

PLANTEAMIENTOS, AVANCES Y CONCLUSIONES RELEVANTES PARA EL ÁMBITO E/LE EN LAS OBRAS COLECTIVAS CLAVE SOBRE EL ALUMNADO CHINO¹

APPROACHES, ADVANCES, AND CONCLUSIONS RELEVANT TO THE E/LE FIELD IN KEY COLLECTIVE WORKS ON THE CHINESE LEARNER

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA

Tamkang University, Taiwan.

112497@o365.tku.edu.tw

<https://orcid.org/0000-0003-0390-7161>

RESUMEN

En los últimos años, el interés por la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) a sinohablantes ha crecido enormemente. El cultivo de esta especialidad entraña con una corriente de investigación internacional sobre contextos educativos sinohablantes, que viene siendo desarrollada, sobre todo, desde el terreno de la enseñanza del inglés en torno al concepto de *Chinese learner*. Entre las numerosas publicaciones producidas dentro de este ámbito destacan, por su especial relevancia y vigencia, tres obras colectivas, vinculadas entre sí, publicadas por la Universidad de Hong Kong entre 1996 y 2010. Los temas que en ellas se plantean constituyen una referencia ineludible para los estudios actuales en torno al alumnado sinohablante, independientemente de la materia en cuestión. Dado que, según nuestra experiencia e indagación, este conjunto de aportaciones no suele ser tenido en cuenta dentro del dominio E/LE, nuestro objetivo aquí es darlo a conocer, por primera vez de manera completa y comprensiva en español, con vistas a que pueda ser tenido en cuenta en los estudios dentro de esta disciplina. Para ello, presentaremos los planteamientos, avances y conclusiones más relevantes que se desprenden de estas obras clave, agrupados en torno a tres cuestiones fundamentales: la paradoja del estudiante chino, la paradoja del profesor chino y el marco de investigación contemporáneo.

Palabras clave: planteamientos, avances, conclusiones, E/LE, obras colectivas, alumnado chino.

¹Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Bibliografía y conceptos clave en torno al alumnado chino en las tesis doctorales vinculadas con la enseñanza de E/LE a sinohablantes. Revisión sistemática cualitativa (2000-2022)”, registrado en Open Science Framework (Ref. 10.17605/OSF.IO/3F6DH) y financiado por la Universidad de Tamkang.

ABSTRACT

In recent years, interest in teaching Spanish as a foreign language (E/LE) to Chinese speakers has grown enormously. The cultivation of this specialty connects with the current of international research on Chinese-speaking educational contexts, which has been developed, above all, from the field of English teaching around the concept of *Chinese learner*. Among the numerous publications produced within this field, three collective works, linked to each other, published by the University of Hong Kong between 1996 and 2010, stand out due to their special relevance and validity. The topics raised in them constitute an unavoidable reference for current studies around Chinese-speaking students, regardless of the subject in question. Since, according to our experience and research, this set of contributions is not usually considered within the E/LE domain, our objective here is to make it known for the first time in a complete and comprehensive way in Spanish, so that they can be considered in current and future studies within this discipline. To do this, we will present the most relevant approaches, advances and conclusions that emerge from these key works, grouped around three fundamental issues: the paradox of the Chinese student, the paradox of the Chinese professor, and the contemporary research framework.

Keywords: approaches, advances, conclusions, Spanish, collective works, Chinese learner.

Recibido: 06/04/2023. Aceptado: 25/11/2023.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que, a finales del siglo pasado, los métodos de investigación occidentales comenzaran a extenderse por Asia, las investigaciones en el ámbito educativo han venido prestando cada vez más atención a los estudiantes asiáticos, en general, y chinos, en particular, con el fin de comprenderlos mejor. Varias son las causas que han motivado este foco de atención, entre ellas, los buenos resultados obtenidos por los estudiantes asiáticos en las pruebas internacionales de calidad educativa, el cada vez mayor número de estudiantes chinos internacionales y la expansión e influencia mundial de la economía china (Rao y Chan, 2010, p. 3). A estas motivaciones, que podríamos considerar extrínsecas, habría que añadir otras de carácter intrínseco, como son la influencia moral de inspiración confuciana en la educación china durante generaciones, por un lado, y los cambios sociopolíticos e ideológicos experimentados por China en el siglo XX, por otro (Li, 2017, p. 2).

Si bien las cuestiones planteadas en torno al alumnado sinohablante no se circunscriben a un ámbito de estudio particular, la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del inglés, ha sido uno de los campos que más atención les ha prestado². Fruto de este interés fue la introducción, por parte de Cortazzi y Jin

² En ocasiones, los trabajos se integran en obras dedicadas a los estudiantes asiáticos en general,

(1996, 2002), de los conceptos de “cultura de aprendizaje” (*culture of learning*), “culturas de herencia confuciana” (*Confucian heritage cultures*) y “cultura china de aprendizaje” (*Chinese culture of learning*), con el objetivo de describir los elementos que caracterizan el aprendizaje en China. En esta misma línea, destacan los trabajos de investigación publicados en tres obras colectivas de gran repercusión en torno al concepto de *Chinese learner: The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (Watkins y Biggs, 1996), centrada en la denominada “paradoja del aprendiz chino”; *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives* (Watkins y Biggs, 2001), orientada a los contextos educativos, las creencias y la práctica docente; y *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (Chan y Rao, 2010a), enfocada en el impacto de algunos cambios recientes en la educación.

Aunque es cierto, por un lado, que la tradición de los estudios sobre la enseñanza del inglés a sinohablantes se remonta a mucho antes (Etherton, 1974; Wong 1988; Hu, 2002) y que, por otro lado, desde sus orígenes hasta la actualidad esta área ha dado lugar a numerosos trabajos sobre temas más específicos, es sobre todo en las tres colecciones mencionadas donde se abordan, de manera sucesiva, pero al mismo tiempo homogénea, las principales cuestiones que definen la investigación sobre este campo (Rao y Chan, 2010, p. 23). De tal suerte que, hoy en día, continúan siendo una referencia ineludible para cualquier investigador que desee adentrarse en el campo de la enseñanza a sinohablantes, independientemente de la materia en cuestión, pero con mayor motivo si se hace desde el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. Otros trabajos colectivos, como, por ejemplo, los monográficos editados por Cheng y Curtis (2009), sobre la evaluación, Ryan y Slethaug (2010), sobre la educación internacional, Cortazzi y Jin (2011a), sobre el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en China y la adaptación intercultural de los aprendices chinos en contextos internacionales, o el más de reciente de Damerow y Bailey (2019), de carácter misceláneo, no dejan de ser desarrollos, más contextualizados y, por tanto, de mucho menor alcance, de las cuestiones fundamentales planteadas en las tres colecciones de artículos mencionadas antes.

Las aportaciones al estudio del estudiante chino en las publicaciones colectivas más relevantes desde ámbitos ajenos al inglés son excepcionales, y desde el campo E/LE, prácticamente inexistentes. Lo cual no quiere decir que el alumno sinohablante, o el alumno asiático en general, no haya despertado interés en la enseñanza

debido a que estos comparten una serie de características que los asemejan bastante (Chan et al., 2011; King y Bernardo, 2016; Williams, 2017). Por ejemplo, Williams (2017, pp. 47-70), entre otras cuestiones, trata algunas tan interesantes como la actitud ante el aprendizaje de los alumnos de Asia oriental, las diferencias con los occidentales en cuanto al procesamiento de la información (individuismo frente a colectivismo, distancia de poder, sorteo de la incertidumbre, masculinidad frente a feminidad, dinámica educativa), los sistemas de escritura, cómo se aprende a leer chino, estrategias de aprendizaje para transcripciones silábicas, transcripciones alfabéticas, fusión de ortografías, o el perfil emergente del estudiante de Asia oriental.

de otras lenguas. De hecho, en lo que respecta al español, se trata de un terreno bastante cultivado en las últimas décadas, diríamos que sin parangón en otro dominio lingüístico-cultural (Blanco Pena, 2023). Sin embargo, aunque en los últimos años ha aumentado considerablemente el número de monográficos³, tesis doctorales⁴, trabajos de fin de máster y artículos en revistas académicas⁵ y actas de congresos⁶, el desarrollo de esta área sigue siendo bastante desconocido, entre otras razones, porque hasta ahora no se ha abordado en profundidad el estado de la cuestión. Y según venimos constatando, tampoco suele ser habitual, dentro del entorno E/LE, hacer referencia a la bibliografía clave ni a la corriente de investigación global, marco teórico general incluido, en la que, a priori, se inscriben o deberían inscribirse los trabajos realizados (Blanco Pena, 2023, p. 400)⁷. Por esta razón, nuestro objetivo en los siguientes apartados es darlas a conocer, a fin de que sus planteamientos, avances, conclusiones y propuestas puedan iluminar y dar mayor solidez, así como perspectiva internacional, a los actuales y futuros estudios realizados desde el ámbito del E/LE. Eso sí, nuestro propósito aquí no es presentar un estado del arte completo, sino la corriente global en la que se inscribe la enseñanza de E/LE a sinohablantes, así como ayudar a centrar conceptualmente los numerosos trabajos que se realizan en torno a esta especialidad hoy día.

Para ello, dividiremos nuestra exposición en tres apartados, que versarán sobre sendas cuestiones que nos parecen más relevantes. En el primero resumimos los avances y conclusiones más significativos alcanzados en torno a la cuestión conocida como “paradoja del estudiante chino”, concretamente, con respecto a la caracterización general del alumnado chino, por un lado, y las creencias y actitudes de este sobre su aprendizaje, por otro. En el segundo apartado, a partir del planteamiento de la llamada “paradoja del profesor chino”, abordamos varias cuestiones controvertidas, relacionadas con las creencias y actitudes de este profesorado

³ Son tres los monográficos publicados hasta ahora dentro del ámbito E/LE: Melo y Sánchez Grinán (2009); Navarrete y Rodríguez (2009); Romano (2013).

⁴ Algunas de las más recientes son las de Chen (2022), Duan (2022), Li (2022), Lian (2022), Lin (2022), Mei (2022), Simón (2022).

⁵ Como ejemplo de artículos recientes, destacamos los de Moreno Villanueva (2021) y Luo y García Parejo (2022).

⁶ Especialmente las de los congresos dedicados específicamente a la didáctica de E/LE en entornos sinohablantes, como fueron los encuentros de profesores de español para sinohablantes de la Universidad de Jaén (EPES, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015) o el Congreso Internacional SinoELE 10.^º Aniversario celebrado en 2019 en Taipéi.

⁷ De nuestro actual estudio de 125 tesis doctorales vinculadas con la enseñanza de E/LE a sinohablantes, defendidas en los últimos 25 años, se desprende que la mayoría de ellas no incluye ninguna de estas referencias fundamentales, lo cual resulta sorprendente en este tipo de investigaciones formativas. Por ejemplo, tras una revisión de las referencias bibliográficas de 34 tesis doctorales defendidas entre 2018 y 2022, constatamos que en 15 de ellas no aparece ninguna referencia clave, en 13 solo la tesis doctoral de Sánchez Grinán (2008), en otras 5 se registra a Cortazzi y Jin (1996) y Sánchez Grinán (2008), mientras que en tan solo 1 se incluye a Watkins y Biggs (1996, 2001), Cortazzi y Jin (2002) y Sánchez Grinán (2008).

sobre su propia función educativa, la pedagogía china y la práctica en aula, y el desarrollo docente y profesional. En el tercer apartado sintetizamos el marco conceptual de referencia para las investigaciones del siglo XXI propuesto en el último de los monográficos considerados. En numerosas ocasiones a lo largo de nuestra exposición nos apoyaremos, especialmente, en las diferentes contribuciones de Chang y Rao al volumen que ellos mismos editan (Chang y Rao, 2010b, 2010c; Rao y Chang, 2010), pues en ellas, además de ofrecer una visión integral de las investigaciones contenidas en los tres monográficos en cuestión, definen el marco conceptual general que, en su opinión –y en la nuestra–, deberían contemplar los trabajos en la actualidad.

2. SOBRE LA PARADOJA DEL ALUMNADO CHINO

En 1996, Watkins y Biggs acuñaron el término “estudiante chino” (*Chinese learner*) convencidos de que los enfoques de aprendizaje y motivación de este tipo de alumnado no pueden entenderse completamente a menos que se tengan en cuenta diversos factores que interactúan e influyen en el aprendizaje, como son los aspectos psicológicos, los valores culturales y los sistemas educativos. Asimismo, introdujeron lo que denominaron “paradoja del alumno chino” (*paradox of the Chinese learner*), concepto que puede resumirse del siguiente modo:

Tradicionalmente, los estudiantes chinos son considerados aprendices memorísticos, lo que los predispondría a un enfoque superficial del aprendizaje, y se supone que experimentan lo que los educadores occidentales considerarían un entorno educativo menos favorable (clases grandes, estilos de instrucción expositivos y una evaluación considerable con referencia a normas), sin embargo, obtienen puan-
jes más altos en las medidas de un enfoque profundo del aprendizaje, muestran una buena comprensión de la materia y un sólido rendimiento académico. (Rao y Chan, 2010, p. 5)

Mediante esta noción, Watkins y Biggs pretendían cuestionar algunas ideas occidentales sobre la cultura de herencia confuciana en relación con la enseñanza y el aprendizaje en las sociedades chinas y sus diferencias con respecto a Occidente. Según ellos, estos prejuicios explicarían por qué, tradicionalmente, los estudios sobre el alumnado chino suelen mostrar dos visiones divergentes. Una previa, que lo caracteriza como callado, pasivo, propenso al aprendizaje superficial, repetitivo y memorístico; una forma de ser motivada por la influencia de la tradición confuciana, donde solo son valorados los alumnos obedientes y respetuosos con la autoridad (Hu, 2010; Bradley y Bradley, 1984). Y otra posterior, que lo describe como exitoso y poseedor de unas cualidades que lo llevan a sobresalir tanto académica-

mente como en las pruebas internacionales; una visión que refuta la anterior al tomar en consideración la cultura, el contexto y el sistema en que se inscriben los estudiantes, en lugar de puramente esquemas occidentales, y que es el origen de la paradoja del alumno chino ante la cuestión de cómo puede ser al mismo tiempo pasivo y activo-reflexivo (Biggs, 1996; Watkins y Biggs, 1996, 2001; Marton et al., 1996; Kember, 2000).

Seguidamente, señalaremos cuál ha sido la evolución de las investigaciones en torno a esta paradoja a lo largo de las tres colecciones de estudios que nos ocupan aquí. Por un lado, en cuanto a la propia caracterización general del estudiante chino, por otro lado, con respecto a las creencias y actitudes de este en relación con su propio aprendizaje.

2.1. Caracterización general del alumno chino

Los avances realizados sobre esta cuestión han girado alrededor de cuatro dicotomías, tradicionalmente controvertidas, tratadas desde la publicación del primer volumen: a) “memorización frente a comprensión” (*memorization versus understanding*), b) “esfuerzo frente a habilidad” (*effort versus ability attributions*), c) “motivación extrínseca, intrínseca y de logro en la tradición china” (*extrinsic, intrinsic, and achievement motivation in the Chinese tradition*), d) “orientaciones individuales y colectivas” (*individual and collective orientations*).

En relación con la primera de ellas, las investigaciones presentadas en el primer monográfico demostraron que muchos estudiantes chinos no se valen de la memorización y la repetición, sino que memorizan comprendiendo (o comprenden memorizando), es decir, ambas acciones son complementarias y están integradas, lo cual, además, los lleva a obtener buenos resultados (Sánchez Griñán, 2008, pp. 59-61). Este interés en el estudio de la memorización-comprensión se mantiene hasta el tercer volumen, en el cual se constata que en las sociedades chinas, ante los cambios educativos y las nuevas demandas de aprendizaje del siglo XXI, los procesos metacognitivos sociales y colectivos prevalecen sobre los individuales. En cuanto a la segunda dicotomía, los estudios realizados sobre esta cuestión concluyen que, en contextos chinos, al contrario de lo que ocurre en Occidente, es el esfuerzo, más que la habilidad, lo que determina los buenos resultados académicos. Con respecto a la tercera, se observa que, entre los alumnos chinos, de nuevo al contrario que en Occidente, la motivación intrínseca no constituye un requisito para un aprendizaje profundo, sino más bien la extrínseca, con lo que se estima que las teorías occidentales no resultan del todo apropiadas para describir la motivación del alumnado chino. Por último, los investigadores coligen que el contraste entre el comportamiento colectivista en las culturas orientales frente al comportamiento individualista en las occidentales tampoco resulta adecuado para

medir las diferencias étnicas y culturales en los estudios interculturales.

Así, pues, frente al gusto por las dicotomías por parte de los teóricos, se encuentra que los profesores y los estudiantes chinos combinan sinérgicamente estos procesos para adaptarlos a las demandas contextuales cambiantes, adoptando y fusionando creencias, prácticas y estrategias tradicionales con innovaciones occidentales. Dicho de otro modo, los estudios realizados sobre esta cuestión desmienten el mito de que los aprendices chinos, tanto en China como fuera de ella, son pasivos y memorísticos. Al contrario, se halla que el modelo cultural chino de aprendizaje desarrolla en los estudiantes valores como la autoperfección, la persistencia y la integración de aproximaciones contradictorias. En consecuencia, reconocer estos pensamientos, valores e influencias culturales por parte de los educadores puede ayudar a evitar confusiones y a desarrollar las fortalezas de los alumnos y su aprendizaje profundo. Esto, a su vez, podría ser la clave para entender la paradoja del alumnado –y del profesorado– chino, pues se observa que este no se limita a yuxtaponer procesos contradictorios y añadir algunos elementos, sino que ve esas contradicciones de manera relacional y dialéctica⁸. En ese sentido, hay estudios que demuestran que tanto alumnos como profesores responden positivamente a la hora de adoptar nuevas metas (pensamiento crítico, resolución de problemas, aprender a aprender), enfoques y demandas según van cambiando el contexto de aprendizaje. De ahí que, para ayudar a los estudiantes chinos, se aconseje considerar las innovaciones y los cambios educativos no desde esquemas fijos preconcebidos, sino en función de este esquema complejo de necesidades, aspiraciones, y respuestas emergentes, que conviven con prácticas y creencias culturales que se desean mantener (persistencia, diligencia, esfuerzo) y que pueden ser recursos muy útiles ante las nuevas oportunidades educativas y la implementación de nuevas pedagogías (Chan y Rao, 2010c, pp. 338-339). En cualquier caso, se considera que para comprender mejor cómo tiene lugar el procesamiento cognitivo y colaborativo del alumnado chino se necesitan más investigaciones sobre cómo se implican estos en las nuevas formas de aprendizaje (Chan y Rao, 2010c, p. 318).

Por último, y en conexión con los hallazgos que acabamos de mencionar, desde la definición del *Chinese learner* por parte de Watkins y Biggs (1996, 2001) se viene discutiendo también sobre la conveniencia o no de usar el propio término “estudiante chino”, ya que puede enfatizar sesgadamente diferencias homogéneas entre grupos étnicos. Se teme, a este respecto, que una distinción entre estudiantes chinos y occidentales podría llevar a la polarización de los alumnos o a una

⁸ Por ejemplo, la competición sería un medio para animar a la colaboración, el esfuerzo permitiría mejorar la habilidad, el aprendizaje colaborativo favorecía la consolidación de conocimientos de cara a un examen, etc. Según Chan y Rao (2010c, p. 334), esta tendencia a integrar procesos contradictorios podría explicarse a través de la Doctrina del Medio de la filosofía china, por la que los chinos son más proclives a buscar un camino intermedio entre varios posibles en busca de la armonía vital.

comparación entre un tipo de estudiante y otro, como si hubiera un tipo “ideal”. Sin embargo, los resultados de algunos trabajos (Lee, 1996; Law et al., 2010) invitan a no adoptar un enfoque generalista para representar la cultura de herencia confuciana ni dar por sentada la homogeneidad de los chinos, entre otras razones porque los estudiantes difieren geográfica y socioeconómicamente, lo cual puede influir en cómo abordan las demandas de las tareas y las situaciones de aprendizaje (Chan y Rao, 2010c, pp. 317-318; Cortazzi y Jin, 2011b, pp. 6-7 y 314-315). En consecuencia, los autores implicados en la enseñanza del inglés, aunque siguen utilizando el término *Chinese learner*, no se centran en el alumno en sí, sino que prefieren enfatizar otros elementos del sistema, como los antecedentes y las características del alumno, sus metas de aprendizaje, su entorno de aprendizaje, la naturaleza de las interacciones, etc. No se niega que los aprendices chinos posean unas características comunes relativas a la cultura identificables como tales, pero al mismo tiempo se considera que aquellos pueden aprender y comportarse de manera diferente en diferentes situaciones, de acuerdo con sus necesidades personales y demandas en cada momento (Gu y Schweisfurth, 2008)⁹.

2.2. Creencias y actitudes sobre su propio aprendizaje

La cuestión de cómo afrontan el aprendizaje y el conocimiento los estudiantes, y cuáles son sus creencias al respecto, ha sido también un tema de investigación importante en el entorno sinohablante asiático, con el objetivo del determinar los aspectos cognitivos y epistemológicos que definen la conceptualización china del aprendizaje (Chan y Rao, 2010c, p. 320). En relación con este tema, diversas investigaciones (Marton et al., 1996; Watkins, 1996; Watkins y Biggs, 1996) concluyen que los aprendices chinos, al mismo tiempo que emplean, al igual que sus colegas occidentales, enfoques tanto superficiales como profundos para el aprendizaje también muestran algunos patrones distintivos que se atribuyen, sobre todo, a la cultura de herencia confuciana.

Entre los diferentes autores que han investigado el papel de las creencias y los valores culturales en el aprendizaje del alumnado chino (Lee, 1996; Law et al., 2010), se destaca, como especialmente interesante y válido, el “modelo cultural

⁹ A este respecto, Li (2017, p. 2) nos recuerda que, aunque el concepto de “aprendiz chino” se usa mucho hoy día en el ámbito educativo, no deja de ser un constructo occidental, en tanto que solo puede darse en un ámbito donde se aplican estándares de aprendizaje occidentales u occidentalizados. Es cierto que las tradiciones mantenidas por el pueblo chino y los cambios sociopolíticos que precedieron al siglo XXI crearon las bases para el surgimiento del aprendiz chino, pero no debe olvidarse que su existencia solo es posible cuando se yuxtapone con las filosofías y los contextos educativos occidentalizados. Estamos de acuerdo, pues, con esta autora en que nunca debería perderse de vista esta perspectiva crítica.

chino de aprendizaje” de Li (2001, 2003, 2010), según el cual el aprendizaje se entiende como un camino necesario para alcanzar metas morales mediante esfuerzo por la autoperfección. En su modelo, Li utiliza la expresión china “ansia por aprender” (Hào ‘gusto’ xué ‘aprender’ xīn ‘corazón’) [好學心] para describir la actitud hacia el aprendizaje de por vida en el contexto chino. Modelos como el de Li implican la necesidad de ampliar los esquemas de aprendizaje occidentales incluyendo los componentes personales, sociales y morales, al tiempo que demuestran empíricamente que son estos más comunes entre los estudiantes chinos que entre los hablantes de inglés, por ejemplo. Además, se piensa que esta explicación cultural del aprendizaje, basada en la “autoperfección”, puede contribuir a resolver la paradoja del aprendiz chino en los contextos actuales¹⁰.

Por otra parte, las ideas del alumnado chino relativas a su propio aprendizaje y estudio en el aula también vienen siendo investigadas desde hace tiempo (Watkins, 1996; Chan, 2001; Ho et al., 2001; Stokes, 2001). En algunos trabajos publicados en el tercer volumen se intenta averiguar cómo influyen en los estudiantes las nuevas reformas educativas y la reciente pedagogía, así como su opinión sobre esta cuestión. Por ejemplo, investigaciones como las de Law et al. (2010), Chan (2010) y Marton et al. (2010), demuestran que los alumnos chinos no solo aceptan encantados las novedades, sino que, al mismo tiempo, desarrollan metas y estrategias profundas para un aprendizaje significativo. Además, consideran que el profesor ideal es aquel que aúna capacidad para guiarlos moralmente y flexibilidad para dejarlos crecer y desarrollarse según su propia visión¹¹.

Por último, otra serie de investigaciones han indagado sobre las creencias de los alumnos en relación con las dicotomías mencionadas al principio del epígrafe anterior. Recordemos, a este respecto, que uno de los mayores avances en la investigación de la paradoja del aprendiz chino fue la identificación del proceso de memorización-comprensión a cargo de autores como Marton et al. (1996, 2010) y Dahlin y Watkins (2000). Algunos estudios posteriores sobre la actitud de los alumnos ante las nuevas pedagogías parece que refuerzan esta idea. Sin embargo, con respecto a la tricotomía motivación-competencia-colaboración, Watkins (2010) y Law et al. (2010) encuentran que la interpretación de la “competencia”

¹⁰ Por ejemplo, para comprender cómo afronta el aprendizaje continuo: dado que la búsqueda de la autoperfección nunca termina, y que el aprendizaje es un compromiso para toda la vida, para alcanzar esta meta los alumnos chinos pueden mostrar ansia por aprender (Chan y Rao, 2010c, p. 321).

¹¹ Estos hallazgos sobre la capacidad para adaptarse y las expectativas de los estudiantes chinos de hoy día encajan con su caracterización como personas “conscientes de las señales” (cue conscientious) realizada por Biggs (1996) y otras investigaciones posteriores (Jin y Cortazzi, 2008), al tiempo que contradicen la idea de que los alumnos chinos son pasivos, memorísticos y dependientes del profesor. Ahora bien, como advierten Chan y Rao (2010c, pp. 322-323), no se trata ahora de afirmar que los aprendices chinos son inherentemente activos, inquisitivos a aprendices de por vida, sino de entender las claves que pueden arrojar luz a la paradoja del aprendiz chino y entender la manera que estos afrontan de autoperfeccionarse y adaptarse a los nuevos cambios.

frente a la “colaboración” es más compleja de lo que pudiera parecer inicialmente, ya que al mismo tiempo que los estudiantes chinos ven con buenos ojos la primera como medio para aprender, para ellos este fin no excluye la colaboración como medio de motivación. La clave para entender esto estaría, una vez más, en los valores colectivos de la sociedad china (Chan y Rao, 2010c, p. 324).

En definitiva, aunque sigue habiendo tres elementos interrelacionados que resultan especialmente importantes a la hora de explicar la creencias y actitudes del aprendiz chino: la escuela, el currículo y los exámenes, parece que los nuevos cambios y demandas educativos han llevado al alumnado a adoptar estrategias contextualmente relevantes. Estos poseen una gran capacidad de adoptar nuevas actitudes si perciben que son adecuadas para alcanzar nuevos desafíos, lo cual mandaría señales también positivas a los propios profesores, favoreciendo así el continuo proceso de cambio. Eso sí, siempre y cuando todos los componentes del sistema vayan en una misma dirección (innovadora) y no se produzcan tensiones; de lo contrario, se advierte, el cambio podría resultar muy difícil.

3. SOBRE LA PARADOJA DEL PROFESORADO CHINO

Partiendo de que las creencias del profesorado también son importantes, Watkins y Biggs (2001) dedicaron su segundo monográfico a analizar la “paradoja del profesor chino” (*paradox of the Chinese teacher*), concepto que plantean en los siguientes términos:

Dado que los maestros en las culturas de herencia confuciana operan en condiciones de aula deficientes en términos de los estándares occidentales, y que los estudiantes de CHC se desempeñan tan bien, ¿cómo lo hacen estos maestros? ¿Cómo pueden los maestros involucrar a los estudiantes en actividades de aprendizaje productivas cuando enseñan a un gran número de estudiantes a la vez, de manera expositiva, en las que el papel de los estudiantes es esencialmente pasivo? ¿Los estudiantes aprenden a pesar de, o debido a, la forma en que los maestros operan en sus aulas? (Watkins y Biggs, 2001, p. 3)

Desde el planteamiento de esta paradoja, entre las múltiples dimensiones involucradas en las creencias de los profesores, las investigaciones han ido girando en torno a tres cuestiones polémicas: 1) la eficacia y productividad de la pedagogía china; 2) la enseñanza centrada en el alumno frente a la enseñanza centrada en el profesor; y 3) la aceptación y adaptación de las pedagogías occidentales por parte de los profesores chinos. Unas líneas de investigación que, en lo esencial, se han mantenido a lo largo del tiempo, si bien recientemente, con los nuevos cambios y contextos educativos, se ha abordado también el impacto en los profesores de la

confluencia de las creencias culturales tradicionales y las fuerzas contemporáneas sobre la enseñanza/aprendizaje, con tres temas principales: 1) creencias de los profesores sobre su papel de cultivador y de guía moral; 2) pedagogía cambiante y transformación didáctica; y 3) desarrollo profesional del docente (Chan y Rao, 2010c, p. 325). Veamos, seguidamente, cuál ha sido la evolución de estas investigaciones y sus conclusiones.

3.1. Creencias y actitudes sobre su propia función educativa

En relación con este tema, por un lado, varias investigaciones han demostrado que, al igual que ocurre con los docentes occidentales, las creencias de los profesores chinos incluyen tanto la “transmisión” como la “transformación” del conocimiento (So y Watkins, 2005; Tang, 2001), junto con concepciones propias como “dirección y desarrollo moral” o “preparación para los exámenes” (Gao y Watkins, 2002; Watkins y Biggs, 2001). Pero, al mismo tiempo, se ha demostrado que los profesores chinos consiguen de sus alumnos buenos resultados aun en unas condiciones de enseñanza seguramente consideradas no adecuadas por muchos docentes occidentales. Además, hay estudios que ilustran puntos comunes y diferencias conceptuales en torno a la enseñanza entre profesores chinos y occidentales, por ejemplo, en cuanto a su papel como educadores:

Por ejemplo, aunque tanto los profesores chinos como los occidentales sienten que tienen que promover el desarrollo académico, los profesores chinos creen que también son responsables de “cultivar a los estudiantes” y promover el desarrollo en áreas no académicas. Los profesores chinos consideran que la enseñanza y el aprendizaje son más holísticos que sus homólogos occidentales, y se ven a sí mismos como “educadores morales” que ayudan a los estudiantes a comprender sus roles en la sociedad. (Rao y Chan, 2010, p. 10)

Recordemos, a este respecto, que tradicionalmente los profesores chinos consideran que su función no es solo ayudar a sus alumnos a adquirir conocimiento sino también valores morales para la vida, esto es, a observar los códigos morales y desarrollar la perfección moral. Los profesores occidentales también ayudan a sus alumnos, pero de otro modo: mientras que estos tratan de que el discente desarrolle todo su potencial como persona, los chinos tratan de asegurar que sus estudiantes sigan el “camino” correcto y desarrollar valores y conductas consideradas aceptables para crecer moralmente (Chan y Rao, 2010c, pp. 325-326).

Finalmente, otra serie de trabajos han analizado cómo las creencias sobre el papel educativo de guía moral (*cultivating role*) de los profesores mediatizan la política educativa y la práctica docente hoy día. Así, estudios como los de Chan

(2010) muestran cómo estos valores morales resultan útiles para el fomento de la innovación en el aula. Otro ejemplo es el currículo de Estudios Liberales de Hong Kong de 2009: además de fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y habilidades indagatorias promueve valores para llegar a ser ciudadanos responsables, subrayando así las funciones tradicionales de los profesores chinos. Se destaca, por tanto, que estos pueden implicarse más a la hora de adoptar nuevas pedagogías cuanto más piensen que tales novedades pueden contribuir al crecimiento cognitivo, social y moral de sus alumnos, lo cual, a su vez, puede ayudar a comprender mejor la paradoja del profesor chino. Se concluye, en definitiva, que para que el cambio y la innovación se acepte en diferentes contextos culturales resulta útil entender las creencias de los docentes y tener en cuenta lo que estos consideran valioso para sus alumnos (Chan y Rao, 2010c, pp. 326-327).

3.2. Creencias y actitudes sobre la pedagogía china y la práctica en el aula

Partiendo de que enseñar es una actividad cultural y de que hay “guiones culturales” de enseñanza que influyen en la manera de encarar la práctica en el aula –la cual, a su vez, influye en el aprendizaje del estudiante–, ante preguntas como si hay una pedagogía china y cuáles son los esquemas culturales específicos de la práctica pedagógica china, autores como Gardner (1989) señalaron que los profesores chinos primero hacen trabajar repetidamente a sus alumnos con ejercicios (*drilling skills*) antes de permitirles aprender por su cuenta, mientras que los occidentales prefieren darles más autonomía. Paine (1990), por su parte, comparó al docente chino con un “virtuoso”, situado en el centro del escenario durante las actividades escolares, que dirige a sus alumnos a la adquisición del conocimiento, de acuerdo con una pedagogía basada en la idea del aprendizaje como un proceso sistemático que implica estadios predeterminados (Chan y Rao, 2010c, p. 327).

Posteriormente, investigaciones como las de Cortazzi y Jin (2001) demostraron que esta enseñanza aparentemente centrada en el profesor no producía alumnos pasivos, sino oyentes y participantes activos a su modo y comprometidos con las actividades, si bien a los docentes occidentales no les parece una pedagogía centrada en el alumno (Mok et al., 2001). A este respecto, se destaca que, en la sociedad china, los profesores son expertos conocedores que proporcionan ejemplos y modelos para guiar a los alumnos, con lo que los estilos autoritarios centrados en el profesor deberían ser reinterpretados a la luz de las creencias de los profesores sobre su papel de guía y padre (Marton et al, 2010; Chan y Rao, 2010c, p. 328). De hecho, ya en el segundo volumen colectivo se observaba que, mientras que en Occidente la enseñanza se entiende o bien como “centrada en el profesor y orientada al contenido” o bien como “centrada en el estudiante y orientada a la enseñanza”, en las aulas chinas esto no es tan relevante, ya que la docencia está

centrada en el profesor y el estudiante al mismo tiempo; aunque al foráneo esto no le resulte claro, los profesores chinos desarrollan su labor educativa con sofisticación, dirigiendo con maestría a los alumnos en clases populosas, y desplegando múltiples métodos a fin de que comprendan de manera significativa.

Ahora bien, ¿cuál es la actitud de los profesores chinos en relación con la pedagogía cambiante y la transformación didáctica de comienzos del siglo XXI? Algunas investigaciones (Chan, 2010) han tratado de explicar la manera en que los profesores chinos diseñan la nueva pedagogía integrando sinérgicamente lo antiguo con lo nuevo venido de Occidente utilizando una “pedagogía transformada” (*transformed pedagogy*), que no consiste en la mera copia o adición de ciertos elementos, sino en una nueva práctica pedagógica centrada en el aprendizaje profundo y adaptada a la dinámica contextual y cultural. Una transformación que, sin embargo, no renuncia a la meta tradicional de consolidar el conocimiento de cara a los exámenes (Chan, 2010). Es decir, a pesar de esta combinación de ideas nuevas y antiguas, de prácticas estructuradas que incluyen indagación colaborativa junto con ejercicios repetitivos de preguntas de examen, las características de la cultura de herencia confuciana siguen dominando, pues continúan resultando efectivas en ese contexto. De esta manera, los profesores chinos comprometen a sus alumnos en un aprendizaje profundo, independiente y contextualmente re-levante, mientras que estos, por su parte, agradecen que su profesor les “fuerce” a pensar, quien, a su vez, está orgulloso de su éxito y de ser serio y estricto en conducirlos por el duro y deseado camino, como si fueran sus padres (Chan y Rao, 2010c, p. 329).

En definitiva, el profesorado chino emplea métodos aparentemente contradictorios para transformar la pedagogía a fin de cumplir con las nuevas demandas educativas y contextuales. Continúa así con su papel de experto maestro virtuoso mientras se vale de una enseñanza constructivista muy estructurada que trasciende la docencia centrada tanto en el profesor como en el alumno. Si los profesores occidentales dicotomizan estos métodos, los chinos los fusionan sinérgicamente atendiendo tanto “al corazón como a la mente” de la enseñanza (Chan y Rao, 2010c, p. 320). En todo caso, se constata que los profesores y educadores chinos, al igual que los alumnos, son capaces de adaptarse a las innovaciones e integrarlas en su práctica docente, lo cual vendría a demostrar, por un lado, que tanto estas como las nuevas formas de aprendizaje pueden darse en diferentes sistemas y, por otro lado, que nociones como “centrado en el alumno” y “centrado en el profesor” pueden tener diferentes significados en diferentes contextos¹².

¹² No obstante, al mismo tiempo, se recomienda al profesorado chino reflexionar sobre sus creencias y prácticas docentes, relacionar las innovaciones con sus experiencias –en lugar de seguir los nuevos procedimientos sin más–, integrando la dimensión cognitiva con la socio-afectivo-moral, para así cumplir mejor con su papel de educar ciudadanos del siglo XXI capaces y formados. Los estudios parecen demostrar, en este sentido, que los profesores chinos, ante los nuevos cambios y desafíos educativos, muestran gran capacidad de colaboración y trabajo en equipo, deseable también

3.3. Creencias y actitudes sobre el desarrollo docente profesional

Chan y Rao (2010c, p. 330) nos recuerdan que diversas investigaciones recientes han mostrado que los profesores chinos han cambiado y aprendido utilizando nuevas pedagogías, como el método del cambio conceptual (Ho et al., 2001), el aprendizaje en acción (Gow et al., 1996), o la cimentación del conocimiento (Chan y van Aalst, 2006). Los programas de formación de maestros han influido en esta adaptación (So y Watkins, 2005; Tang, 2001), ya que ahora a estos se les pide ayudar a los alumnos a aprender a aprender, adoptar el uso de las nuevas tecnologías, entre otras metas educativas. Por lo tanto, en cuanto a la aceptación y adaptación de la didáctica occidental, una de las conclusiones a las que ya se llega en el segundo de los volúmenes colectivos, es que, mediante la introducción de métodos pedagógicos y programas de desarrollo profesional occidentales, resulta posible modificar las ideas sobre la enseñanza de los profesores chinos, y sus prácticas en el aula, para de esta manera mejorar la instrucción (Rao y Chan, 2010, p. 10).

Un modelo muy característico de desarrollo profesional docente muy practicado en China es el conocido como “estudio de clase” (*Lesson Study*, práctica docente compartida), por el que los maestros trabajan juntos mientras reflexionan sobre su enseñanza, refinan prácticas pedagógicas, y participan en el aprendizaje colectivo para la mejora continua, ofreciendo oportunidades de crecimiento profesional (Chan y Rao, 2010c, p. 330). Tsui y Wong (2010) abordan dos aspectos de este método en China: a) la naturaleza colectiva del desarrollo profesional del docente, b) la incorporación de cambios basados en innovaciones occidentales. De él se destacan, además, las siguientes cuatro características: 1) un énfasis en el co-nocimiento basado en la disciplina, por lo que se espera que los profesores tengan un fuerte impacto en cuanto al conocimiento de la materia y conocimiento del contenido pedagógico; 2) mentoría: el sistema chino tiene un elaborado sistema de tutoría por el que “los viejos que guían a los jóvenes”. (*lǎo dài qīng*) [老帶青], y una trayectoria profesional para profesores expertos; 3) un sistema sólido de desarrollo profesional docente en las escuelas, en el que los profesores participan continuamente en la preparación grupal de lecciones, clases de demostración y evaluación por pares; 4) una estructura organizativa bien establecida que presenta responsabilidades jerárquicas y apoyo gubernamental para las escuelas (Chan y Rao, 2010c, p. 331).

Según las investigaciones realizadas, este método de tutoría profesional aporta algunas ventajas con respecto al sistema occidental: mientras que este tiende a enfocarse hacia una pedagogía centrada en el alumno, aquel se dirige a preparar a los profesores para la enseñanza de asignaturas, lo cual puede relacionarse con la creencia cultural de que el profesor ideal debe ser un experto en conocimientos.

con docentes de otras culturas, pero necesitan ser apoyados para comprender y dar respuesta práctica a estos cambios (Chan y Rao, 2010c, pp. 339-340).

El método chino de desarrollo profesional se ajusta a la propia conceptualización del aprendizaje como dominio y esfuerzo: las creencias culturales mediatizan el aprendizaje, la enseñanza y el propio desarrollo profesional (Chan y Rao, 2010c, p. 331). Dicho de otro modo, los profesores no se limitan a injertar sin más conceptos occidentales en suelo chino, trabajando con nuevas ideas y prácticas, sino que la adaptan según sus creencias.

Por otro lado, hay autores, como los propios Tsui y Wong (2010), que emplean el concepto de “tercer espacio” (*third space*) para explicar el modo en que el profesorado chino hace que las innovaciones sean relevantes en su contexto, integrando las creencias chinas subyacentes en metas y acciones pragmáticas. La noción de “tercer espacio” (*third space*) fue propuesta por Bhabha (1994) en su trabajo sobre cultura e identidad. Según Bhabha, los terceros espacios son lugares discursivos o condiciones que aseguran que el significado y los símbolos de la cultura no tengan unidad o fijeza primordiales; que incluso los mismos signos pueden ser apropiados, traducidos y rehistorizados de nuevo (Bhabha 1994, p. 37)¹³. Esta idea del “tercer espacio” concuerda con la idea de “transformar la pedagogía”, y se puede observar en las aulas a medida que los maestros integran de manera sinérgica objetivos y procesos contradictorios.

En definitiva, todos estos hallazgos vienen a dar cuenta de la eficacia de la pedagogía china. De tal suerte que, para poder entender y explicar la paradoja del profesor chino, no solo hay que estudiar las características individuales de este, sino también examinar todo el proceso de enseñanza en su contexto. En otras palabras, se afirma que las asunciones occidentales sobre la enseñanza/aprendizaje no sirven en los contextos sinohablantes a causa de las diferentes creencias culturales sobre el aprendizaje y sus diferentes sistemas educativos (Rao y Chan, 2010, p. 10).

4. SOBRE EL MARCO CONCEPTUAL DE INVESTIGACIÓN

Como hemos señalado en los apartados anteriores, a comienzos del siglo XXI se han producido importantes transformaciones educativas a nivel global que también han influido en el contexto educativo chino. A este respecto, Rao y Chan

¹³ Aunque esta noción ha sido adoptada en diversos contextos y se le han asignado diferentes significados, suele entenderse como un encuentro de dos o más perspectivas, muchas veces con conflictos y debates, que permite abrir un tercer espacio compartido en el que se conciben nuevas formas de pensar, ser y actuar. La interacción resultante constituye una fuente de aprendizaje profundo, porque obliga a los participantes a mirar de nuevo sus prácticas y suposiciones más arraigadas y, al mismo tiempo, propicia que se generen nuevas actividades que pueden conducir a una transformación del propio sistema de actividad. Para este mismo espacio, otros teóricos han propuesto el término “zona límite” (*boundary zone*), que, de manera similar al tercer espacio, se caracteriza por discursos y puntos de vista alternativos o competitivos que brindan oportunidades para la transformación de conflictos y tensiones en provechosas zonas de aprendizaje (Chan y Rao, 2010c, pp. 284, 307).

señalan que las variaciones más importantes se han producido en cuatro órdenes diferentes: 1) en el contexto socioeconómico global, 2) en los paradigmas pedagógicos, 3) en las políticas educativas, 4) en las propias creencias confucianas. Así, por un lado, los cambios a causa de la globalización y el crecimiento económico en China han producido un aumento del conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje que ha afectado a las prácticas y políticas educativas. En segundo lugar, se ha pasado de un modelo de aprendizaje individualista (como actividad individual) a otro sociocultural y contextualizado, que ha llevado los enfoques teóricos de la psicología educativa y la ciencia didáctica hacia los campos de la cognición, la tecnología y el contexto y su interacción, lo cual, a su vez, ha repercutido con fuerza en la educación en entornos sinohablantes. Tercero, se han llevado a cabo en todo el mundo reformas educativas de calado en todos los niveles educativos, que en el caso las sociedades de herencia confucianista han supuesto un proceso de descentralización, desarrollo escolar, redefinición de metas educativas, y énfasis en el aprendizaje para toda la vida. Finalmente, algunas publicaciones recientes sobre la naturaleza y la interpretación del Confucionismo ponen en duda la concepción actual del aprendiz chino como alumno pasivo, irreflexivo, obediente y reticente a hablar (2010, pp. 13-15).

No obstante, para comprender bien al alumno chino en un contexto socio-cultural tan cambiante como el presente, sigue resultando imprescindible tener en cuenta el pensamiento tradicional chino y su influencia tanto en los profesores como en los padres de hoy día a la hora de concebir el aprendizaje y los resultados académicos. Esto incluye creencias muy arraigadas, como son el valor de la educación para el desarrollo familiar, el énfasis en la acumulación de conocimientos a través de la memorización, la importancia otorgada al esfuerzo y las creencias relacionadas con la motivación de logro y los valores colectivistas (16).

Está claro, en cualquier caso, que los cambios están afectando a la organización escolar, los planes de estudios y los métodos de evaluación en China, que a su vez impactan en los maestros, los estudiantes y las prácticas en el aula (16-17). Esta es la razón por la que Rao y Chan centran su monográfico de 2010 en el análisis de estas alteraciones contextuales y por la que, a la luz de sus conclusiones, proponen adaptar la investigaciones presentes y futuras a esta nueva realidad educativa. Así, por un lado, destacan cuatro nociones clave que deberían manejarse en los estudios: 1) “aprendizaje localizado”, 2) “aprendizaje en contexto”, 3) “el aula como ecosistema complejo”, 4) “metodología émica”. Por otro lado, resaltan tres temas o líneas de investigación relevantes que deberían abordarse: 1) “comprensión y aprendizaje del estudiante”; 2) “práctica pedagógica”; 3) “desarrollo y aprendizaje del profesor”. Por último, ofrecen un esquema integral de referencia para investigar las ideas tradicionales sobre la educación china junto con las nuevas creencias de los alumnos y los profesores en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje. Veamos, a continuación, con un poco más de detalle el planteamiento de estos autores.

En cuanto a los conceptos clave, ante todo se enfatiza el hecho de que el alumno chino está “localizado”, en el sentido de que las aulas de cultura de herencia confuciana varían según las ubicaciones geográficas, y los estudiantes locales y extranjeros aprenden de manera diferente porque están en diferentes contextos educativos (17). En este punto, Rao y Chan comparten la tesis –defendida por Gieve y Clark (2005)– de que son los aspectos del contexto social, más que el patrimonio cultural en sí mismo, los que afectan al aprendizaje de los estudiantes. Es decir, sostienen que la noción originaria de “cultura china de aprendizaje” está en parte superada, y que a partir de ahora debe entenderse como un “aprendizaje localizado”.

Por “aprendizaje en contexto”, tanto en general como en el ámbito sinoha-blante, debe entenderse que la pedagogía y el aprendizaje están influenciados por el contexto sociocultural y, en particular, por los sistemas de valores y creencias comunes en las sociedades en las que están integrados los alumnos, independientemente de la situación geográfica en la que se encuentren (18). Se insiste, por lo tanto, en la conveniencia de enfocar las investigaciones actuales hacia los contextos y sistemas educativos, más que a los estudiantes en general, ya que, como también advierte Biggs (2010, pp. xiv-xviii) en el prefacio del tercer volumen, cuando se hace hincapié en los alumnos en general, en lugar de en los alumnos de diferentes contextos y sistemas, puede haber otros sesgos y siguen surgiendo nuevas preguntas, de tal suerte que es a través del examen del estudiante chino en diferentes contextos como podremos ir más allá de las dicotomías y comprender mejor al estudiante de chino.

Otra idea fundamental para Ran y Chao es la visión del aula sinohablante como un ecosistema en el que todos los componentes influyen entre sí, esto es, “el aula como ecosistema complejo”. De acuerdo con esta perspectiva, el aula se concibe como un sistema dentro de otro sistema más amplio, la escuela, que a su vez se incluye en otro sistema mayor, la comunidad. Esto implica que, si se quiere comprender y explicar los diferentes fenómenos que se dan, en la investigación hay que tomar en consideración todos los elementos de todos los sistemas (18).

Por último, y en base a los tres principios anteriores, se aboga por una “metodología émica” de investigación como método más adecuado para estudiar el aprendizaje en entornos sinohablantes, especialmente a través de trabajos de carácter observacional cualitativo. Es decir, una aproximación metodológica donde una teoría *a priori* universal guíe la recogida e interpretación de los datos, frente a la “metodología ética”, donde primero se recogen datos sobre creencias y prácticas para, a continuación, interpretarlos desde una perspectiva autóctona con el fin descubrir asunciones implícitas (18-19).

En segundo lugar, con respecto a las cuestiones relevantes que, a juicio de Rao y Chan (2010, pp. 19-22), deberían tratar las investigaciones en el continuo marco cambiante del aula china, una primera es la “comprensión y aprendizaje del alumnado chino”, con el objetivo de continuar encontrando respuestas a las preguntas sobre cómo aprenden a aprender los alumnos sinohablantes, cómo se

desenvuelven con las nuevas reformas y prácticas educativas y si estas entran o no en conflicto con las tradicionales¹⁴. Un segundo tema de estudio crucial para estos autores es la “práctica pedagógica en el aula china”, con el propósito de comprobar cómo reciben los docentes chinos las recientes reformas y propuestas didácticas, si estas entran o no en conflicto con sus creencias culturales y prácticas tradicionales, y qué tipo de cambios pedagógicos están haciendo para cumplir con los nuevos objetivos y demandas educativas. En lo que atañe a la tercera línea de investigación esencial, el “desarrollo y aprendizaje del profesorado chino”, la meta de los trabajos debería ser, de nuevo según Rao y Chan, tratar de averiguar cómo ayudan los profesores a desplegar en los estudiantes las nuevas habilidades requeridas, como son la resolución de problemas, aprender a aprender, el trabajo en equipo, etc.¹⁵

Finalmente, por su gran interés para el campo del E/LE, reproducimos a continuación, traducción al español, el esquema de Rao y Chan en el que recogen todos los aspectos clave de su propuesta:

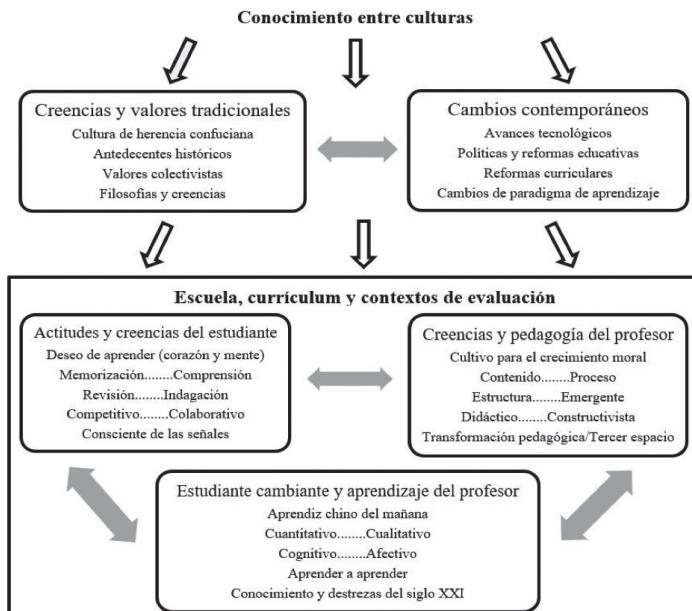


Figura 1. Marco conceptual para la investigación sobre el alumnado chino en contextos educativos cambiantes (Chan y Rao, 2010c, p. 319).

¹⁴ Por ejemplo, estudiando el uso de las innovaciones tecnológicas en entornos sinohablantes y sondeando las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje, a fin de comprender mejor los factores que determinan tales concepciones.

¹⁵ Por ejemplo, llevando a cabo estudios empíricos para analizar la presencia, o ausencia, de cambios en las concepciones actuales sobre el aprendizaje y la pedagogía mediante entrevistas a los profesores y análisis de procedimientos en el aula, o indagando en cómo los docentes se desarrollan profesionalmente y aprenden a la luz de la reforma educativa en el contexto chino.

En la parte superior aparecen representados los dos componentes generales que deberían enmarcar las investigaciones actuales. Bajo este paraguas, que acoge la interacción de los valores y las creencias tradicionales con los cambios actuales, los cuadros inferiores reflejan las posibilidades de estudio en torno a los estudiantes, los profesores y el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, a partir de la discusión sobre lo nuevo y lo antiguo en el aprendizaje, por un lado, y la influencia de los cambios modernos provocados por investigación en psicología instructiva, factores sociopolíticos, desarrollo, y las reformas educativas, por otro; unos cambios que vienen mediatisados por los diferentes contextos curriculares, didácticos y evaluativos. El cuadro de la izquierda enfoca los estudios sobre el aprendiz, sus creencias y actitudes sobre el aprendizaje, mientras el de la derecha se centra en las investigaciones sobre el profesor, su desarrollo profesional, creencias y prácticas didácticas, por ejemplo, su papel en el cambio de prácticas pedagógicas, el impacto de las reformas educativas en su desarrollo profesional, etc. El cuadro inferior apunta hacia los estudios sobre la interacción y retroalimentación alumno-profesor en relación con los nuevos conocimientos y destrezas que continuamente se requieren en la actualidad.

5. CONCLUSIÓN

Los tres volúmenes colectivos en torno a los que ha girado nuestra exposición ofrecen un conjunto de aportaciones fundamentales para el estudio de los contextos educativos sinohablantes y establecen el marco conceptual de referencia para orientar la investigación en el campo del E/LE en el siglo XXI, que debería contribuir a los objetivos generales planteados en estos tres monográficos en torno al alumnado y al profesorado chino.

Así, por un lado, creemos que la investigación de E/LE vinculada con contextos de enseñanza-aprendizaje sinohablantes, desde su etapa formativa, debería conocer y manejar los conceptos clave que se abordan y definen a lo largo de esta serie de publicaciones, entre los que hemos resaltado los siguientes: *cultura de aprendizaje, cultura de herencia confucionista, cultura china de aprendizaje, estudiante chino, paradoja del alumno chino, paradoja del profesor chino, modelo deficitario, conscientes de las señales, corazón y mente para querer aprender, pedagogía transformada, aprendizaje en contexto, aula como ecosistema complejo, o metodología étnica*. Al mismo tiempo, debería tener en cuenta todos aquellos aspectos y factores señalados como decisivos en estos entornos, por ejemplo: memorización frente a comprensión; esfuerzo frente habilidad; motivaciones extrínseca, intrínseca y de logro en la tradición china; orientaciones individuales frente a las colectivas; comprensión y aprendizaje en relación con el estudiante chino; eficacia y productividad de la pedagogía china; enseñanza centrada en el alumno frente a enseñanza

centrada en el profesor; aceptación y adaptación de las pedagogías occidentales por parte de los profesores chinos; creencias de los profesores sobre su función educativa como cultivadores y guías morales; pedagogía china cambiante y práctica y transformación didáctica; desarrollo y aprendizaje docente profesional.

Por otro lado, entre los avances de esta corriente de investigación que deberían tenerse en cuenta desde el ámbito E/LE hemos destacado los siguientes: 1) las dicotomías occidentales relevantes para el aprendizaje del estudiante no explican adecuadamente el aprendizaje en contextos chinos; 2) la memorización y la comprensión están entrelazadas; 3) hay que ir más allá de la compresión de los “profesores” hacia un enfoque en la comprensión de la “enseñanza”; 4) las concepciones de los profesores chinos influyen en sus actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje; 5) los grandes cambios y tensiones entre nuevas y viejas visiones han traído alteraciones en las concepciones y las prácticas tanto del alumnado como del profesorado chino; 6) los alumnos chinos actuales trascienden las dicotomías occidentales desarrollando una nueva epistemología, mientras que los profesores chinos transforman la pedagogía de base occidental para los aprendices chinos del mañana.

Otras conclusiones relevantes para la especialidad “sinoE/LE” que se desprenden de las investigaciones sintetizadas en los apartados anteriores son: 1) la importancia y vigencia actual de la cultura de herencia confuciana, los antecedentes históricos, los valores colectivistas, las creencias filosóficas y los aspectos socio-afectivo-morales, que explican el mantenimiento de los objetivos y las normas tradicionales, así como los exámenes, por parte de los enfoques de enseñanza y aprendizaje en el contexto chino; 2) el impacto de los actuales avances tecnológicos, los cambios socioeconómicos, las alteraciones en los paradigmas de aprendizaje y la adopción de nuevas políticas, reformas y pedagogías educativas; 3) la fusión, entre el alumnado chino, de competición y colaboración y la integración de metas cognitivas y afectivas, y la tendencia, entre del profesorado, a combinar “el corazón y la mente” para cultivar el crecimiento moral de sus estudiantes y ayudarlos a alcanzar nuevas metas educativas.

En definitiva, este conjunto de aportaciones tiene un interés obvio para la enseñanza de español a sinohablantes, por lo que creemos que deberían ser conocidas y asumidas por quienes se dedican a investigar en este campo. Dicho de otro modo, pensamos que los trabajos vinculados con estudio del E/LE en contextos sinohablantes, especialmente los de alto nivel (tesis doctorales), al igual que la propia formación del profesorado en esta especialidad, no deberían desarrollarse de espaldas a toda esta corriente y producción científica centrada en el *Chinese learner* proveniente de la enseñanza del inglés, algo que, a nuestro modo de ver, sucede con demasiada frecuencia en la actualidad. Creemos que solo de esta manera la especialidad puede avanzar con solidez y, al mismo tiempo, adquirir una mayor relevancia tanto local como internacional, evitando, al mismo tiempo, planteamientos y conclusiones erróneos o ya superados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

Biggs, J. B. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. En D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45-67). The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. (2010). Foreword. En C. K. K Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. xiii-xv). Springer.

Blanco Pena, J. M. (2023). Enseñanza de español a sinohablantes como especialidad: Origen, hitos y bases conceptuales. *Hispania*, 106(3), 395-410.

Bradley, D. y Bradley, M. (1984). *Problems of Asian students in Australia: Language, culture and education*. Australian Government Printing Service.

Chan, C. K. K. (2001). Promoting learning and understanding through constructivist approaches for Chinese learners. En D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 181-203). University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Chan, C. K. K. (2010). Classroom Innovation for the Chinese Learner: Transcending Dichotomies and Transforming Pedagogy. En C. K. K. Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. 169-210). Springer.

Chan, C. K. K. y Rao, N. (Eds.). (2010a). *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*. Springer/The University of Hong Kong.

Chan, C. K. K. y Rao, N. (2010b). Preface. En C. K. K. Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. xvii-xix). Springer.

Chan, C. K. K. y Rao, N. (2010c). The Paradoxes Revisited: The Chinese Learner in Changing Educational Contexts. En C. K. K. Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. 315-349). Springer.

Chan, C. K. K. y van Aalst, J. A. (2006). Teacher development through computer supported knowledge building: Experience from Hong Kong and Canadian teachers. *Teaching Education*, 17, 7-27. <https://doi.org/10.1080/10476210500527907>

Chan, W. M., Chin, K. N. y Suthiwan, T. (2011). *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond Current Perspectives and Future Directions*. De Gruyter Mouton.

Chen X. (2022). *Las destrezas orales de los estudiantes sinohablantes: la influencia de la flexión morfológica y el enlace fonético en la fluidez*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. 673665_1538186.pdf

Cheng, L. y Curtis, A. (Eds.). (2009). *English Language Assessment and the Chinese Learner*. Routledge.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China. En H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge UP.

Cortazzi, M. y Jin, L. (2002). Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities. En D. C. S. Li (Ed.), *Discourses in Search of Members: In Honor of Ron Scollon* (pp. 49-78). University Press of America.

Cortazzi, M. y Jin, L. (Eds.). (2011a). *Researching Chinese Learners; Skills, Perceptions, and Intercultural Adaptations*. Palgrave Macmillan.

Cortazzi, M. y Jin, L. (2011b). Introduction: Contexts for Researching Chinese Learners. En Martin Cortazzi y Lixian Jin (Eds.), *Researching Chinese Learners; Skills, Perceptions, and Intercultural Adaptations* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan.

Dahlin, B. y Watkins, D. A. (2000). The role of repetition in the processes of memorizing and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 65-84. DOI:10.1348/000709900157976

Damerow, R. y Bailey, K. (Eds.). (2019). *Chinese-Speaking Learners of English: Research, Theory, and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429290848>.

Duan, X. (2022). *La enseñanza de la fraseología y su didáctica en la clase de español en China: el caso de la locución*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/146162>

Etherton, A. R. B. (1974). *Teaching English Chinese-speaking Learners: a first bibliography of research and studies*. The Chinese University of Hong Kong.

Gao, L. y Watkins, D. A. (2002). Conceptions of teaching held by school science teachers in P.R. China: Identification and cross-cultural comparisons. *International Journal of Science Education*, 24, 61-79. <https://doi.org/10.1080/09500690110066926>

Gardner, H. (1989). *To open minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*. Basic Books.

Gieve, S. y Clark, R. (2005). The Chinese approach to learning: Cultural trait or situated response? *System*, 33, 261-276. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.09.015>

Gow, L., Kember, D. y McKay, J. (1996). Improving student learning through action research into teaching. En D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 243-265). The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Gu, Q. y Schweisfurth, M. (2008). Who adapts? Beyond cultural models of 'the' Chinese learner. *Language, Culture and Curriculum*, 19, 74-89. <https://doi.org/10.1080/07908310608668755>

Ho, A. S. P., Watkins, D. A. y Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.

Hu, G. (2002). An annotated bibliography of selected research on Chinese ELT contexts and EFL/ESL learners. *Asian Journal of English Language Teaching*, 12, 229-267.

Hu, G. (2010). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15, 93-105. <https://doi.org/10.1080/07908310208666636>

Jin, L. y Cortazzi, M. (2008). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19, 5-20. <https://doi.org/10.1080/07908310608668751>

Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of the Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121.

King, R. B. y Bernardo, A. B. I. (Eds.). (2016). *The Psychology of Asian Learners: A Festschrift in Honor of David Watkins*. Springer. doi:10.1007/978-981-287-576-1.

Law, N. W.Y., Yuen, A. H. K., Chan, C. K. K., Yuen, J. K. L., Pam, N. F.C., Lai, M. y Lee, V. S. L. (2010). New Experiences, New Epistemology, and the Pressures of Change: The Chinese Learner in Transition. En C. K. K. Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. 89-129). Springer.

Lee, W. O. (1996). The cultural context for Chinese Learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. En D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological, and cultural influences* (pp. 25-41). The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Li, E. (2017). The 'Chinese Learner': A Historical and Cultural Biography. *SFU Educational Review*, 10 (1). <https://doi.org/10.21810/sfuer.v10i1.312>. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v10i1.312>

Li, J. (2001). Chinese conceptualization of learning. *Ethos*, 29, 111-137. <https://www.jstor.org/stable/640633>

Li, J. (2003). The core of Confucian learning. *American Psychologist*, 58, 146-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.2.146>

Li, J. (2010). Learning to Self-Perfect: Chinese Beliefs about Learning. En C. K. K. Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. 35-69). Springer.

Li, Y. (2022). *Adaptación de manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera al contexto de enseñanza chino: análisis y propuestas*. Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili . <http://hdl.handle.net/10803/675979>

Lian, M. (2022). *La aplicación didáctica del doblaje a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para estudiantes chinos del tercer y cuarto cur-*

so de Filología Hispánica. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/184815> <http://hdl.handle.net/10251/184815>

Lin, J. (2022). *La aplicación de los medios audiovisuales subtitulados en la enseñanza de español a sinohablantes: el caso de El ministerio del tiempo.* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. 649200_1482266.pdf

Luo, C., y García Parejo, I. (2022). Estudio correlacional entre la identidad y la motivación de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(1), 15-38. <https://doi.org/10.29393/RLA60-1ECCI20001>

Marton, F. y EDB Chinese Language Research Team. (2010). The Chinese Learner of Tomorrow. En C. K. K. Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp.133-165). Springer.

Marton, F., Dall'Alba, G. A. y Tse, L. K. (1996). Memorizing and understanding: The keys to the paradox? In D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner* (pp. 69-83). The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Mei, S. (2022). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en aprendientes sinohablantes. Nuevas perspectivas y propuestas.* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/702460>

Melo, M., y Sánchez Grifán, A. (Comps.). (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos.* Voces del Sur.

Mok, I., Chik, P. M., Ko, P. Y., Kwan, T., Lo, M. L., Marton, F., Ng, D. F. P., Pang, M. F., Runesson, U. y Szteo, S. L. H. (2001). Solving the paradox of the Chinese teacher? En D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 161-179). The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Moreno Villanueva, J. A. (2021). Léxico disponible y evaluación del vocabulario en estudiantes sinohablantes de ELE. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(2), 13-42. <https://doi.org/10.29393/RLA59-9LDJM10009>

Navarrete Reyes, M. C., y Rodríguez González, D. (2009). *La enseñanza del español a sinohablantes.* Editorial Feijóo.

Paine, L. W. (1990). The teacher as virtuoso: A Chinese model for teaching. *Teachers College Record*, 92(1), 49-81. <https://doi.org/10.1177/0161468190092001>

Rao, N. y Chan, C. K. K. (2010). Moving Beyond Paradoxes: Understanding Chinese Learners and Their Teachers. En C. K. K. Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. 3-32). Springer.

Romano, E. (Comp.). (2013). *Enseñar español a sinohablantes: Reflexiones teóricas, propuestas prácticas.* Hub Editorial.

Ryan, J. y Slethaug, G. (Eds.). (2010). *International Education and the Chinese Learner*. Hong Kong University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1xw9vc>

Sánchez Grinán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Simón Cabodevilla, T. (2022). *La expresión de las emociones de tristeza y alegría en español por aprendientes sinohablantes: lenguaje expresivo, descriptivo y figurado*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

So, W. M. W. y Watkins, D. A. (2005). From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 525-541. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.003>

Stokes, S. F. (2001). Problem-based learning in a Chinese context: Faculty perceptions. En D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 205-218). University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Tang, T. K. W. (2001). The influence of teacher education on conceptions of teaching and learning. En D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 221-238). The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Tsui A., B. M. y Wong, J. L. N. (2010). In Search of a Third Space: Teacher Development in Mainland China. En C. K. K. Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. 281-311). Springer.

Watkins, D. A. (1996). Learning theories and approaches to research: A crosscultural perspective. En D. A. Watkins y J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 3-24). The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Watkins, D. A. (2010). Motivation and Competition in Hong Kong Secondary Schools: The Students' Perspective. En C. K. K. Chan y N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education* (pp. 71-88). Springer.

Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (Eds.). (1996). *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*. The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (Eds.). (2001). *Teaching the Chinese Learner: Psychological and pedagogical perspectives*. The University of Hong Kong/Australian Council for Educational Research.

Williams, C. H. (2017). *Teaching English in East Asia: A Teacher's Guide to Chinese, Japanese, and Korean Learners*. Springer. doi:10.1007/978-981-10-3807-5.

Wong, S.-L. C. (1988). What We Do and Don't Know about Chinese Learners of English: A Critical Review of Selected Research. *RELC Journal*, 19, (1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/003368828801900101>