
CAPÍTULO 8. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE RADICALES CHINOS

Helena Legaz Torregrosa
Universidad de Granada

EL IDIOMA CHINO EN EL AULA: DIFICULTADES Y CARENCIAS

La enseñanza del idioma chino en nuestro país es un campo de reciente implantación, especialmente si se compara con países vecinos como Francia, Alemania, Italia o Inglaterra, o con la tradición estadounidense. Es más, hasta hace muy pocos años, ni siquiera existían los estudios asiáticos como estudios reglados.

Actualmente, ya existe una conciencia de la importancia de China, de los estudios asiáticos y del aprendizaje de la lengua (no hay más que consultar cualquier estadística de la creciente demanda de estudios de chino-mandarín). Pero aún queremos ir un paso más allá, y señalar aquí la importancia y la necesidad de una formación especializada del profesorado.

Hace ya tiempo que se desterró la idea de que un hablante competente en una lengua determinada, sólo por el hecho de ser competente, está capacitado para enseñar dicha lengua. La enseñanza de un idioma requiere una formación especializada basada en el estudio de los distintos enfoques didácticos y en la elaboración de un material específico. Y esta labor debe realizarse teniendo en cuenta tanto las particularidades propias de la lengua meta como las necesidades específicas del estudiante y del profesorado.

En el caso concreto de la enseñanza del chino en nuestro país, aunque ya empiezan a realizarse esfuerzos para mejorar el panorama educativo, la situación actual deja bastante que desear: escasos libros de texto escritos en español, y material didáctico específico casi inexistente. De manera general, la realidad dentro del aula pasa por un profesor que realiza sus mejores esfuerzos utilizando un manual que queda aún sujeto al modelo chino de enseñanza, y reproduciendo ese mismo método que se emplea todavía en las universidades chinas. Esta metodología tiene su base en la memorización y repetición de conceptos, sobre todo vocabulario, que dejan un escaso margen de libertad comunicativa al alumnado. Es decir, el alumno debe crear sus propias estrategias de aprendizaje, y el profesor realiza su trabajo sin ningún tipo de material de apoyo., de modo que no se promueven situaciones comunicativas reales, o se utilizan sujetas estrechamente al manual de texto, lo cual no favorece el proceso de memorización significativa.

Sin embargo, la acción del profesor no debe ser criticada gratuitamente: nos hallamos ante una lengua de dificultad generosa, distante en muchísimos aspectos del español, y cuyas aplicaciones pedagógicas dentro de la propia

China, sólo ahora están despegando hacia nuevos modelos de enseñanza. Así, toda persona que llega a este país para aprender la lengua, aún tiene que estudiar bajo dicha metodología.

Quizás ahora debemos seguir el camino de otros países que ya han evolucionado en la enseñanza de chino como segunda lengua, como es el caso de Estados Unidos, y adaptar y crear materiales dentro de nuestras propias necesidades.

En resumen, existe a) una necesidad de especialización en el área de la didáctica del chino, y b) cuanto antes trabajemos en ella, antes podremos solventar la carencia y hacer más sencillo y atractivo el estudio de la lengua china. Dentro de este marco de acción, presentamos aquí una propuesta didáctica dirigida al profesor de chino como segunda lengua para un nuevo desarrollo de la enseñanza de radicales.

¿QUÉ ES UN RADICAL? ¿POR QUÉ NOS INTERESA?

El sistema de escritura chino es tan obviamente diferente de la escritura occidental, que su aprendizaje resulta una de las principales dificultades en la adquisición del idioma. El principal problema que presenta es el elevado número de caracteres y la dificultad en su agrupación.

Para clasificar un carácter chino existen cuatro métodos¹¹⁵:

1. Utilización de radicales
2. Mediante la forma de sus trazos
3. Con la numeración de las cuatro esquinas
4. Ordenación fonética

El método más antiguo fue el creado en el 说文解字 100 a.n.e.¹¹⁶, haciendo una división de categorías que dio lugar a 540 radicales. Estos radicales son las partes de los caracteres pictográficos y asociativos que indican sus categorías semánticas. Estos están compuestos a su vez por trazos y, aunque en principio los radicales constituían caracteres independientes, en la actualidad muchos de ellos han perdido esta característica. Según este método, los caracteres que comparten el mismo radical son clasificados en el mismo grupo, quedando ordenados sistemáticamente. El tiempo cambió la forma y el número de radicales, y de 540 se pasó a 214, convirtiéndose este último en el estándar. Pero tras la introducción de la simplificación de caracteres después de 1956, parece no llegarse a un acuerdo entre 186, 189, 191, 214, 225, 226 o 250,

¹¹⁵En este trabajo nos interesan los dos primeros. Para más detalles véase Zhou Youguang, Cap. III-(iv).

¹¹⁶ 120 a.d., según De Francis.

según la diferencia de secuencia y número de caracteres¹¹⁷. Este sistema de radicales, sin embargo, constituye un sistema de clasificación semántica deficiente, pues no está estructurado según un orden conceptual, desde lo más específico a lo más general, por ejemplo. Uno de los problemas que se le presenta al estudiante es tener que decidir cuál de los componentes es el elegido como radical, y por tanto, cómo poder encontrarlo en el diccionario¹¹⁸. Aún así, es el sistema que adquirió estatus oficial y está aceptado de manera general.

El segundo método está basado en el número de trazos. El trazo, que se entiende como un trazo realizado en un solo movimiento continuo, es la unidad básica de escritura. Existen tres categorías de trazos: puntos, líneas y curvas o ganchos, y reciben diferentes nombres según su dirección. Se pueden distinguir muchos tipos, dependiendo del grado de refinamiento de la clasificación, pero de manera general suelen distinguirse seis. El estudiante debe aprender tanto los trazos en sí como su orden de escritura. Sin embargo, a pesar de que son las unidades básicas que construyen los caracteres, carecen de significado por sí mismos¹¹⁹. Los caracteres quedan clasificados según el número de trazos que compone su escritura.

Los diccionarios comunes que suelen ser utilizados por el estudiante de chino, están basados en el sistema de radicales, combinado con el número de trazos. Es decir, si deseamos buscar un carácter, primero hemos de encontrar su radical en el índice, donde aparecen ordenados según el número de trazos; una vez encontrado, hemos de buscar en el apartado de cada radical el carácter concreto, que también se ordena por el número de trazos.

Desde el punto de vista pedagógico, lo que más nos interesa es el sistema de radicales porque, por un lado, constituye un número limitado y relativamente escaso de elementos, en comparación con el vasto cuerpo de caracteres de la lengua, de forma que el alumno puede trabajar dentro de unos límites; y, por otro, es la herramienta necesaria para poder utilizar un diccionario de caracteres.

Aunque en la actualidad existen muchos trabajos dedicados al estudio de los radicales, encontramos que todos adoptan una perspectiva semántica o etimológica, que, aun creando una red de relaciones semánticas que ayudan a la memorización y facilitan el conocimiento semántico de nuevos caracteres, no constituyen una herramienta en sí que incida en la cuestión mnemotécnica, así como en un enfoque perceptivo.

La importancia del aprendizaje de los radicales, aunque no menospreciada, no recibe suficiente atención dentro del aula desde nuestro punto de vista, llegando a darse casos en los que un alumno con un nivel de

¹¹⁷Nosotros trabajaremos con el estándar de 214, simplificados, pues uno de los objetivos de esta propuesta es el manejo de los diccionarios de uso común.

¹¹⁸e Francis, Part II, Cap. 6

¹¹⁹De Francis, Part II, Cap.4

conocimiento de la lengua medio-alto solo conoce algunos de los más frecuentes, o alumnos que aprenden la lengua pero que son incapaces de utilizar un diccionario si no es a través de la transcripción fonética o pinyin. Es cierto que el alumno inicial debe enfrentarse al aprendizaje simultáneo de la escritura de caracteres, su pronunciación y significado, y a un corpus de vocabulario que aumenta de manera acelerada con cada lección; esto puede suponer que el alumno se vea saturado de nueva información (input) y no se produzca el procesamiento deseado, limitándose el nivel productivo (output). Y, aunque en principio el aprendizaje de radicales podría agravar dicha situación, a largo plazo se obtienen importantes ventajas, ya que tiene como consecuencias la facilitación del reconocimiento de caracteres, el aprendizaje de trazos y de conocimientos semánticos y, en última instancia, posibilita el uso del diccionario en la búsqueda de caracteres.

MARCO TEÓRICO

Para la creación de esta propuesta, partimos de un doble marco teórico: por un lado, dentro del campo de la enseñanza de lenguas, adoptamos el enfoque léxico; por otro, adoptamos las ideas de la *teoría de prototipos* de E. Rosch, y las ideas gestálticas de *figura* y *fondo*, adaptándolas al caso concreto del aprendizaje y reconocimiento de radicales y caracteres chinos.

Hasta la última década, el proceso del desarrollo léxico en el aprendizaje de segundas lenguas ha estado supeditado al aprendizaje de la gramática. Pero, como consecuencia de la evolución de las teorías lexicalistas, se ha llegado a la conclusión de que el aprendizaje de vocabulario es un proceso complejo y fundamental en el aprendizaje de una lengua. Se ha evolucionado desde la creencia de que es responsabilidad del alumno aprender vocabulario, hacia la necesidad de la intervención de un experto en dicho proceso. Esta intervención consiste en la enseñanza de léxico de una manera estructurada y significativa, dotando al estudiante de estrategias de aprendizaje; lo cual no quiere decir, por otro lado, que el estudiante se convierta ahora en un elemento pasivo dentro del proceso, pues el aprendizaje de vocabulario consiste en una continua reestructuración de significados en función del uso de la lengua, y ésta debe ser labor del aprendiz.

Dentro de la adquisición de vocabulario de cualquier lengua distinta de la materna, encontramos diversas estrategias de aprendizaje, ya sean facilitadas en la instrucción o de propia creación del estudiante. Las estrategias más comunes son la simple memorización directa o la repetición de rutinas, estrategias mecánicas que suelen verse favorecidas frente a aquellas más

complejas que requieren una manipulación activa de la información. Sin embargo, estas estrategias más sencillas tienen menor efectividad o profundidad en la memoria a largo plazo; los procesos más elaborados, al proporcionar pistas y ayudas para facilitar el reconocimiento y la memorización, obtienen un mejor resultado. Estas pistas y ayudas consisten en hacer que la información sea más significativa a través de imágenes visuales, relacionando la nueva información con la conocida, o dotando dicha información de una estructura con significado. Es decir, el proceso de memorización se ve facilitado cuando se trata de un proceso de construcción, más que de un proceso de repetición. Aún así, ciertas rutinas repetitivas pueden ser también efectivas en los primeros niveles de aprendizaje¹²⁰. Dichas estrategias suelen y deben además ser utilizadas de manera combinada, de manera que el aprendizaje de vocabulario se realice de la manera más estructurada posible.

El número de estrategias para el aprendizaje de vocabulario es elevado; las más relevantes para el propósito específico de este trabajo son aquellas que ayudan al descubrimiento del significado de una palabra (el análisis de sus componentes), y las que consolidan el conocimiento de una palabra (estudio de la palabra en grupo, estudio mediante la imagen de la palabra, o estudio de grupos de palabras),

Pero todas estas teorías son generales, para todo tipo de lenguas y de adquisición de vocabulario. En el caso del chino, hay que hacer varias puntualizaciones. Primero, debemos reconocer la dificultad para poder crear estrategias de construcción para el aprendizaje, pues las relaciones entre el vocabulario chino y cualquier lengua occidental, el español en nuestro caso, no son tan numerosas ni obvias. Segundo, el proceso para aprender vocabulario no es el mismo que en una lengua basada en fonemas, ya que el número de elementos en éstas es mucho menor. Tercero, en relación al vocabulario en sí, hemos de diferenciar el aprendizaje de caracteres frente al de vocabulario; pese a que un carácter puede constituir una palabra por sí solo -aunque no todos-, la mayoría del vocabulario chino se compone de palabras integradas por dos caracteres ¹²¹, por lo tanto, no se trata del mismo proceso; se trata más bien de un proceso estructurado a partir de una serie de inclusiones, ya que el vocabulario chino está integrado por caracteres, que a su vez están integrados por radicales, formados por trazos. Y cuarto, podemos aplicar las estrategias para el aprendizaje de vocabulario al aprendizaje de caracteres, pues ambos procesos comparten la característica de memorización de una información que contiene aspectos morfológicos, semánticos y fonéticos; y, por extensión, al aprendizaje de radicales.

¹²⁰ Schmitt, pg..133

¹²¹Gao, pg.106

Como mencionamos en el apartado anterior, el sistema de radicales no ofrece un orden semántico estructurado. De esta forma, sostenemos que para clasificar los caracteres no se atiende tanto a un criterio de significado, sino más bien al criterio de compartir una grafía, el radical. Por lo tanto, en nuestra propuesta adoptamos un enfoque gráfico, dando importancia a la imagen, que servirá como nexo. Este enfoque tiene su justificación teórica a partir de las ideas de la “teoría de prototipos” de E. Rosch, y de las ideas gestálticas de “figura” y “fondo”¹²². Según la teoría de prototipos, todo lo que percibimos está categorizado, unido a una clase o categoría, y el proceso viene condicionado por las capacidades específicas del ser humano. Dentro de una categoría podemos encontrar ejemplos prototípicos que la definen, es decir, elementos que, dentro de una misma categoría, ocupan un lugar más central por ser más representativos. Y, aunque estas teorías se refieren a la relación entre la realidad exterior y la sistematización léxica, podemos extrapolarlas al caso concreto del chino enfatizando la característica logográfica de la escritura y la importancia de la percepción de imágenes en el reconocimiento léxico. Así, dejando al margen las diferencias mencionadas anteriormente entre vocabulario y caracteres, y centrándonos en los caracteres, podemos diferenciar distintas categorías o conjuntos utilizando como prototipo un radical que puede aportar información semántica o fonética, pero que, sobre todo, sirve como conector de una clase a partir de su imagen. Así mismo, podemos establecer una subdivisión dentro del conjunto de radicales, que es nuestro propósito en este trabajo: a partir de un trazo básico, estableceremos un subconjunto cuya conexión será dicho trazo como primer elemento en la escritura. Dentro de ese subconjunto, el criterio de prototipicidad se basará en el número de trazos, por razones de simplicidad estructural, de reconocimiento y de escritura. Por ejemplo, “一” constituirá el elemento básico o prototipo de clase del primer subgrupo (véase tabla I); “二”y “十” son elementos más cercanos al prototipo que “雨”. Además, cada elemento puede establecer otra relación basada en sí mismo, al compartir más trazos que el primero: “二”-“示”. Y, por último, se establecen relaciones semánticas que incluyen elementos que quedarían en la periferia del conjunto, muy alejados del prototipo; por ejemplo, “手”, relacionado con su forma gráfica cuando actúa como radical.

Las ideas de figura y fondo parten de los intentos de la Gestalt para explicar la percepción holística, que se desarrollaron a principios del siglo XX. Diversas teorías contemporáneas han utilizado conceptos gestálticos para dar cuenta de la capacidad humana de desglosar un elemento de una serie. De estos elementos destacan las ideas de figura y fondo. La figura es aquello que

¹²²No entraremos aquí en la distinción gestáltica de tipos de palabras, pues nuestro objetivo es la grafía. Para ello, véase J. Packard, Cap.4

llama la atención dentro de un fondo, y destaca por sus rasgos prominentes; el fondo, es el punto de referencia donde se inserta la figura. La relación entre ambos no es estática, sino dinámica, por razones objetivas de la realidad o subjetivas de la comunicación (por ejemplo, puedo decir “la etiqueta de la botella” o “la botella de la etiqueta”, intercambiando las ideas de figura y fondo). En el caso de los caracteres chinos y su relación con los radicales, podemos utilizar estas ideas para facilitar el reconocimiento de un carácter concreto a partir de sus distintos componentes¹²³; por ejemplo, en el carácter “妈”, puedo resaltar como figura el radical de mujer, si me interesa la información semántica, o el radical de caballo, si busco la información fonética. Y en el caso de los radicales, vamos a utilizar estas ideas en dos fases: primero, en la primera fase del aprendizaje, utilizaremos el primer trazo de cada subgrupo como figura sobre la que se añaden otros trazos para formar otros radicales; segundo, una vez que el primer trazo se ha asimilado como definidor de clase, pasará a ser el fondo sobre el que destacarán el resto de los trazos, que pasan a constituir la figura, para facilitar una estrategia mnemotécnica.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE RADICALES

La propuesta metodológica en sí consiste en una reorganización de los radicales, que presentamos en siete tablas de clasificación (véase apéndice). Partiendo de seis trazos diferentes, vamos a crear seis subgrupos de radicales estableciendo relaciones gráficas principalmente, según el orden y número de trazos, así como relaciones semánticas (véanse los casos de radicales que adoptan varias formas gráficas).

De los trazos que delimitan cada grupo, solo el trazo horizontal, “一”, posee significado; el punto, “点”(no “左点”), el trazo vertical, “竖”, y el trazo curvado hacia la izquierda, “撇”, constituyen por sí mismos radicales -no así las variantes de este último “平撇”y “竖撇”-. Y, por último, “横折”, “竖折” y “横折”, son solo trazos, no formando parte de las listas de radicales.

Todos los elementos de una misma tabla comparten al menos el primer trazo, que aparece en la esquina superior izquierda de la tabla; aquellos radicales que comparten más de un trazo, es decir, comparten el trazo prototipo y al menos uno más, aparecen en la misma línea horizontal. De manera vertical, el orden depende del número de trazos. En el margen derecho de las tablas aparecen las distintas variantes gráficas de un mismo radical, u otros radicales que se le asocian semánticamente.

¹²³Lógicamente hacemos referencia a los caracteres compuestos

Tabla I. Primer trazo: horizontal. Se establece una relación directa de 41 radicales, dos más de forma indirecta (por significado), y dos por similitud gráfica, sin compartir exactamente el mismo primer trazo.

Tabla II. Primer trazo: punto. Sin hacer una diferenciación en la dirección del punto, obtenemos un grupo de 40 radicales. Dentro de este grupo, podemos diferenciar los que comienzan con el punto derecho (33 radicales) e izquierdo (7 radicales), más cuatro relaciones por significado.

Tabla III. Primer trazo: curvado hacia la izquierda, más sus variantes. 30 radicales más siete variantes por significado. También podría hacerse una subdivisión a partir de cada variante del trazo inicial; en nuestro caso hemos optado por separar solo el trazo 竖撇 (tabla 6).

Tabla IV. Primer trazo: vertical. 29 radicales más una relación por significado y siete variantes gráficas.

Tabla V. Primer trazo: 折, 横折钩, 竖折. 14 radicales

Tabla VI. Primer trazo: 竖撇 7 radicales más una asociación gráfica.

Tabla VII. Primer trazo: 撇折. 3 radicales con relación gráfica directa.

Últimos 7 radicales. Radicales que quedan sin asociación gráfica. En este caso, recomendamos que su explicación se realice de manera independiente, bien utilizando la forma más tradicional, es decir, a través de su forma y significado, aprendizaje memorístico, bien mediante la creación de otras estrategias, como por ejemplo asociando significados (“mujer” con “niño”).

Durante la explicación se debe hacer hincapié en las relaciones de semejanza gráfica, especialmente en cuanto al trazo común en cada grupo. Así mismo, deben señalarse aquellos radicales que presentan diferencias mínimas, como en el caso de “力” y “刀” o “见” y “贝”. La idea es que el alumno automatice los trazos compartidos, para que se produzca la relación figura-fondo en sus dos fases: primero, la figura sería el primer trazo, o todos aquellos compartidos en los casos en los que se establece una relación horizontal de semejanza gráfica; segundo los elementos compartidos pasan a ser el fondo, y la figura el resto de información, de modo que la atención recaiga en esta última.

El interés para el profesor de chino como lengua extranjera reside tanto en las tablas como en su puesta en práctica dentro del aula. Se trata de facilitarle al alumno una estrategia de aprendizaje, de forma que la explicación de radicales no se produzca de manera aislada, sino en relación con otros elementos. Y, para evitar esa situación, este método debería emplearse con alumnos de primer nivel, para poder crear una estructura mental sobre la que añadir nueva información.

El profesor deberá explicar la estructura de las tablas, de modo que cada radical que vaya apareciendo pueda clasificarse en una de ellas. Así, el docente utilizará las tablas expuestas en este trabajo como punto de partida para organizar las suyas propias, en función del manual de texto que esté usando.

Partimos de que deberían dedicarse al menos diez minutos de cada clase para la atención particular a los radicales. Dentro de la explicación, a pesar de que el énfasis en la secuenciación que presentaremos recae en la forma gráfica y en las relaciones que se establezcan a partir de ella, el profesor debe incluir la información fonética, semántica y etimológica de cada radical, así como establecer cuantas relaciones con otros radicales sean posibles, incluidas o no en nuestras Tablas.

Se deben favorecer en clase las actividades de tipo asociativo, partiendo, por ejemplo, de la escritura de todos los radicales que los alumnos recuerden a partir de un trazo determinado; o actividades de clasificación, por ejemplo, preguntando a los alumnos en qué grupo clasificarían un radical que aparezca por vez primera.

En cualquier caso, lo importante es que el alumno asuma la creación de los subgrupos para poder clasificar los radicales que vaya encontrando, y obtener de esta manera una estructura mental que favorezca el aprendizaje y la memorización a largo plazo.

¹²⁴Este método forma parte de un programa de doctorado; los resultados de su aplicación directa formarán parte de una investigación posterior.

TABLA V

丿					
		𠄎	𠄎	𠄎	
		己			
		弓			
		尸	户		
		马		鸟	
					艮
(丿)	力				
	刀				
			月		羽
丿	山				
			母	母	

TABLA VI

丿	儿			
	几		叟	
			风	
		川		《》
			片	
			用	

TABLA VII

	山	虫			糸
--	---	---	--	--	---

ÚLTIMOS 7 RADICALES

又			比
彳			子
女			矛

乙 乚 乚

REFERENCIAS

- DE FRANCIS, J. (1984): *The Chinese Language. Fact and Fantasy*. Honolulu. University of Hawaii Press
- GAO, MOBO C.F. (2000): *Mandarin Chinese. An introduction*. Oxford. Oxford University Press
- LÍ DÀ SUÍ (2005). *Chinese characters. A Systematic Approach*. Beijing. Sinolingua.
- LIÚ YÀN MÉI (2001). *Easy way to learn characters*. Beijing. Beijing University Press.
- LUQUE, J.DE D. (2001): *Aspectos particulares y universales del léxico de las lenguas del mundo*. Granada. Granada Lingüística
- PACKARD, J (2000). *The Morphology of Chinese. A Linguistic and Cognitive Approach*. Cambridge. Cambridge University Press
- SCHMITT, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press
- SHEN, H. H. (2004). “Level of cognitive processing: effects in character learning among non-native learners of Chinese as a Foreign Language”. *Language and Education*, Vol.18, No.2
- ZHANG PENG PENG (2001). *The most common Chinese Radicals. New approaches to learn Chinese*. Beijing. Sinolingua.
- ZHOU, Y (2003): *The Historical Evolution of Chinese Languages and Scripts*. Columbus, Ohio. Foreign Language Publications