circunscribe sólo al consabido contexto universitario –aunque de allí procedan el mayor número de encuestas recibidas–, sino que es mucho más variada y compleja, algo que ya intuíamos y que, por tanto, tuvimos en cuenta a la hora de diseñar las cuestiones para este primer apartado. Como señalábamos en la introducción, se confirma que “la enseñanza de español en las zonas geográficas investigadas no se circunscribe a un contexto homogéneo ni a un perfil único de estudiante”.

La existencia de este rico mosaico de contextos tiene unas enormes consecuencias educativas, ya que determina fuertemente las características de aprendizaje de los estudiantes chinos (características del centro, tipología de cursos y currículo), además, su conocimiento resulta de vital importancia para todos los actores implicados en el mundo de la enseñanza de ELE (profesores, editores, instituciones, etc.).

Aunque se han recogido 14 contextos diferentes, debemos hacer notar que estos no son todos los existentes. Así, por ejemplo, tenemos constancia de que en sitios como Taiwán se viene enseñando español por la radio desde hace varios años (Radio Educativa Nacional), a través de cursos anuales programados en varias sesiones semanales de media hora. Asimismo, sabemos que se imparten clases de español en escuelas americanas y europeas (en Taipéi, por ejemplo), si bien la peculiar composición de estas clases, al presentar un carácter internacional –con alumnos no sólo sinohablantes sino también nativos de inglés, francés, alemán, español...–, hace que éste constituya un contexto de aprendizaje de ELE

aparte, merecedor –dicho sea de paso– de un estudio específico. Dicho de otro modo, en nuestra investigación el contexto no viene definido tanto por el centro educativo cuanto por el tipo de alumnado (sinohablante). Desconocemos, en fin, si en el ámbito geográfico investigado se ofrecen cursos completos de español en línea dirigidos específicamente a sinohablantes (que nosotros sepamos, no), pero en cualquier caso resultarían anecdóticos desde una perspectiva de conjunto: se trata de un vacío que convendría empezar a llenar cuanto antes.

También debemos dejar constancia de que, aunque no hayamos recibido datos referentes al contexto universitario de estudios de doctorado, éste también está presente en el ámbito estudiado, si bien tan sólo en un par de centros universitarios de China¹. Como botón de muestra, en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái se empezó a admitir alumnos de doctorado en español a partir de 2005. El programa dura tres años y se imparte bajo el título *Comparación lingüística entre chino y español*, sin embargo, las asignaturas son variadas: Lingüística, Didáctica, Metodología de investigación, etc. El programa integra, además, un proyecto de formación conjunta con la Universidad de Alcalá de Henares, por el que cada año llega un profesor de esta universidad para impartir algunas clases. Asimismo, tanto los alumnos de Master como de Doctorado tienen oportunidad de ir a España o México por lo menos una vez durante su estudio, con vistas a buscar bibliografía y asistir a clases en otras universidades. Hasta la fecha se han graduado tres personas, y durante el curso 2010-2011 el programa cuenta con cinco alumnos.

Mientras que en Hong Kong la ausencia de programas de doctorado (y de máster) se explica por la inexistencia de departamentos de español en las universidades, el caso de Taiwán resulta más llamativo, dada la gran tradición de departamentos de español y de estudios de licenciatura y de máster (más recientes) existente allí. Creemos que la principal causa de esta situación puede ser la idea extendida y comúnmente aceptada en el ámbito universitario taiwanés de que “un doctorado en lenguas extranjeras debe conseguirse en el extranjero”.

Volviendo los resultados globales, si tomamos los datos de los contextos por áreas geográficas, observamos que en las tres áreas que han sido objeto de la investigación se refleja un panorama muy variado en lo que respecta a situaciones de enseñanza/aprendizaje de ELE, de manera particular en China y Hong Kong. En el caso de China, a esta variedad contribuye, por un lado, la presencia de un Instituto Cervantes (Pekín), y por otro, la existencia de programas de español en Secundaria y Formación Profesional:

¹ No ocurre lo mismo con los programas de máster relacionados con el español, presentes desde hace tiempo tanto en China (donde hay más de una veintena) como en Taiwán (tres programas). En Hong Kong no hay, por lo que se dice más abajo.

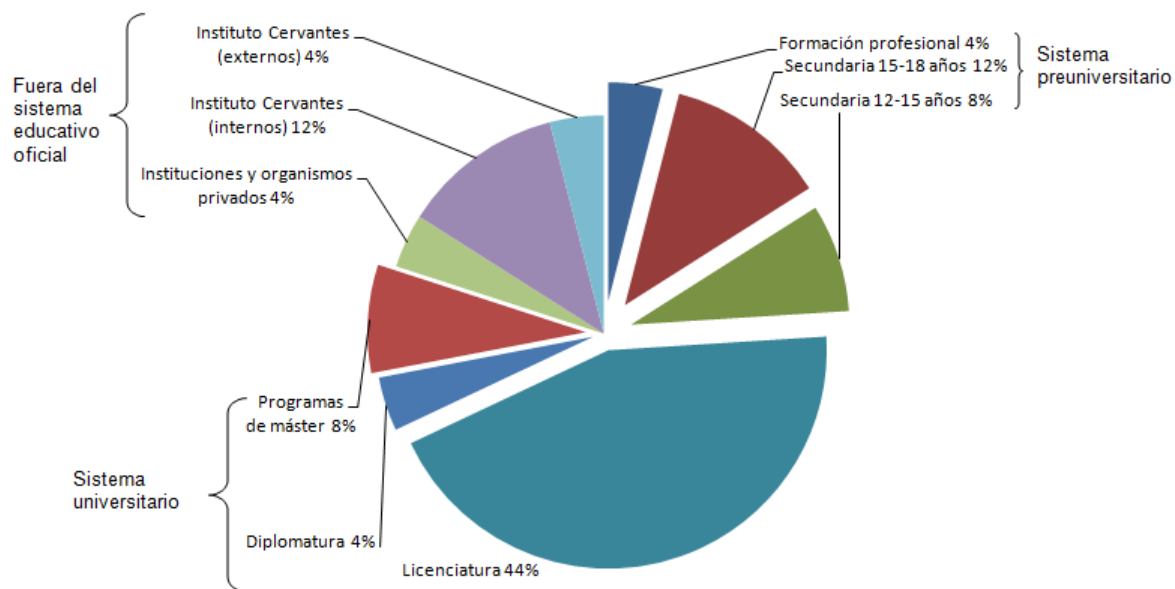


Fig. 1.2. - Contextos de enseñanza de ELE en China

En Honk Kong, donde no hay Instituto Cervantes, cabe destacar, en cambio, la variedad de contextos de enseñanza de ELE que se sitúan fuera del sistema educativo oficial:

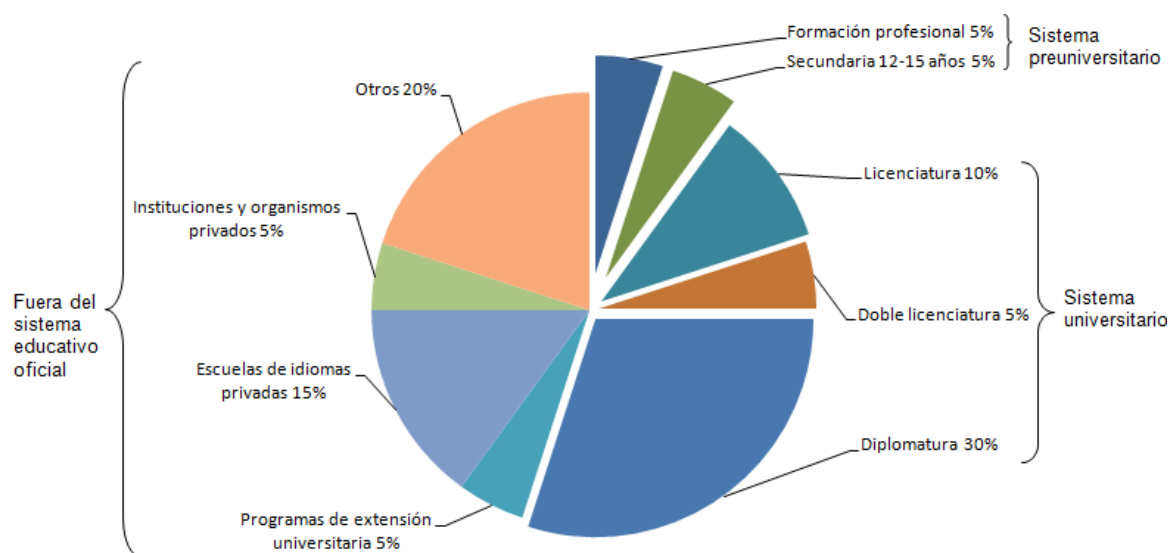


Fig. 1.3.- Contextos de enseñanza de ELE en Hong Kong

En cuanto a Taiwán, donde aunque no lo reflejen los datos también se enseña español como asignatura optativa en muchas escuelas secundarias, la variedad es menor, pero se constata también un aumento de contextos de enseñanza de ELE que se vienen a sumar al universitario, tradicionalmente mayoritario en esta zona:

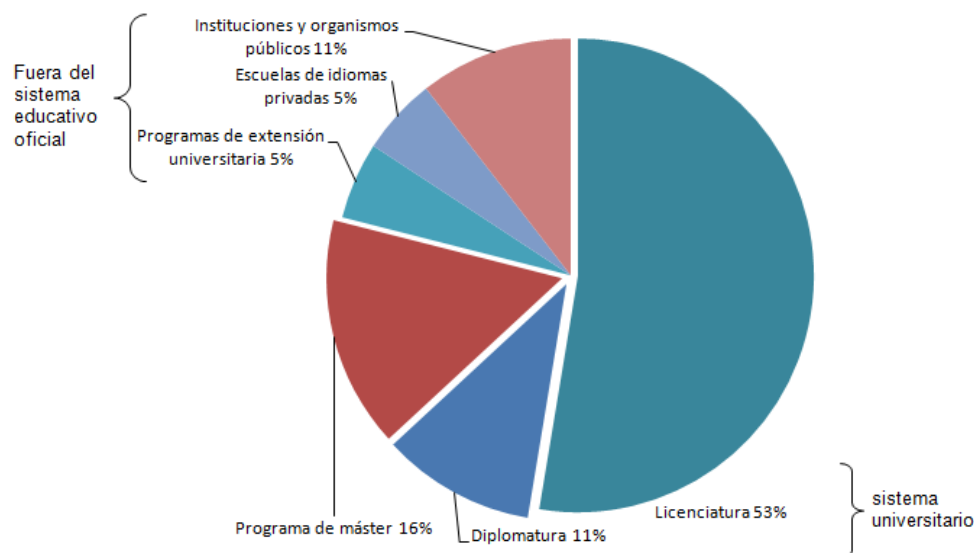


Fig. 1.4.- Contextos de enseñanza de ELE en Taiwán

Llama también la atención el hecho de que, mientras que en China y Taiwán hay muchas licenciaturas de español, en Hong Kong existen más diplomaturas que licenciaturas, pues solamente la Universidad de Hong Kong ofrece este último grado, lo cual se debe a la ausencia de departamentos de español en la ex colonia británica.

Debemos hacer constar que, recientemente, en Taiwán y Hong Kong se ha introducido la materia de español en numerosos centros de Secundaria. En Hong Kong, concretamente, el español se establece sobre todo como actividad extracurricular, fuera del sistema oficial. A nuestro modo de ver, esta situación acarrea un problema en este territorio: los alumnos empiezan a estudiar español en Secundaria pero luego no se les admite en la Licenciatura, porque aquí se comienza de cero y, en consecuencia, los administradores de los centros no saben muy bien qué hacer con este tipo de estudiantes. Basándonos en la situación observada en la enseñanza de ELE en Secundaria, proponemos que, a fin de motivar a estos alumnos más jóvenes, se les anime a realizar en algún momento el examen DELE de nivel A1. El problema, sin embargo, es que los exámenes DELE no están pensados para niños. Además, constatamos que en Hong Kong hay cientos de niños en Secundaria que utilizan libros de español hechos en Inglaterra. Este panorama existente en Hong Kong nos lleva a sugerir a las autoridades españolas la creación de un colegio de español en Hong Kong.

Por último, debemos destacar también que hasta hace 10 años en China solamente se podía estudiar español en las licenciaturas. Sin embargo, en la actualidad existen muchos programas de máster y muchos más contextos de enseñanza/aprendizaje de ELE en general. En cambio, en Hong Kong ocurre lo contrario, antes se podía estudiar español en todas partes excepto en la Licenciatura.

Grupo 2

Nivel máximo de los programas de español y temporalización



En veintinueve de los sesenta y cuatro contextos descritos en la encuesta (45% de ellos), existe una relación explícita entre los cursos impartidos en estos contextos y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Notamos que el B2 es el nivel máximo impartido en la mayoría de los contextos, seguido del nivel B1. Los niveles C1 y C2 se logran en cuatro contextos cada uno de ellos, principalmente en China. El B2 es igualmente el nivel máximo aproximado que se consigue con más frecuencia.

En cuanto a la duración de los cursos, estos se desarrollan principalmente en años académicos (62.5%), si bien existe una considerable proporción de cursos organizados en semestres (25%). Cabe destacar además una mayor tendencia a la programación semestral en Hong Kong que en China y Taiwán.

Con respecto a los libros de texto, un 64% de los encuestados afirma utilizar un libro para facilitar que los estudiantes obtengan el nivel máximo al finalizar el programa. Según las respuestas obtenidas, los libros de texto utilizados en China serían *Español Moderno*² (el más usado) seguido en popularidad por *Sueña*³ y, a continuación, sin seguir ningún orden de jerarquía, *El Ventilador*⁴, *Español ABC*⁵, edición china de *Gramática Española*, *Español de Turismo* y *Español de Negocios*, *Planeta*⁶, *Prisma*⁷ y *Aula Internacional*⁸. En Hong Kong, los libros de texto usados (sin seguir un orden de importancia) son *Gente Español ABC*, *Prisma*, *Protagonistas*¹⁰, *Etapas*¹¹, *El Cronómetro*¹², *El Ventilador*, *Ánimo*¹³, *ELE*¹⁴, *Listos*¹⁵, *Socios*¹⁶, *Mira*¹⁷, *Aula Internacional*, *Sueña*, *Eco*¹⁸, *Nuevo ELE* y *Redes*¹⁹. En Taiwán se usan principalmente *Sueña*, *Eco*, *Nuevo Ele*, *Español Primer Paso*²⁰ y *Destino Erasmus*²¹.

² Editorial FLTRP, Pekín.

³ Editorial Anaya, España.

⁴ Editorial Difusión, España.

⁵ Editorial Foreign Language Teaching and Research Press, Pekín.

⁶ Editorial Edelsa.

⁷ Editorial Edinumen.

⁸ Editorial Difusión.

⁹ Editorial Difusión.

¹⁰ Editorial SM.

¹¹ Editorial Edinumen.

¹² Editorial Edinumen.

¹³ Editorial Oxford University Press.

¹⁴ Editorial SM.

¹⁵ Editorial Heinemann.

¹⁶ Editorial Difusión.

¹⁷ Editorial Heinemann.

¹⁸ Editorial Edelsa.

¹⁹ Editorial SM.

Como se puede observar, los libros de texto utilizados en los últimos años están publicados en España, Pekín, Taiwán y el Reino Unido. En el futuro, convendría estudiar las ventajas e inconvenientes del empleo en China, Hong Kong y Taiwán de:

- libros de español creados para hablantes de chino como lengua materna;
- libros publicados en España para un alumnado de nacionalidad indeterminada; y
- libros publicados por editoriales británicas destinados inicialmente a alumnos/as anglófonos.

Asimismo, sería conveniente considerar la posibilidad de utilizar libros producidos en Hispanoamérica, o bien materiales con un mayor contenido hispanoamericano, ya que el interés por el español en Asia no se limita a España.

En opinión de los encuestados, el grado de aprovechamiento que se hace del tiempo lectivo de ELE en función del número de horas totales es más que satisfactorio (62% de ellos perciben un grado de aprovechamiento entre el 66% y el 83%). Para profundizar sobre este aspecto, sería interesante realizar estudios comparativos sobre el nivel alcanzado por alumnos asiáticos, por una parte, y europeos²², por otra, a lo largo de un mismo periodo de enseñanza/aprendizaje en circunstancias similares. Dado que las culturas y las lenguas maternas de los asiáticos difieren entre sí más que las de los europeos, convendría realizar un estudio sobre estas diferencias con vistas a optimizar el uso en Asia de manuales diseñados en Europa, al mismo tiempo que podría contribuir a la mejora del diseño de manuales de español producidos en Asia.

²⁰ Editorial Massbook, publicado en Taipéi.

²¹ Editorial SGEL.

²² También se podrían establecer comparaciones con americanos no hispanohablantes, africanos o habitantes de otras zonas geográficas.

Grupo 3

Lengua de instrucción



La lengua de enseñanza usada mayoritariamente en todos los contextos analizados es el español, seguida del inglés y del chino. Los resultados de este estudio preliminar apuntan a la existencia de grandes diferencias entre las tres áreas investigadas (China, Hong Kong y Taiwán), así como dentro de los centros educativos. En China y Taiwán se usa tanto el español (la lengua meta) como el chino para la enseñanza del español, pero el inglés aunque minoritario está igualmente presente en las clases. No obstante, en Hong Kong no se usa prácticamente el chino, pero sí el inglés. Existe una obvia correlación entre estos datos y el trasfondo histórico y cultural de cada área geográfica, por una parte, y entre estos mismos resultados y la lengua materna de los profesores, por otra (en Hong Kong prácticamente no hay profesores chinos de español, mientras que un gran número de profesores de español en China y Taiwán son chinos o taiwaneses). La lengua oficial de instrucción de las instituciones, universidades en su mayoría, desempeña asimismo un papel importante en la elección de lenguas de instrucción.

En los niveles iniciales, la lengua materna del profesor determina en gran medida la elección de la segunda lengua de comunicación entre el estudiante y el profesor, además de la lengua meta, pero el conocimiento de inglés que posea el estudiante (y el profesor) es otro factor que se debe tener en cuenta. Si el profesor es chino o taiwanés, se tiende a usar el chino además del español, mientras que si el profesor es hablante de español como lengua materna, es el inglés la lengua de apoyo, especialmente en Hong Kong.

A la vista de estos datos, convendría realizar estudios más específicos sobre cómo se puede incrementar el uso de la lengua meta a fin de lograr maximizar el nivel de aprovechamiento de la experiencia de aprendizaje. Conviene indicar que, de llevarse a cabo, tal estudio debería comprender no sólo el análisis del uso individual que los profesores hacen de la lengua meta y otras lenguas de apoyo, sino también de la política institucional al respecto. Para un buen funcionamiento de las políticas de uso de lenguas meta en la enseñanza, es importante tomar decisiones a nivel institucional, de manera que se asegure la homogeneidad en los programas, que los profesores reciban el apoyo institucional necesario, que los estudiantes no se encuentren con grandes diferencias en metodología de enseñanza de curso a curso y que perciban claramente qué política de uso de lengua meta adopta su centro desde el inicio de sus estudios. Pensamos que una buena iniciativa para incrementar la conciencia del profesorado, alumnado y personal administrativo sobre las ventajas de la utilización de la lengua meta y su recomendación a nivel institucional, sería la realización de talleres sobre este tema en los centros educativos.

Grupo 4

Sobre los alumnos



Para el análisis del perfil del alumnado el presente trabajo de investigación ha tomado muestras tanto del final del curso académico 2009-10 como del comienzo del curso 2010-2011. Si bien es cierto que el estudio corre el riesgo de mezclar datos, asumimos que no ha de haber implicaciones considerables en el análisis de los contextos en sí, en todo caso llamaríamos la atención cuando así fuera.

Para el cálculo del número de alumnos de cada contexto (pregunta 4.1) se consideraron dos criterios: a) según los niveles del MCER (o aproximados), y b) por años académicos. Nótese que el presente estudio no tiene como objetivo contabilizar exhaustivamente el número de alumnos de cada centro o contexto educativo. De hecho, existen datos oficiales para ciertos contextos, como el de las licenciaturas de español en las universidades públicas en la República Popular China. Sin embargo, el cómputo de estudiantes en contextos menos homogenizados, como podrían ser la enseñanza privada del español en academias o las matrículas de español como asignatura optativa en las universidades de Hong Kong, es un tema delicado que roza la confidencialidad, por lo que algunos administradores son reacios a ofrecer públicamente este tipo de información. Por otra parte, el propio criterio de contabilización de alumnos (por años académicos, por semestres, por niveles) es de por sí un factor de desviación de la objetividad en los datos.

Esta es la primera vez que se lleva a cabo un recuento simultáneo del alumnado de español en China, Hong Kong y Taiwán. Sin embargo, debemos advertir que el estudio no ha sido exhaustivo debido a la imposibilidad de obtener datos de todos los centros y contextos. Sí es relevante, sin embargo, observar la tendencia que marcan los porcentajes de matrículas por niveles. En el cómputo global (uniendo los tres criterios) de alumnos por niveles del MCER, se aprecia que el 53.5% de los alumnos que empiezan a estudiar español no supera el nivel A1. El porcentaje de alumnado que llega a matricularse en B1 tan solo llega al 12%, en B2 es del 2.27%, en C1 es del 1,2%. Esta dramática disminución de alumnos conforme se sube de nivel es homogénea dentro del triángulo geográfico analizado, si bien en China se acusa menos:

SINOELE

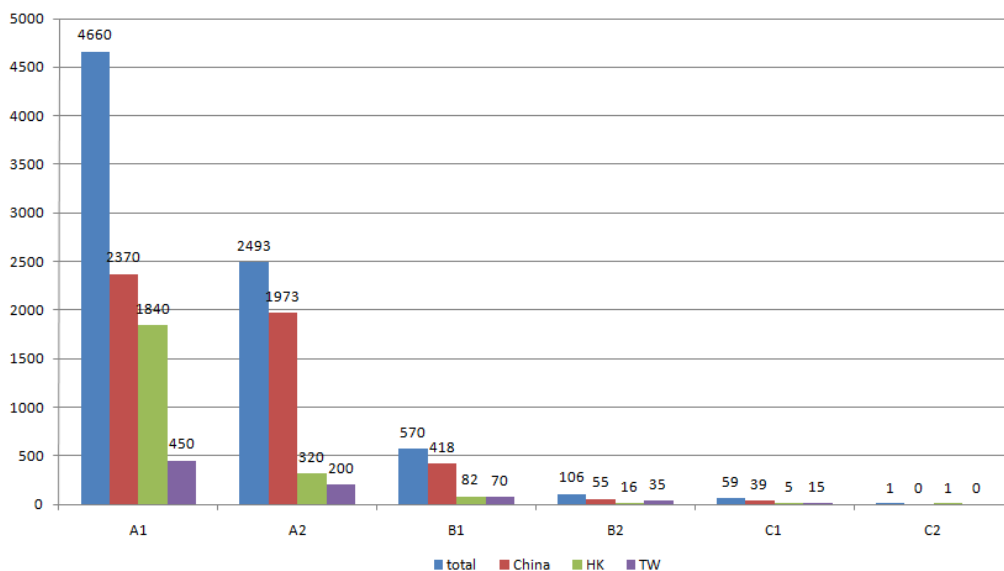


Fig. 4.2.- Número de alumnos por niveles del MCER

Nótese que, de haber contabilizado todos los centros universitarios de China, los datos hubieran sido diferentes, al menos hasta el nivel B2-C1, que es presuntamente adonde se llega normalmente en las licenciaturas de la República Popular China.

Los datos de la distribución de estudiantes por años académicos revelan, como era de esperar, una tendencia bajista, si bien menos dramática. En segundo año se mantiene el 70.5% del alumnado, y el 42.7% llega a matricularse en el tercer año académico donde se estudia español, cifra muy cercana al porcentaje que ingresa en cuarto (un 32.8%).

Desde el punto de vista geográfico, las encuestas recibidas revelan que tanto Taiwán como Hong Kong superan a China respecto en matrículas de primer año, sin embargo este dato resulta inexacto, ya que no considera todos los estudiantes de licenciatura chinos, que se sabe que en primer año son más de 838²³:

²³ Esto es un hecho que se intuía, pero al que no se ha hecho referencia en estudios publicados anteriormente, como por ejemplo en la Enciclopedia del Español en el Mundo (2006).

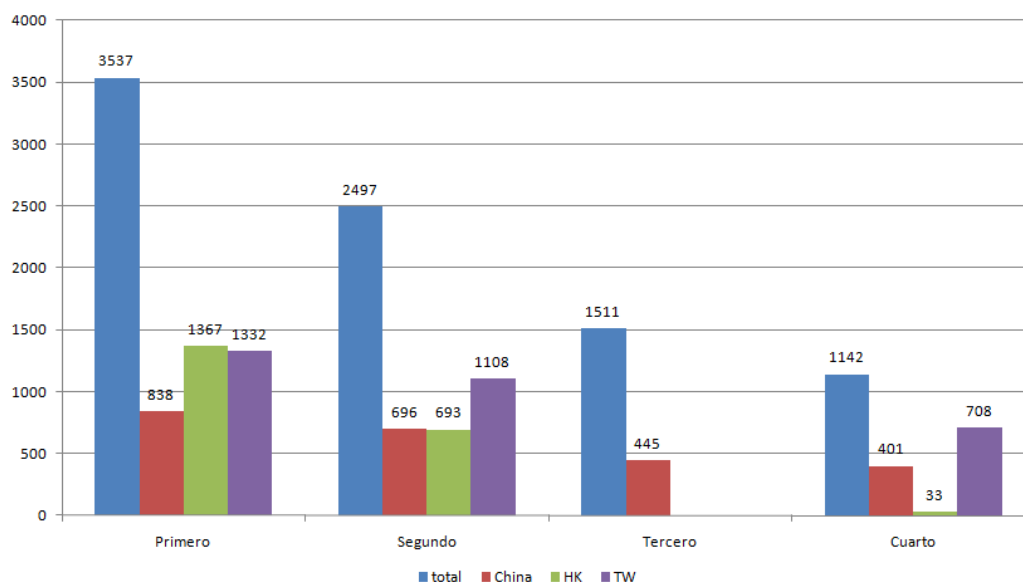


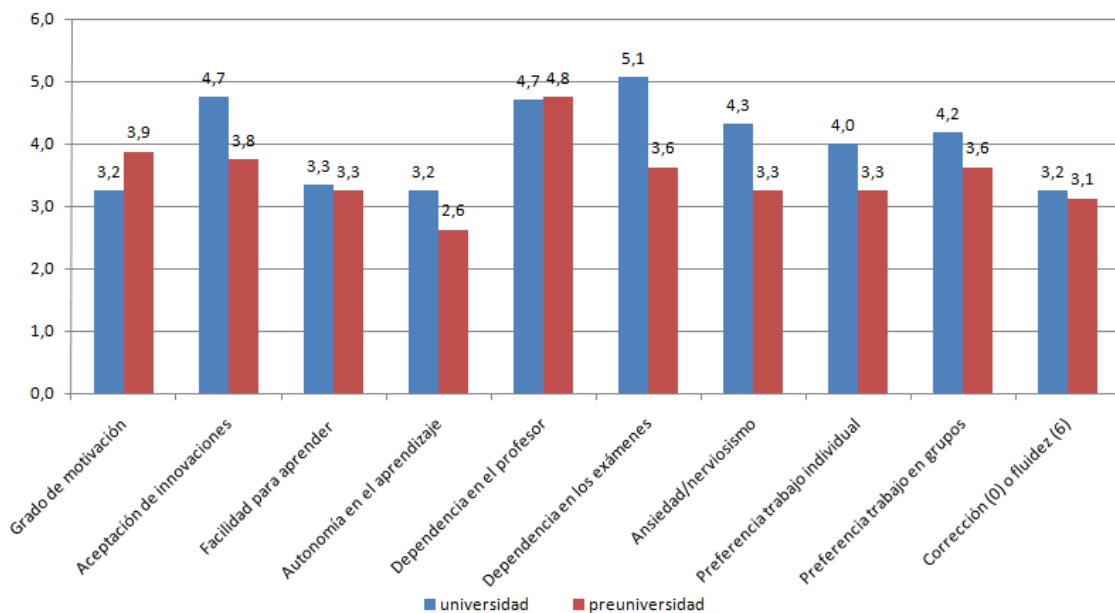
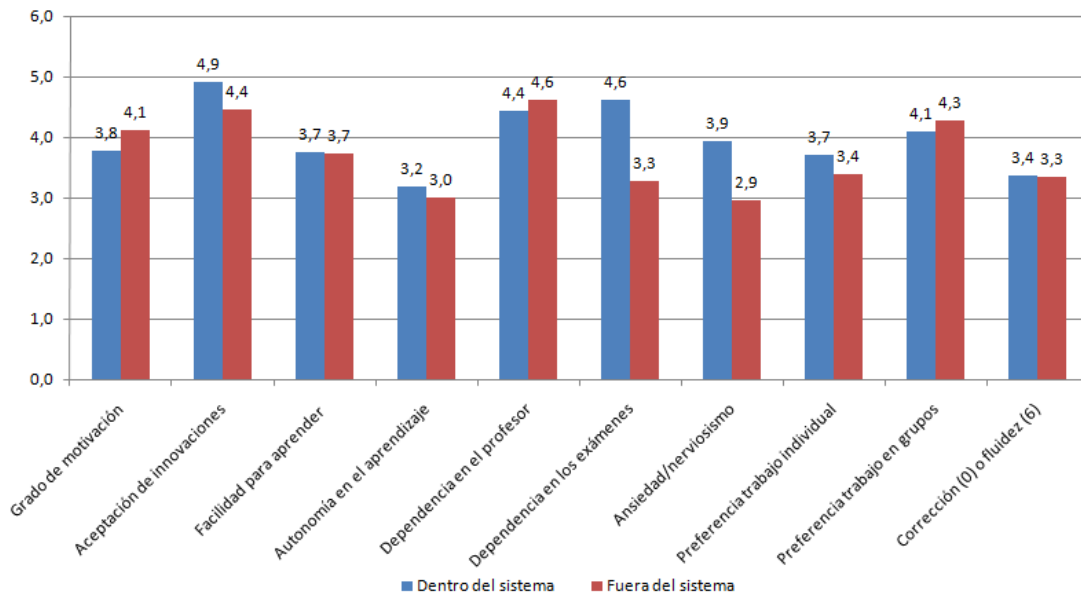
Fig. 4.3. - Número de alumnos por años académicos

La pregunta 4.5: “¿Cuántos alumnos se espera que completen el nivel máximo?”, no solo nos confirma la tendencia piramidal aludida más arriba, sino que nos revela el factor diferenciador en todos los contextos: la obligatoriedad de alcanzar cierto nivel para completar los estudios. Naturalmente, este factor se halla vinculado a los contextos donde el español está incluido en el sistema educativo oficial y su estudio es obligatorio para la obtención de un título (ya sea Licenciatura o *Minor*), lo que apunta directamente a los estudios universitarios. En cuanto a la diferencia entre los sistemas educativos, la licenciatura de Filología Hispánica en China mantiene una previsión más fidedigna entre alumnos y niveles de año a año.

En cuanto a la pregunta 4.4., sobre el perfil del contexto –ya sea público o privado, vocacional u obligatorio–, nos ofrece variantes en cuanto al número máximo y mínimo de admisiones establecido para abrir un curso o una asignatura. El dato oscila entre una media de 10 estudiantes como mínimo y 31 como máximo.

Los datos sobre la motivación, el comportamiento, las actitudes y los estilos de aprendizaje del alumnado en el total del triángulo geográfico investigado –preguntas 4.6 y 4.7– presentan las siguientes características. Comparando los contextos donde el español se encuentra dentro del sistema educativo con los que no, apreciamos que los estudiantes del primer tipo son más dependientes de los exámenes y, posiblemente debido a esto, manifiestan mayor ansiedad y nerviosismo en el estudio. Los estudiantes no vinculados al sistema educativo oficial muestran ligeramente mayor motivación en el aprendizaje. En común revelan su dependencia del profesor, y por ende, la falta de autonomía en el aprendizaje. Ambos grupos aceptan bien las innovaciones metodológicas.

Agrupando a los estudiantes en universitarios y preuniversitarios, se nos muestra a un estudiante preuniversitario más motivado, no tan dependiente de los exámenes y por lo tanto más motivado, y menos ansioso en el estudio. Diferencias sustanciales también se observan en la menor autonomía de aprendizaje del estudiante preuniversitario, que además no parece aceptar de tan buen grado las innovaciones metodológicas:



Figs. 4.6 y 4.7. - Motivación, comportamiento, actitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos

Grupo 5

Perfil del profesorado dedicado a la enseñanza del español



Con objeto de determinar el perfil del profesorado en los distintos contextos de enseñanza/aprendizaje presentes hoy día en China, Taiwán y Hong Kong –tanto en centros públicos como privados–, se planteó a los encuestados trece cuestiones que detallamos a continuación:

- 5.1. ¿Cuál es la distribución del profesorado según su dedicación?
 - Número de profesores a tiempo completo que trabajan en cada año académico
 - Número de profesores a tiempo parcial (o trabajo por horas) que trabajan en cada año académico
- 5.2. ¿Cuál es la distribución de los profesores según su lengua materna?
 - Profesores españoles e hispanoamericanos
 - Profesores de lengua materna china, cantonesa, taiwanesa, etc.
 - Profesores de otras lenguas maternas
- 5.3. ¿Cuál es la distribución del profesorado (en números) según su categoría profesional?
 - Lectores de AECID o de otro convenio
 - Instructores o lectores no AECID
 - Profesores Asistentes
 - Profesores Asociados
 - Profesores Catedráticos
 - Profesores becarios del MEC
 - Otros (visitantes, eméritos, de intercambio, etc.)
- 5.4. ¿Cuál es la distribución del profesorado (en números) según su categoría profesional?
 - Profesores de plantilla (contratos indefinidos)
 - Profesores colaboradores (contratos temporales)
 - Otros (visitantes, eméritos, de intercambio, etc.)
- 5.5. ¿Cuál es el promedio de horas de enseñanza semanales de cada profesor?
 - Horas de cada profesor a tiempo completo
 - Horas de cada profesor a tiempo parcial
- 5.6. ¿Cuál es la edad media del profesorado?
 - Menos de 30 años
 - Entre 30 y 40 años
 - Entre 40 y 50 años
 - Entre 50 y 60 años
 - Más de 60 años
- 5.7. ¿Cuál es el promedio de años de experiencia en enseñanza de ELE del profesorado?
 - Menos de un año
 - Entre 1 y 3 años
 - Entre 3 y 5 años
 - Entre 5 y 10 años
 - Entre 10 y 20 años
 - Más de 20 años
- 5.8. ¿En este contexto se requiere a los profesores un mínimo de formación en Didáctica de ELE?

- Sí
- No

5.9. ¿Hay profesores con formación específica en Didáctica de ELE? ¿Cuántos?

- Sí
- No

Nota: En caso afirmativo, por favor indique su número en el cuadro de la derecha.

5.10. Perfil de especialización del profesorado: ¿Qué áreas de conocimiento existen en el contexto de enseñanza en este momento?

- Lengua española / Lingüística
- Literatura
- Didáctica / Pedagogía
- Traducción
- Historia
- Otras

Nota: Ordene con números (1, 2, 3...) según el grado de predominio (pueden dejarse campos sin marcar).

5.11. ¿Se les exige a los profesores formación y/o reciclaje en Didáctica de ELE durante el período laboral?

- Sí
- No

Nota: En caso afirmativo, por favor especifique si se exige un mínimo de horas, si se expiden certificados, etc.

5.12. ¿El centro motiva, colabora y apoya activamente la formación específica de ELE de los profesores de la plantilla?

- 1: Nada en absoluto
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6: Muchísimo

Nota: Por ejemplo, da permisos oficiales, colabora en el pago de las matrículas, organiza cursos, etc.

5.13. ¿Cuál es el grado de coordinación entre los profesores de ELE?

- 1: Nulo
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6: Muy alto

Como se puede apreciar, las 11 primeras preguntas inquieran a los encuestados sobre aspectos objetivos del perfil docente: dedicación laboral (pregunta 5.1); antecedentes lingüísticos del profesorado (pregunta 5.2); categoría profesional (pregunta 5.3); tipo de contrato (pregunta 5.4); carga lectiva (pregunta 5.5); edad del profesorado (pregunta 5.6); años de experiencia docente (pregunta 5.7); obligatoriedad o no de una formación en ELE para desempeñar el puesto (pregunta 5.8); profesores con algún tipo de formación en ELE (pregunta 5.9); campo de especialización de los docentes (pregunta 5.10) y exigencia o no

de reciclaje formativo en ELE durante su vida laboral (pregunta 5.11). En cambio, se les solicitaba una valoración (subjetiva, por tanto) sobre si en los contextos sondeados se fomenta de alguna forma la formación de ELE entre los miembros de las plantillas docentes (pregunta 5.12), así como el grado de coordinación existente entre el profesorado (pregunta 5.13). En ambos casos se solicitaba una valoración del 1 (nada en absoluto/nulo) al 6 (muchísimo/muy alto).

El análisis de las 64 encuestas completadas ofrece el siguiente panorama. Los resultados de la primera pregunta de este bloque (pregunta 5.1) nos permiten constatar una mayoría de profesorado con dedicación a jornada completa. Si estos datos los combinamos con los obtenidos en la pregunta 5.2, con una mayoría de hablantes nativos entre el profesorado docente, se deduce que, para desempeñar su labor profesional, este profesorado requerirá de un visado de trabajo. En este sentido, entre las tres zonas analizadas destaca Hong Kong, donde prácticamente no existe un profesorado local; en cambio, en el otro extremo se encontraría China, donde la gran mayoría de su profesorado sería local, mientras que en Taiwán existiría un cierto equilibrio entre profesorado local y extranjero.

En lo referente a la distribución del profesorado según su categoría profesional dentro del sistema educativo oficial (pregunta 5.3), se observa una distribución piramidal en cuya base estarían los instructores, con un 65.62% (los lectores de la AECID o de otro convenio, con 25% y los que carecen de convenio, un 40.62%), seguidos por los profesores asistentes, con 34.37%; los profesores asociados, con 28.12%, y finalmente los catedráticos, con un 17.18%. Esta clasificación por categorías profesionales sólo es efectiva, a efectos de este estudio, en China y en Taiwán, donde sí existen departamentos de español, ya que en Hong Kong tan sólo podemos hablar de “secciones” o “subsecciones” dentro de otro departamento. Asimismo, cabe señalar que la participación de lectores de la AECID en las universidades de China es significativa. Desde su introducción de los programas de Lectorado en China, en 1998, hasta hoy, la mayoría de los departamentos donde el español es una licenciatura con más de cuatro años de actividad académica (y por lo tanto, cuatro años de estudio) cuentan (o han contado en algún momento) con un lector de la AECID. Nótese que, por motivos políticos, Taiwán no tiene derecho a dichas subvenciones de lectorado del MAE-AECID.

En lo que concierne a la distribución del profesorado según su categoría profesional fuera del sistema educativo oficial (pregunta 5.4), la mayoría del profesorado –un 70.74%– son profesores colaboradores (con contratos temporales); un 25.17%, son profesores de plantilla (con contratos indefinidos) y un 4.08% son profesores visitantes, eméritos o de intercambio. En resumen, se puede observar cómo la enseñanza no reglada en los contextos analizados implica un alto grado de precariedad e inestabilidad laboral.

En cuanto al promedio de horas trabajadas por el profesorado (pregunta 5.5), se aprecian diferencias en el número de horas de trabajo que se asignan por contrato a tiempo

completo, tanto entre los contextos “oficial/no oficial” como entre las distintas regiones. En China, por ejemplo, es de 22 horas por semana; en Hong Kong, 12 y, en Taiwán, 15.

En lo que respecta a la edad de este profesorado (pregunta 5.6), globalmente más de un 80% tendría entre 30 y 50 años (un 54.69% tendría entre 30 y 40 años y un 26.56 % tendría entre 50 y 40 años).

Asimismo, si prestamos atención a los datos por regiones, tanto en China como en Hong Kong la edad mayoritaria de sus docentes oscila entre 30 y 40 años (un 56% en el caso de China frente a un 80% en el caso de Hong Kong), mientras que en Taiwán la edad mayoritaria de su profesorado oscilaría entre los 40 y 50 años, con un 63%. También cabe destacar que en China el segundo grupo mayoritario corresponde al profesorado menor de 30 años, con un 28%, mientras que tanto en Hong Kong como en Taiwán este grupo apenas alcanza un 10%. Finalmente, obsérvese que el porcentaje de docentes mayores de 50 años es claramente minoritario en las tres áreas.

Con respecto a la experiencia docente de ELE (pregunta 5.7), globalmente más de un 80% del profesorado poseería una experiencia docente en ELE de entre 3 y 20 años (un 21.88%, entre 3 y 5 años; un 37.50%, entre 5 y 10 años; y un 21.88%, entre 10 y 20 años).

Asimismo, si analizamos los datos por regiones, se observa que tanto en China como en Hong Kong el porcentaje de profesorado con experiencia en ELE de 1 a 3 años es bastante similar (24% en China por 15% en Hong Kong), mientras que en Taiwán no existe ningún caso en los contextos investigados. Por otra parte, se aprecia que la mayoría del profesorado en Taiwán tiene una experiencia docente de entre 10 y 20 años (un 47.36%), mientras que en Hong Kong la mayoría de su profesorado tendría entre 5 y 10 años (un 50%), en tanto que en China la distribución sería bastante más homogénea: un 24%, de 1 a 3 años; un 32% de, 3 a 5 años; y un 36 %, de 5 a 10 años.

En relación con la obligatoriedad de formación didáctica en ELE (pregunta 5.8), globalmente existe una ligera mayoría del sí frente al no (un 60.94% frente a un 39.09%). Empero, si examinamos los resultados por regiones, se observa que en China la obligatoriedad es mayoritaria en un 76%, frente a un 24% de los contextos donde no lo es. En Hong Kong esta obligatoriedad queda reducida a una mayoría simple (un 55% frente a un 45%), mientras que Taiwán es la única de las tres áreas donde el requisito de formación didáctica en ELE no es mayoritaria (un 47.36% frente a un 52.63%).

En cuanto a si el profesorado posee formación específica en ELE (pregunta 5.9), globalmente se observa que la mayoría del profesorado la posee –un 81.25%. Si inspeccionamos los resultados por regiones, llama la atención que China, a pesar de ser, de las tres áreas analizadas, la que tenía un mayor porcentaje de obligatoriedad de formación didáctica en ELE (un 76%), no es el área con mayor porcentaje de profesorado con formación específica en ELE, lo que curiosamente corresponde a Hong Kong, pese a que la obligatoriedad de

formación didáctica en ELE apenas alcanzaba un 55%: en Hong Kong un 90% del profesorado posee formación didáctica en ELE frente a un 85.71% en China, siempre según las encuestas recibidas. Esta aparente contradicción se podría explicar, en el caso de China, por una variación en las condiciones de contratación: antiguamente la mencionada obligatoriedad pudiera no ser un requisito, pero en la actualidad se va afianzando. Por otra parte, Taiwán es el área con un porcentaje menor de profesores con formación específica en ELE (un 73.88% carece de ella), fenómeno que se podría explicar por ser el área donde el requisito de formación didáctica en ELE no era mayoritaria (ni institucionalmente valorada, cabría añadir).

Con respecto a la especialización del profesorado (pregunta 5.10), las 64 encuestas recibidas revelan que el grupo mayoritario está comprendido por profesores de Lengua/Lingüística, con un 23.94%, seguido por el grupo de Didáctica/Pedagogía, con un 18.06%; el grupo de Literatura, con un 17.64%; el grupo de Traducción, con un 15.34%; el grupo de Historia, con un 12.6% y, finalmente, un grupo formado por otras especialidades, con un 12.18%. En resumen, los resultados evidencian que no existe una especialidad dominante, pues la diferencia entre el grupo mayoritario (Lengua/Lingüística) y el cuarto mayoritario (Traducción) no alcanza el 8%.

Con relación a exigencia de formación y/o reciclaje durante la vida laboral (pregunta 5.11), ésta no es requisito en un alto porcentaje de los contextos investigados: en el 25%, sí; en el 75%, no. Asimismo, un examen por áreas no presenta diferencias significativas: en China, en el 20% de los casos sí se da esa exigencia, mientras que en el 80%, no; en Hong Kong, en el 30%, sí, y en el 70%, no; y en Taiwán, en el 26.31%, sí, pero en el 73.68%, no. En definitiva, de estos resultados se deduce que, en general, la formación específica en ELE es más bien una elección personal del profesorado, ya que no existe ni como requisito en su contratación (pregunta 5.8) ni como exigencia de formación y/o reciclaje durante su vida laboral, lo cual no deja de ser llamativo.

En cuanto al grado de motivación, colaboración y apoyo activo del centro educativo (pregunta 5.12), globalmente llama la atención la disparidad de respuestas entre las encuestas recibidas: en un 31.25% de los casos este grado sería de nada en absoluto (un 1 en nuestra escala de valoración); en cambio, la segunda opción más indicada (un 5 en nuestra escala) correspondería a un 26.56% de las encuestas. El resto de las posibles valoraciones (2, 3, 4 y 6) oscilarían entre el 6.25% y el 15.62%.

Asimismo, si analizamos los resultados por regiones, llama la atención que en el 40% de las encuestas de Hong Kong esta colaboración y este apoyo del centro educativo se consideran muy altos (un 5 en nuestra escala), mientras que en Taiwán se valoran muy negativamente (un 1 en nuestra escala) en un 52.63% de los casos, si bien en un 21.05% se valoran muy positivamente (un 21.05%). En China, en cambio, los porcentajes del 2 al 5 fluctúan entre un 12 y 20% en cada caso, aunque el porcentaje más elevado vuelve a ser el de aquellos que

valoran muy negativamente este aspecto (un 1 en nuestra escala). De estos datos se desprende que, por un lado, el profesorado en Hong Kong se hallaría, en su gran mayoría, plenamente satisfecho con la gestión de su centro y respaldado por él, y por otro, que el profesorado en Taiwán se sentiría, mayoritariamente, insatisfecho con la gestión de su centro educativo en relación con este punto.

Finalmente, por lo que respecta al grado de coordinación (pregunta 5.13), globalmente la valoración donde se considera que ésta es baja (de 1 a 3) o alta (de 4 a 6) es idéntica: un 50%. No obstante, en casi un 45% de las encuestas completadas se valora con un 3 (un 23.44%) o un 5 (21.88%). Si examinamos los datos por regiones, en el 36.84% de los casos de Taiwán se valora con un 4, mientras que el resto de las puntuaciones presenta porcentajes similares (con un 1, un 2 y un 4, un 15.78% cada una; con un 3, un 10.52% y con un 6, un 5.26%). En el 35% de las encuestas de Hong Kong la coordinación se valora con un 6, mientras que en el resto de los cuestionarios fluctúa entre 3 y 5 (25%, 20% y 15%, respectivamente) y las valoraciones por debajo de 3 son marginales (tan sólo un 5%). En cambio, en China las valoraciones son negativas: en la mayoría de las encuestas recibidas (36%) el grado de coordinación se valora con un 1, en tanto que el segundo mayor porcentaje (32%) corresponde a un grado 3.

Grupo 6

Currículo y planes curriculares



El grupo 6 de preguntas inicia una indagación sobre el currículo de ELE en el ámbito sinohablante que cubre casi la mitad de la encuesta. La caracterización de los distintos contextos ha prestado especial importancia al currículo de ELE en cada uno de los componentes que lo conforman: objetivos generales, contenidos, metodología y evaluación (grupos de preguntas 7, 8, 9 y 10 respectivamente). La indagación de estos componentes se ha realizado desde una perspectiva amplia, buscando la valoración y el grado de alcance de una serie de descripciones ofrecidas. En la elaboración de estas descripciones se ha intentado cubrir el mayor número de especificaciones relativas al ámbito sinohablante, teniendo en cuenta asimismo una caracterización curricular general que podemos considerar estándar o mayoritariamente consensuada en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En esta primera aproximación sobre el currículo, la primera pregunta general es si en ese contexto el profesorado tiene en cuenta algún documento con información referente a objetivos, contenidos, metodología y evaluación de ELE. Si bien la respuesta es siempre afirmativa (en términos absolutos, 68% *sí*, 31% *no*), encontramos diferencias significativas según el ámbito geográfico donde se sitúa el contexto en cuestión. Así, en China y en Taiwán la respuesta afirmativa (56% y 57% respectivamente) no difiere tanto de la negativa (44% y 42%), por lo que se deduce que en estas áreas no existe una clara concienciación del uso del currículo en la enseñanza de ELE. Estos resultados contrastan con los de Hong Kong, donde se percibe una gran diferencia entre los contextos que tienen en cuenta un plan curricular (el 95%) y los que no (el 5%).

Los resultados de esta pregunta se pueden comparar con los obtenidos acerca de la persona o personas responsables del diseño curricular: mientras que en China y Taiwán está en primer lugar el profesor, sea o no nativo, en Hong Kong se sitúa primero el director del departamento. Consecuentemente, en Hong Kong se sigue más el currículo y los alumnos son más conscientes de la consecución de éste que en los otros dos ámbitos geográficos (pregunta 6.4). Sin embargo, este resultado no es óbice para que el currículo se acomode (en un grado proporcional elevado) a las necesidades del curso y a las expectativas de los alumnos en general (*ídem*).

Otra diferencia la encontramos en las directrices del plan curricular: mientras que en China la mayor parte de los contextos que cuentan con un currículo lo hacen según el plan oficial, aplicado a todo el país, en Hong Kong y Taiwán cuentan más con un plan curricular propio, particular de cada centro. En términos generales, cabe destacar la influencia del Marco Común Europeo de Referencia, aplicado o tenido en cuenta en el 22% de los contextos de

China, en el 33% de los contextos de Hong Kong y en el 44% de los contextos taiwaneses. Tampoco es desconocido el Plan Curricular del Instituto Cervantes, si bien sólo se ha hecho referencia a él en las encuestas de Hong Kong y China. Se concluye, por tanto, que la presencia del MCER en los contextos analizados todavía es minoritaria y no está tan extendida con sería deseable.

Grupo 7

Componentes del currículo: Objetivos



La indagación sobre los objetivos ha consistido en medir, en una escala valorativa de 1 a 6, la importancia y el alcance de siete objetivos generales para cada contexto. El marco general de la pregunta es la capacidad perseguida por parte de los alumnos, es decir, que los alumnos sean capaces de:

1. Utilizar la lengua en situaciones reales de uso desde niveles iniciales.
2. Aceptar la diversidad cultural desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural.
3. Crecer en el plano ideológico, ético y mental mediante comportamientos ejemplares del profesor.
4. Ser conscientes de las necesidades comunicativas de las situaciones sociales y usar, en consecuencia, los elementos lingüísticos que las satisfagan.
5. Conocer la lengua española de forma sistemática, de lo más sencillo a lo más difícil, dejando para una segunda fase las necesidades comunicativas.
6. Controlar su aprendizaje, conocer las estrategias de aprendizaje más adecuadas a cada individuo.
7. Adquirir el nuevo hábito lingüístico mediante la ejercitación de estructuras que, sobre todo, son muy diferentes a las estructuras lingüísticas de la lengua china.

De esta lista, no es difícil identificar tres objetivos generales que se encuentran en la caracterización curricular de los programas oficiales de enseñanza universitaria de lenguas en China²⁴:

3. Crecer en el plano ideológico, ético y mental mediante comportamientos ejemplares del profesor.
5. Conocer la lengua española de forma sistemática, de lo más sencillo a lo más difícil, dejando para una segunda fase las necesidades comunicativas.
7. Adquirir el nuevo hábito lingüístico mediante la ejercitación de estructuras que, sobre todo, son muy diferentes a las estructuras lingüísticas de la lengua china.

Por su parte, los objetivos 1, 2, 4 y 6 están recogidos en el Plan curricular del Instituto Cervantes del año 1994. Se puede considerar, por tanto, que existe una clara diferenciación de tipos de objetivos: una tipología tradicionalista, que combina elementos de la tradición

²⁴ Concretamente en el *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua española en Escuelas Superiores Chinas*, documento realizado en 2000 por la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Universidades, Sección de Español.

educativa china (muy influenciada por el confucianismo) con una concepción conductista y estructuralista de la enseñanza, y una tipología comunicativista que considera como prioritario el uso de la lengua y el control del alumno en su aprendizaje.

Los resultados presentados a continuación ilustran el promedio de la importancia otorgada a estos objetivos en todos los contextos, en China, Hong Kong y Taiwán:

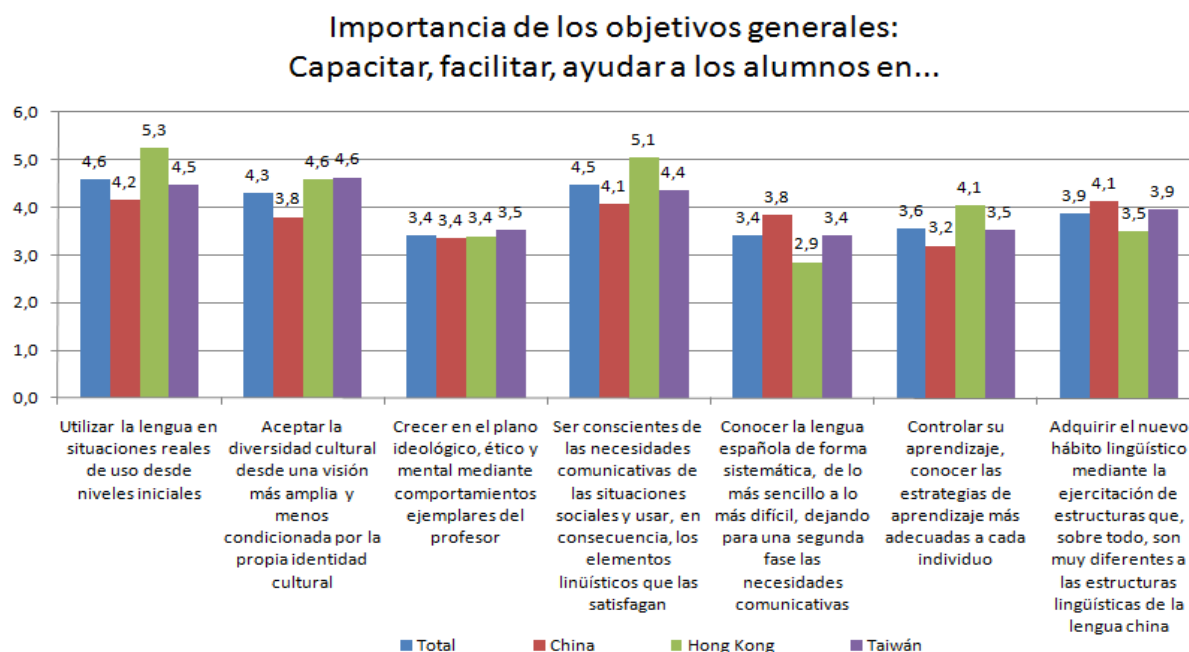


Fig. 7.1. – Importancia de los objetivos generales

En términos generales, se puede afirmar que los objetivos relativos a la importancia de la comunicación en el aprendizaje obtienen una mayor consideración que aquellos más relacionados con una caracterización tradicional y formal de la enseñanza. Sin embargo, encontramos diferencias significativas en la comparativa de las tres áreas geográficas. La más destacada es la que existe entre Hong Kong y China. En general, los contextos de enseñanza de ELE en Hong Kong son los que señalan más la importancia de tipos de objetivos relacionados con una enseñanza comunicativa (objetivos 1 y 4), mientras que en China el promedio de importancia de este tipo de objetivos es el menor. Los resultados de Taiwán a este respecto se situarían en un término medio: más altos que en China y más bajos que en Hong Kong. Comparados con los objetivos de concepción estructuralista y conductista (objetivos 5 y 7), en Hong Kong son mucho más importantes. En Taiwán también se aprecia una mayor importancia de los objetivos comunicativos respecto a los estructurales, si bien la diferencia es proporcionalmente menor que en el caso de Hong Kong. Por último, en China siguen siendo importantes los objetivos comunicativos, pero no más que los estructurales: los objetivos 5 y 7 merecen gran importancia, no sólo en

comparación con el resto de áreas geográficas sino también con el resto de objetivos generales²⁵.

Otro objetivo cuya consideración en importancia sigue esta línea es el 6, referente a la autonomía en el aprendizaje. Según los datos obtenidos, mientras que en Hong Kong cobra bastante importancia, en China se sitúa en una importancia media, en tanto que en Taiwán es mayor pero no tanto como en Hong Kong. En cuanto a la conciencia de la diversidad cultural (objetivo 2), Hong Kong y Taiwán la valoran igualmente, y de forma alta, mientras que en China se valora ligeramente menos.

Las razones de las diferencias contextuales las podemos encontrar en las distintas condiciones de enseñanza/aprendizaje, así como en las distintas tradiciones que se han formado a lo largo de los años de enseñanza de ELE en el ámbito sinohablante. La más clara, en cuanto a la diferencia de los resultados de Hong Kong respecto a China y Taiwán, es la ausencia de profesorado autóctono en las aulas de Hong Kong: todos los profesores son nativos, y por tanto llevan consigo una concepción de la enseñanza/aprendizaje que se identifica más con modelos occidentales actuales que con los sistemas estructurales o tradicionalistas chinos.

Por último, cabe destacar la coincidencia en la valoración media del objetivo extraído de la tradición educativa china (el número 3). No deja de ser sorprendente que, en las encuestas recibidas, el crecimiento moral sea tanto o más importante que el conocimiento sistemático, formal, de la lengua española en los contextos de Taiwán y Hong Kong respectivamente, o que esté por encima del conocimiento de las estrategias de aprendizaje en China. Esto nos lleva a pensar que no deja de ser importante el sustrato cultural-educativo chino en la concepción de la enseñanza de lenguas en todo el ámbito sinohablante. La valoración positiva, en general, de objetivos tan dispares como los expuestos en las tres áreas geográficas, evidencia que no existe una contraposición marcada de objetivos más o menos comunicativos, más o menos tradicionales, o más o menos centrados en el alumno. Más que de contraposiciones habría que hablar de tendencias.

Como posible vía de investigación, cabría realizar un análisis en profundidad de los resultados individuales de cada contexto. La comparación de la importancia otorgada a los objetivos en todos los distintos contextos de cada área geográfica requeriría un mayor volumen de datos que el actual. Sin embargo, de las respuestas recibidas podemos extraer información suficiente para desglosar los resultados arriba mostrados en varios contextos:

²⁵ Sobre todo el punto 7 tiene un peso extraordinariamente grande en China. Los alumnos, desde el primer día en que empiezan a aprender una lengua extranjera, se forman la idea de que hacer muchos ejercicios repetitivos equivale a tener éxito.

Licenciaturas, ELE en Secundaria, Instituto Cervantes, ELE en escuelas privadas, ELE como asignatura o curso obligatorio y ELE como asignatura o curso optativo. Las similitudes y diferencias de estos contextos, dentro de cada área geográfica y también en comparación con sus correspondientes en las demás áreas, están ilustradas en los siguientes gráficos.

Son destacables las diferencias en la importancia de objetivos por parte de distintos contextos. Así, en China es apreciable la importancia otorgada al valor comunicativista del Instituto Cervantes y las universidades frente a las escuelas de Educación Secundaria; la gran importancia en la enseñanza moral en este contexto y en las universidades frente a su ausencia en el Instituto Cervantes; el mayor valor de objetivos relacionados con ideas conductistas tanto en universidades como en la educación secundaria, frente a su poca importancia en el Instituto Cervantes:

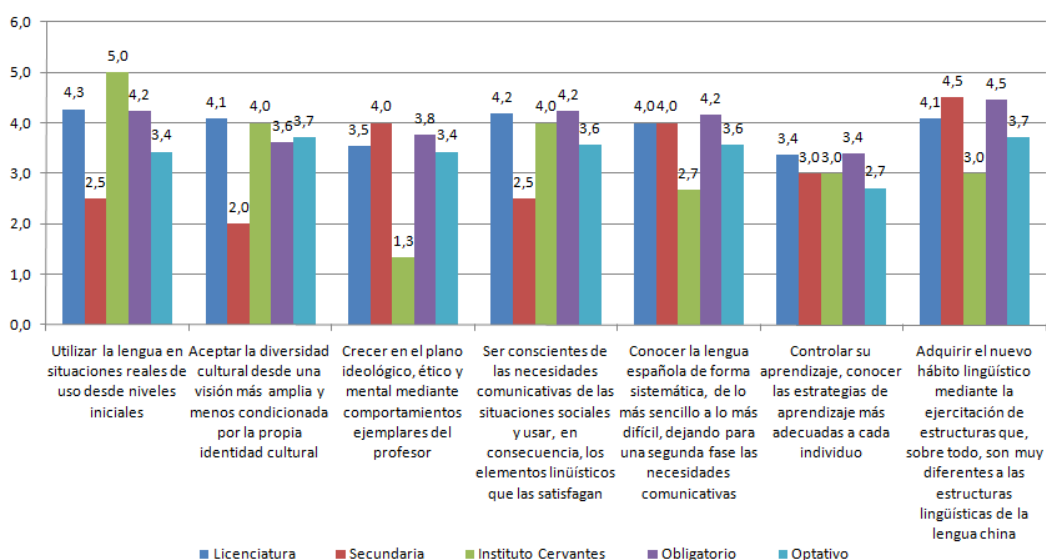


Fig 7.2. – Objetivos por contextos (China)

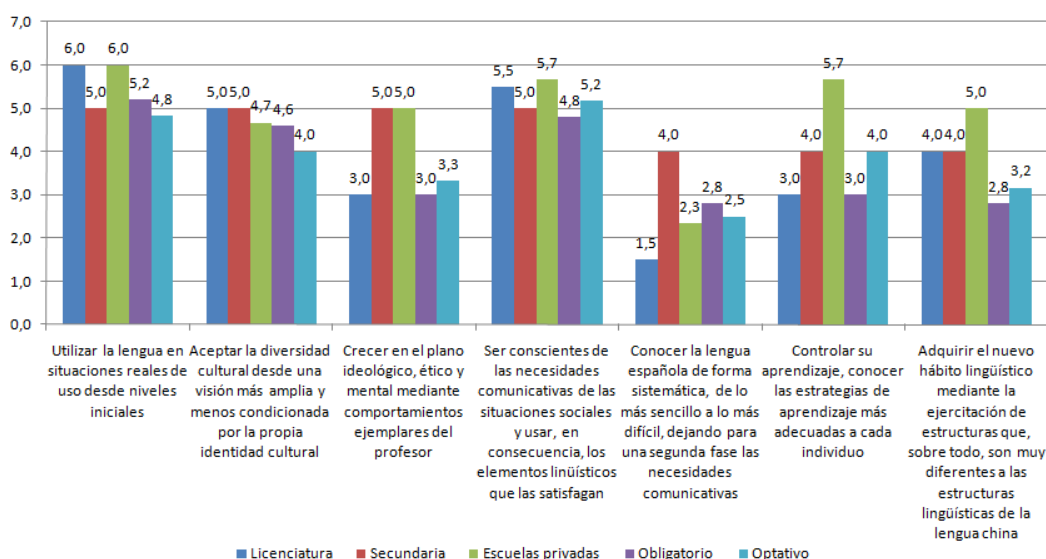


Fig 7.3. – Objetivos por contextos (Hong Kong)

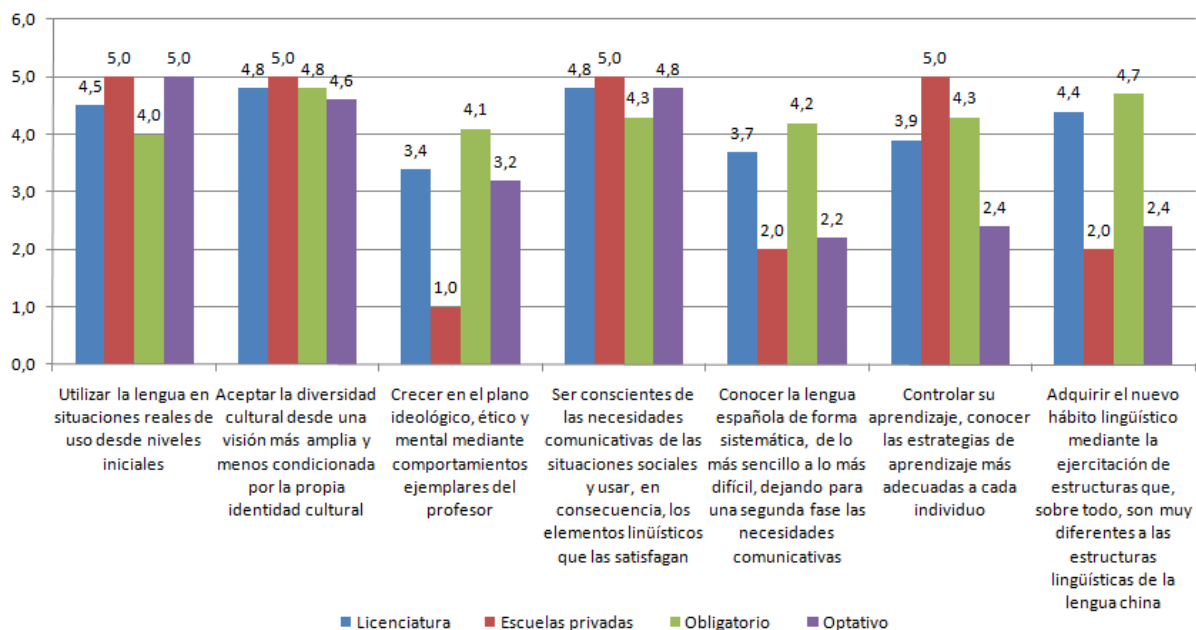


Fig 7.4. – Objetivos por contextos (Taiwán)

Grupo 8

Componentes del currículo: Contenidos



El grado de importancia de los distintos contenidos se ha obtenido a través de un escalafón de 1 a 5, con el objetivo de clasificar los contenidos que ofrece el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2004) en orden de importancia:

- a) Componente gramatical (gramática, pronunciación y prosodia, ortografía).
- b) Componente pragmático-discursivo (funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales).
- c) Léxico (nociones generales y específicas).
- d) Componente cultural (referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales).
- e) Procedimientos de aprendizaje (estrategias o acciones conscientes del alumno que favorecen el aprendizaje).

Como se observa en los gráficos, los contenidos más valorados, contando la suma de todos los contextos, es el gramatical (escalafón 1), seguido del léxico (escalafón 2). Los menos valorados, en general, son los relativos a los procedimientos de aprendizaje (estrategias).

Una vez más, encontramos en las diferencias de las tres áreas geográficas los datos más interesantes para describir la peculiaridad de los distintos contextos. En general, los distintos resultados sobre los contenidos de ELE se corresponden a los resultados sobre los objetivos. Así, en Hong Kong es prioritario el componente pragmático-comunicativo frente al gramatical; en China es exactamente al contrario, mientras que en Taiwán están a la par. Asimismo, en Hong Kong importa bastante el componente cultural de los contenidos (casi igual que el componente comunicativo), mientras que en China no parece importar mucho, y en Taiwán se situaría en el segundo más votado, junto con el componente léxico. Éste es también el segundo tipo de contenido más valorado en los contextos de China, mientras que en Hong Kong adquiere una valoración media-baja. No obstante estas diferencias, es significativo que se consideren los contenidos como adecuados a los objetivos perseguidos.

Estos resultados pueden servir de base o estímulo para futuras investigaciones que consideren la importancia otorgada a los distintos contenidos entre contextos específicos. De los resultados estadísticos (ver anexos) se pueden extraer los datos necesarios para realizar un primer contraste:

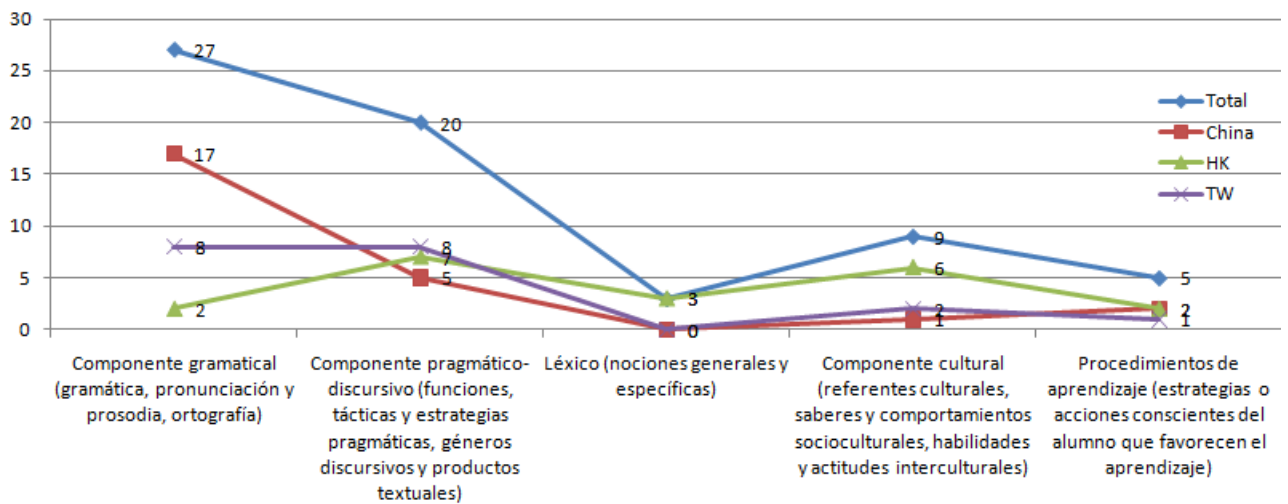


Fig. 8.2.1. – Importancia de los contenidos (escalafón 1)

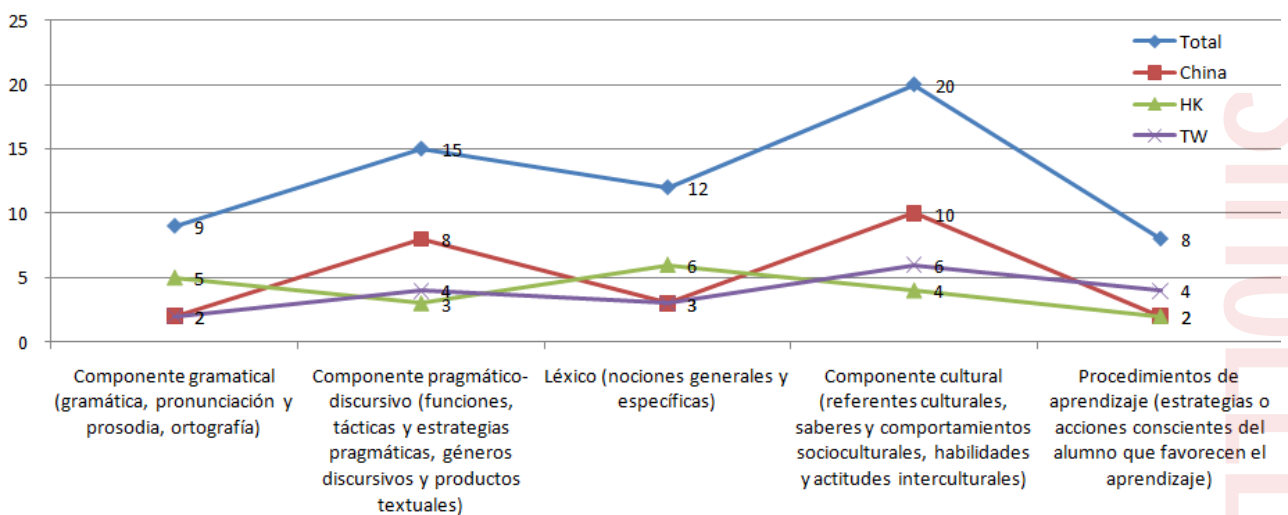


Fig. 8.2.2. – Importancia de los contenidos (escalafón 2)

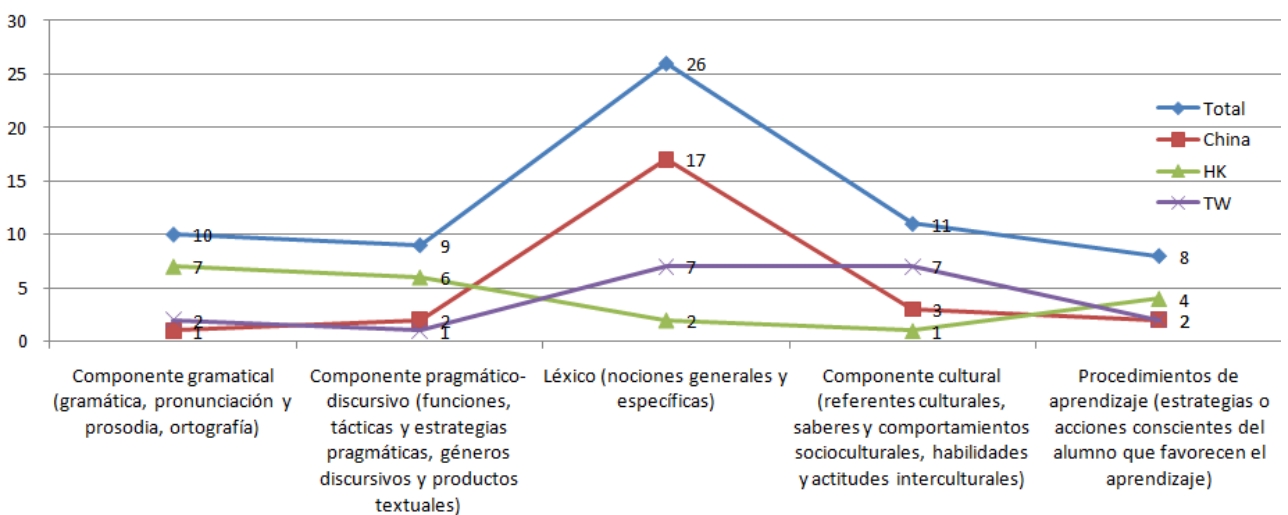


Fig. 8.2.3. – Importancia de los contenidos (escalafón 3)

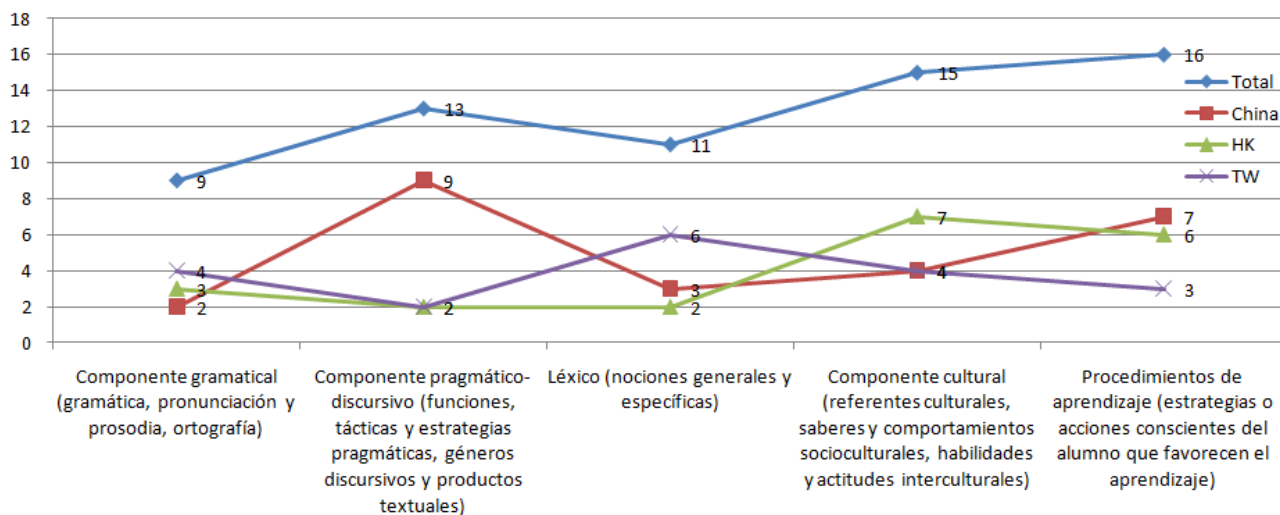


Fig. 8.2.4. – Importancia de los contenidos (escalafón 4)

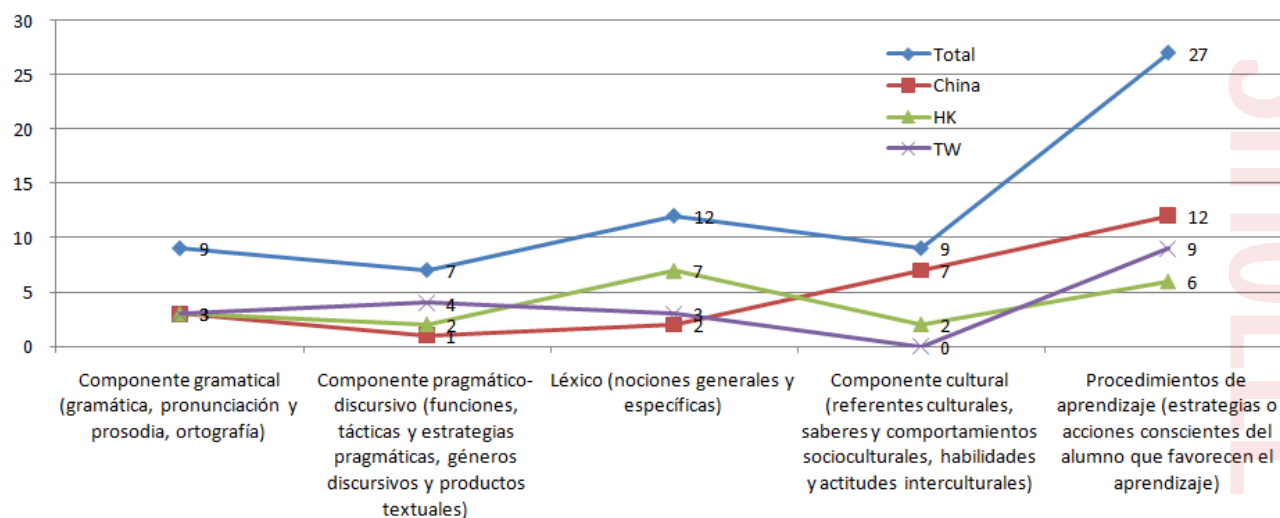


Fig. 8.2.5. – Importancia de los contenidos (escalafón 5)

Grupo 9

Componentes del currículo: Metodología



Tradicionalmente, se han considerado los descriptores propios de la metodología como los medios más ilustrativos que caracterizan una determinada enseñanza de LE. De hecho, la idea general sobre la enseñanza de español en Asia, y concretamente en China, responde a un modelo metodológico que, descrito desde la óptica occidental, se resumiría en una combinación del método de Gramática-Traducción con el método Audiolingual. Obviamente, la realidad no responde al resultado de una planificación semejante en cuanto al tipo de método más utilizado, pero no deja de ser cierto que, en el ámbito sinohablante, uno de los rasgos que describen la enseñanza de lenguas es la combinación de elementos que, en la cultura occidental, serían tildados de contrarios. Así, no es raro encontrar en un mismo contexto procesos de enseñanza/aprendizaje tan distintos como la explicación metalingüística exhaustiva y su consiguiente memorización, y procesos de inferencia de significado a partir de muestras reales de lengua.

Los resultados obtenidos en esta investigación responden a dos tipos de valoraciones. Por un lado, se han obtenido respuestas referentes a la identificación con una determinada metodología, en una valoración de escala 1 a 6 (1: en total desacuerdo; 6: totalmente de acuerdo). Se ha pedido la valoración de 1 a 6 de las siguientes posibles tendencias metodológicas:

- a) Centrada en la gramática, estructural.
- b) Centrada en la traducción.
- c) Centrada en la comunicación.
- d) Centrada en los exámenes.
- e) Abierta, ecléctica.
- f) Depende de cada profesor y de cada grupo de alumnos.

Ni los ítems ni las posibles respuestas son absolutamente excluyentes, lo que permite interpretar los resultados desde puntos de vista distintos, si bien los resultados globales no siempre permiten hacer una caracterización fiable debido a la diversidad de contextos dentro de una misma área geográfica. Así, obtenemos que en China existen tantos contextos que identifican su metodología como centrada en los exámenes (grado 6) como aquellos que no se identifican para nada con aquella (grado 1). Un análisis detallado de los distintos contextos en China nos confirma que, efectivamente, predomina una metodología centrada en el examen EEE²⁶ en instituciones oficiales (universitarias, sobre todo), mientras que no es así en centros privados o en el Instituto Cervantes.

²⁶ EEE-4, EEE-8: dos niveles del Examen Experto Español.

Más homogeneidad encontramos en los resultados referentes a las cuestiones e) y f), al constatar que, exista una tendencia ya formal ya comunicativa, siempre será ecléctica y dependiente de cada profesor y de cada grupo de alumnos, lo que permite concluir que las decisiones metodológicas son flexibles, susceptibles de adaptarse a los contextos específicos.

En cuanto a las diferencias fundamentales, los resultados siguen la línea de los obtenidos en los anteriores componentes curriculares: predominio de una metodología comunicativa en Hong Kong frente a la más tradicional o estructuralista en China, mientras que Taiwán se situaría en un término medio.

El otro tipo de resultados se ha obtenido identificando el contexto en cuestión en un punto situado entre dos descripciones contrastivas sobre posibles métodos empleados en las aulas. Así, el valor 1 se identificaría plenamente con una descripción, el valor 6 con la descripción "opuesta", y un valor intermedio se inclinaría por una u otra, pero admitiendo elementos o rasgos de su opuesta. Si bien los pares de descripciones ofrecidas responden a elementos de modelos considerados opuestos, no se ha perseguido definir en términos preestablecidos los *métodos* que se siguen en cada contexto, sino ofrecer una visión general que describa de la forma más objetiva posible las principales tendencias en este importante componente curricular. Los pares de descripciones que había que valorar, en las que se ha pedido un posicionamiento de los participantes, son los siguientes:

- a) 1: El aprendizaje del alumno depende en gran medida de la instrucción del profesor. 6: Se fomenta la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.
- b) 1: La participación en clase gira en torno a la interacción entre el profesor y los alumnos. 6: Se da importancia al papel activo del alumno en clase (interacciones entre los alumnos, actividades de negociación de significado).
- c) Se ponen en práctica los procesos de comunicación en el aula (1: nunca / 6: siempre).
- d) Hay una transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación (1: nunca / 6: siempre).
- e) 1: El tratamiento de los errores consiste en corregirlos y en recomendar a los alumnos prácticas repetitivas. 6: Se tratan los errores como una oportunidad para hacer reflexionar al alumno sobre su proceso de aprendizaje

Los resultados obtenidos, reflejados en el siguiente gráfico, dan muestra de las diferencias generales encontradas en los contextos de las tres áreas geográficas. En consonancia con los resultados relativos a los objetivos y contenidos curriculares analizados, vemos que en Hong Kong la inclinación metodológica más evidente es la que existe hacia los elementos que se pueden identificar con una metodología comunicativa: fomento de la autonomía del aprendizaje y del papel activo del alumno, puesta en práctica de procesos de comunicación,

transferencia de situaciones reales, tratamiento significativo del error. En una situación opuesta, aunque valorada en un término medio, la tendencia en China es la de una metodología centrada en el profesor, pero en la que interviene tanto la interacción profesor-alumno como la de los alumnos entre sí. Dados estos resultados, no parece estar reñida una cosa con la otra: se ponen en práctica procesos de comunicación en el aula y hay transferencias de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación (en cualquier caso, no "siempre", como en Hong Kong). Por los resultados, no podemos concluir que tratamiento de los errores, en China y en Taiwán, consista únicamente en corregirlos y en recomendar prácticas repetitivas, sino que también se tratan como una oportunidad para hacer reflexionar al alumno.

Constatamos que, como en los resultados anteriores, la tendencia de los contextos de Taiwán se sitúa exactamente en un lugar intermedio, entre los más comunicativos de Hong Kong y los menos comunicativos de China:

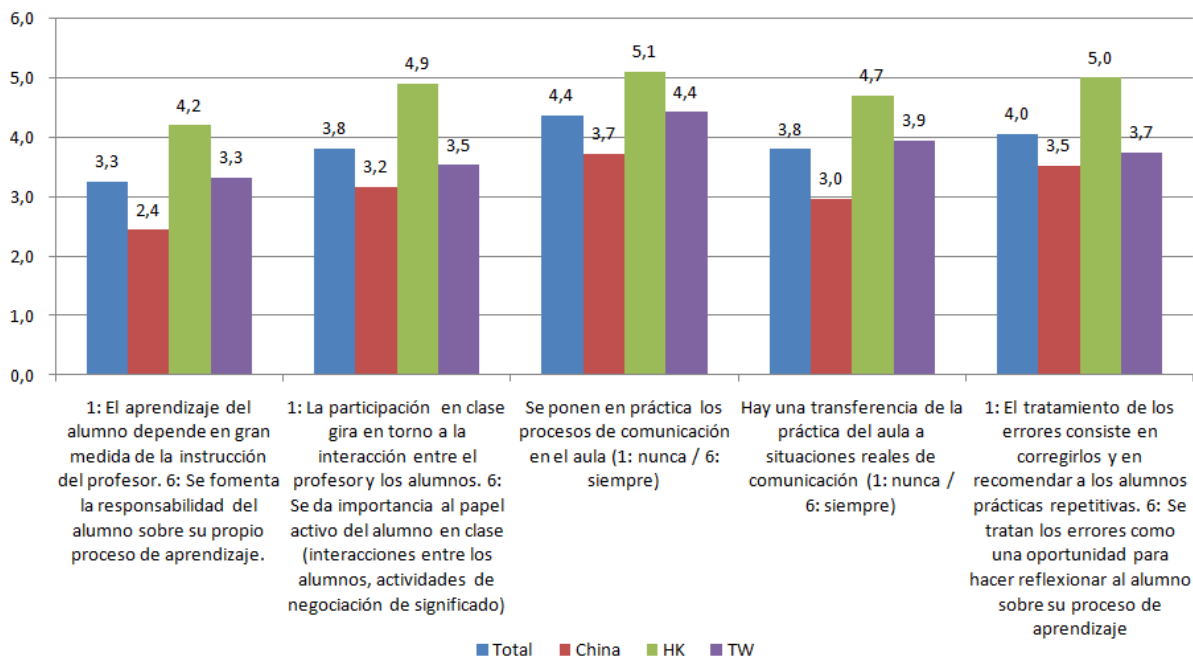


Fig. 9.2. – Metodología

Grupo 10

Componentes del currículo: Evaluación



De acuerdo con los datos recibidos, el tipo de evaluación predominante en los contextos de las tres áreas geográficas es la sumativa parcial y final, con un examen de rendimiento por el que el alumno pasa de nivel/curso. Si bien la distribución de contenidos gramaticales y destrezas en la evaluación es semejante en las tres zonas, en China se le da bastante importancia a la traducción, en contraste con Hong Kong y Taiwán. La validez de la evaluación (se evalúa lo que se ha enseñado) es bastante alta en las tres zonas, si bien en China hay algunos contextos en los que no es así.

Siguiendo con la dicotomía gramática/comunicación, pero aplicada a la evaluación, obtenemos los siguientes resultados globales que, por otro lado, son los esperados:

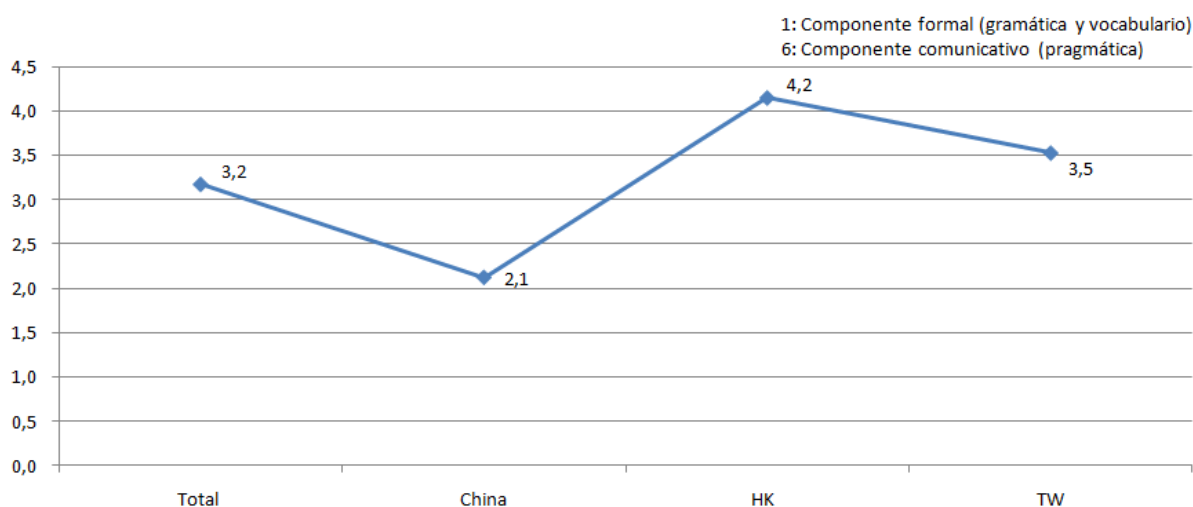


Fig. 10.5. – Componente predominante en la evaluación

Grupo 11

Materiales didácticos



Con objeto de determinar los materiales empleados en los distintos contextos de enseñanza/aprendizaje presentes hoy día en China, Taiwán y Hong Kong –tanto en centros públicos como privados–, la encuesta contenía las siguientes tres cuestiones:

11.1 ¿Qué materiales de enseñanza se utilizan en las clases?

- Los decide libremente el profesor nativo hispanohablante.
- Los decide libremente el profesor local (no nativo).
- Vienen dados por el centro.
- Siguen la recomendación del centro, pero el profesor tiene libertad para añadir y suprimir libros y partes en su práctica docente.
- Se usan exclusivamente materiales diseñados por el profesorado del centro.
- Se combinan materiales de diseño propio (en mayor medida) con manuales comerciales (en menor medida).
- Se combinan manuales comerciales (en mayor medida) con materiales de diseño propio (en menor medida).
- Otros (especificar):

Nota: Puede señalarse más de uno.

11.2. ¿Cuál es el origen de los libros de texto usados en clase?

- Se usan libros de texto importados de países de habla hispana.
- Se usan libros de texto importados de otros países donde el español es lengua extranjera.
- Se usan libros de texto elaborados localmente.
- Se combinan los locales (en mayor medida) con los importados (en menor medida).
- Se combinan los importados (en mayor medida) con los locales (en menor medida).
- Otros (especificar):

Nota: Puede señalarse más de uno.

11.3. ¿En qué medida cree que los materiales empleados en la enseñanza son adecuados para este contexto?

- 1: Extremadamente inadecuado
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6: Extremadamente adecuado

Como se puede apreciar, las dos primeras preguntas inquieran sobre la elección (pregunta 11.1) y el origen (pregunta 11.2) de los materiales empleados en clase. En sendas preguntas,

el encuestado es libre de marcar más de una opción, ya que es posible que se produzca una combinación de varias opciones. Por otra parte, la última pregunta (pregunta 11.3), solicita que se evalúe la adecuación de los materiales al contexto docente analizado.

El análisis de las 64 encuestas completadas ofrece el siguiente panorama. En los resultados de la primera pregunta de este bloque (pregunta 11.1), globalmente se aprecia que en un 62.50% de los casos se combinan manuales comerciales (en mayor medida) con materiales de diseño propio, seguido, con un 51.56%, por materiales elegidos libremente por el profesor nativo, mientras que el resto de las opciones presenta porcentajes similares, excepto la opción “se usan exclusivamente materiales diseñados por el profesorado del centro”, que es marginal, con tan sólo un 1.56%:

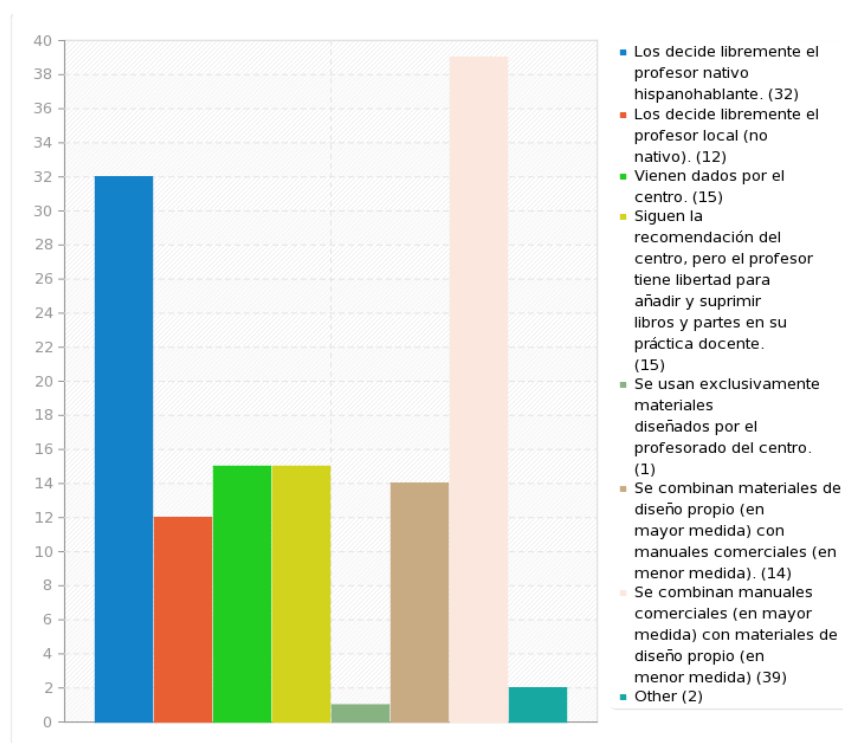


Fig. 11. 1. – Elección de los materiales de enseñanza²⁷

Asimismo, si analizamos los resultados por regiones, llama la atención que en Hong Kong el profesor nativo elige libremente el material en un 50% de los casos, mientras que tanto en China como en Taiwán este porcentaje disminuye drásticamente: un 29.31% y un 17.64%, respectivamente. Por otra parte, en las tres zonas la opción más votada fue “se combinan manuales comerciales (en mayor medida) con materiales de diseño propio (en menor medida)”. No obstante, las diferencias porcentuales son grandes: en Hong Kong representa

²⁷ Por problemas técnicos, en este gráfico se contabiliza el resultado de cuestionarios recibidos tanto completos como incompletos, de ahí que el número total de encuestas exceda de 64.

a un 80% de las encuestas, mientras que en Taiwán y en China alcanza tan sólo un 32.35% y un 22.41%, respectivamente.

Por lo que respecta al origen de los libros de texto empleados en el aula (pregunta 11.2), globalmente se observa cómo mayoritariamente, un 53.12%, son textos provenientes de algún país de habla hispana; en el 21.86% de los casos se da una combinación de libros locales (en mayor medida) con importados; en un 20.31% de los contextos se llevan libros locales; como opción minoritaria queda importar libros de textos de países donde el español es lengua extranjera, con un 14.06%:

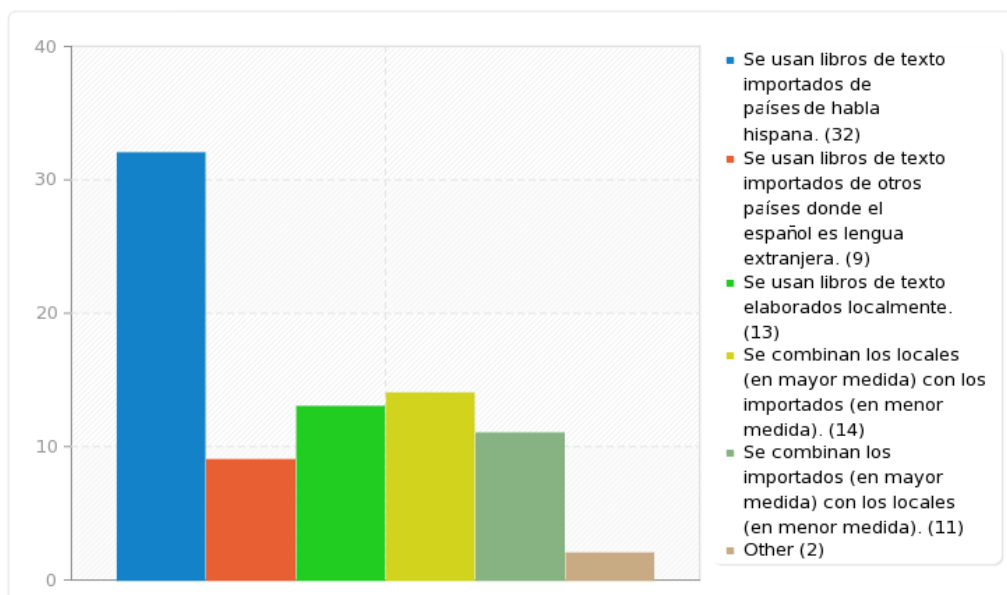


Fig. 11. 2. – Procedencia de los materiales utilizados²⁸

Sin embargo, si analizamos estos datos por regiones, se aprecian contrastes significativos. Por un lado, aunque en las tres zonas la tendencia es usar libros importados de un país hispanohablante, las diferencias porcentuales son importantes: en Hong Kong representa un 60% del total, mientras que en Taiwán y en China se reduce a un 40% y un 32.43%, respectivamente. Por otro lado, en Hong Kong no se usan exclusivamente libros de textos locales para enseñar ELE, mientras que en Taiwán su uso es moderado (un 12%) y en China, más elevado (un 27.02%). Asimismo, en Hong Kong no se combinan los libros importados con los locales, en China esta opción resulta testimonial, con un 5.4%, pero en Taiwán, con un 36%, es la segunda opción preferida. Finalmente, de acuerdo con los datos obtenidos en China la segunda opción preferida, con un 29.72%, es combinar libros locales con libros importados, en Hong Kong se reduce a un 15%, mientras que en Taiwán es una opción no empleada.

²⁸ Por problemas técnicos, en este gráfico se contabiliza el resultado de cuestionarios recibidos tanto completos como incompletos, de ahí que el número total de encuestas exceda de 64.

En lo concerniente a la adecuación de los materiales empleados al contexto (pregunta 11.3), globalmente la valoración de los materiales es positiva en un 75% de las encuestas (un 37.50% la valoran con un 4; un 28.12%, con un 5; y un 9.38%, con un 6), frente a la valoración negativa de tan sólo un 25% (un 6.25% la valoran con un 2 y un 18.75%, con un tres).

No obstante, si analizamos estos datos por regiones, se aprecian contrastes significativos. En primer lugar, en Taiwán en un 52.63% de las encuestas se valora los materiales con un 5, y en un 31.57%, con un 4; mientras que en Hong Kong en un 30% de los casos se valora con un 5 y en un 60%, con un 4. En cambio, en China el descontento es evidente: en un 44% de las encuestas se valora con un 3 y en un 16%, con un 2. Si recordamos los materiales predominantes allí, estaban repartidos casi a partes iguales entre materiales importados de países hispanohablantes, materiales locales y combinación de locales con importados. Sería por tanto interesante, como investigación futura, saber si este descontento se centra en los libros importados o en los locales, aunque con los datos de que disponemos se hace difícil aventurar una hipótesis al respecto.