

SinoELE

23

2023

REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA A SINOHABLANTES
針對中文使用者之西班牙語教學學術期刊



ISSN: 2076-5533

doi 10.29606/SinoELE



REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA A SINOHABLANTES
針對中文使用者之西班牙語教學學術期刊
JOURNAL ON TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE NATIVE SPEAKERS
针对中文使用者之西班牙语教学学术期刊
ISSN: 2076-5533

Número 23 | Diciembre 2023 | ISSN: 2076-5533
DOI: 10.29606/SinoELE.202312_(23)

Publica

Dirección de SinoELE

Director y Editor jefe

José Miguel Blanco Pena | Universidad de Tamkang

Comité editorial

José Miguel Blanco Pena | Universidad de Tamkang

Pablo Deza Blanco | Universidad Nacional de Taiwán

Yang Ming (杨明) | Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Fernando Darío González Grueso | Universidad de Tamkang

Evelia Romano | Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires

Zhiying Li (李致颖) | Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang

Cristina Herrero Fernández | Universidad Nebrija

@ SinoELE 2023



www.sinoele.org

DIRECCIÓN EDITORIAL

FL302, No. 151, Yingzhuan Rd., Tamkang University
Tamsui Dist., New Taipei City 25137 Taiwan

Índice del n.º 23

TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA EN LA ERA POSCORONAVIRUS (pp. 1-10)

MEI, Shiqi - LIN, Ziyang

doi [10.29606/SinoELE.202312_\(23\).0001](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_(23).0001)

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE A ALUMNOS SINOHABLANTES (pp. 11-26)

CONG, Yaping

doi [10.29606/SinoELE.202312_\(23\).0002](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_(23).0002)

LA PRESENCIA DE LOS REFERENTES CULTURALES CHINOS EN LOS MANUALES DE ELE (pp. 27-37)

WEI, Nisi

doi [10.29606/SinoELE.202312_\(23\).0003](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_(23).0003)

UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE EL USO DE CLASSIN EN EL AULA DE ESPAÑOL DE UNA ESCUELA SECUNDARIA EN CHINA. EFECTIVIDAD EN EL NIVEL COGNITIVO DEL APRENDIZAJE PROFUNDO (pp. 38-48)

TAN, Cheng - CHEN, Zhi

doi [10.29606/SinoELE.202312_\(23\).0004](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_(23).0004)

CANTÉ-CANTABA Y EL SEMANTISMO DE LOS VERBOS CON REFERENCIA A LA OPOSICIÓN NARRACIÓN/DESCRIPCIÓN EN EL DISCURSO INACTUAL DE APRENDIENTES DE ELE SINOHABLANTES (pp. 49-60)

ARES BLANCO, María

doi [10.29606/SinoELE.202312_\(23\).0005](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_(23).0005)

ESPAÑOL + CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES: MODELO INTERDISCIPLINARIO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA (pp. 61-71)

LI, Ge - WANG, Xinyue

doi [10.29606/SinoELE.202312_\(23\).0006](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_(23).0006)

TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA EN LA ERA POSCORONAVIRUS

[DIGITAL TRANSFORMATION OF SFL TEACHING IN CHINA IN THE POST-CORONAVIRUS
ERA]

MEI, Shiqi | Universidad de Negocios de Fujian

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7561-9196>

LIN, Ziyang | Universidad Autónoma de Madrid

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9360-0511>

Fecha de recepción: 19 de enero de 2023 | Fecha de aceptación: 8 de junio de 2023 | Fecha de publicación: 15 de junio de 2023

Resumen: La era digital en la que vivimos plantea muchas nuevas exigencias al modelo educativo, y la emergencia sanitaria pública provocada por el COVID-19 ha obligado a muchos países y regiones a iniciar o acelerar el inevitable proceso digital. La enseñanza del español en China también se enfrenta a esta transición crucial. Pocos investigadores se han centrado en la eficacia del uso de las herramientas digitales para ayudar a la enseñanza de ELE en China. El impacto de la pandemia ha contribuido, en cierta medida, a la rápida transformación de la enseñanza de ELE en dicho país y debería considerarse sus necesidades y dirección de desarrollo a largo plazo. Basándose en el análisis de la literatura sobre ello, este estudio ahonda de forma completa y profunda en las bases del desarrollo de la enseñanza del español en China, detallando sus antecedentes, los problemas existentes actualmente y su transformación al comienzo de la pandemia, y propone una serie de medidas para paliar dichos problemas y promover una renovación y desarrollo sostenibles, a fin de enriquecer en cierta medida la investigación teórica en el campo de la enseñanza del español en China y, de paso, fomentar su progreso digital en el período poscoronavirus.

Palabras clave: Enseñanza; ELE; China; era poscoronavirus; TIC; web 2.0; digitalización

Abstract: The digital era in which we live makes many new demands on the educational model, and the COVID-19 public health emergency has forced many countries and regions to start or accelerate the inevitable digital process, and Spanish language teaching in China is also facing this crucial transition. Based on the literature analysis, this study comprehensively and deeply explores the basis of the development of Spanish teaching in China, detailing its background, existing problems and transformation at the beginning of the pandemic, and puts forward a series of

proposals to alleviate the problems and promote the sustainable renewal and development, so as to enrich the theoretical research in the field of Spanish teaching in China to some extent and foster the digital progress of Spanish teaching in China in the post-coronavirus period.

Key words: Spanish; teaching; China; post-coronavirus era; ICT; web 2.0; digitization

Biodata: Mei Shiqi es profesora titular en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Negocios de Fujian en la actualidad, doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad Autónoma de Madrid, miembro asociado externo del grupo de investigación *Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera / L2* por la Universidad Autónoma de Madrid. Lin Ziyang es máster en Educación para la Justicia Social por la Universidad Autónoma de Madrid.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, todo lo relacionado con el COVID-19 es un tema bien conocido por las sociedades de todo el mundo, y sigue siendo uno de los temas más seguidos y debatidos. Desde el 11 de marzo de 2020 –fecha en la que la Organización Mundial de la Salud declaró la nueva pandemia del coronavirus como pandemia mundial–, la situación ha abarcado más de tres años, y las medidas para paliar sus efectos han resultado más o menos eficaces en los diferentes países y regiones.

Durante este último período, todos los sectores de la sociedad se han enfrentado a problemas y retos de diverso grado y dimensión como consecuencia de la pandemia. Ciertamente, el sector educativo ha tenido por delante un reto fundamental: para garantizar la salud y la seguridad pública, es necesario lograr en primer término una rápida



transición desde la educación presencial hasta la educación en línea.

De hecho, existe un amplio abanico de investigaciones, datos y experiencias reales que demuestran que ya estamos en la era digital, y que esta y la gran cantidad de herramientas, plataformas y servicios aparejados a ella son perfectamente capaces de hacer que muchas de nuestras actividades se desarrollen de forma fluida y eficiente en línea (González; Cassany). A pesar de que muchas escuelas, instituciones, profesores y estudiantes se encontraron con cierto estancamiento y problemas en el proceso de cambio de los métodos de enseñanza a inicios de la pandemia, después de tres años de práctica, la enseñanza en línea ya es capaz de funcionar con fluidez y orden en la mayoría de las escuelas.

Como docentes e investigadores de la enseñanza del español, tenemos que pensar y explorar el desarrollo de la enseñanza de ELE en este contexto. Por lo tanto, este trabajo pretende analizar la situación básica de la enseñanza de ELE en China antes y después de la aparición de la pandemia, su desarrollo en el entorno de Internet y, al mismo tiempo, hacer sugerencias sobre las necesidades y tendencias de desarrollo en la era poscoronavirus, con el fin de proporcionar un mayor número de referencias y posibilidades para la investigación y la práctica docente en campos relacionados. Todo ello tomando como referencia la enseñanza de ELE en China.

ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde 1969, cuando el predecesor de Internet, *Arpanet*, apareció por primera vez en Estados Unidos como aplicación militar (Bedoya y Flétscher 136), la web ha producido cambios drásticos en las actividades productivas y en la vida cotidiana de las personas. De la Red han surgido una serie de tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en adelante), que incluyen algunas de las herramientas digitales más conocidas y utilizadas en la vida presente, como los medios de comunicación tradicionales (la televisión y la radio), las herramientas inteligentes modernas (los ordenadores, los teléfonos móviles y las tabletas) y las nuevas plataformas y programas de comunicación de masas (el correo electrónico, las redes sociales, los podcast, las plataformas de vídeo), entre otras. No faltan las investigaciones sobre las TIC y las generaciones de la web que han surgido de la misma (Herrera y Conejo; Hernández; Latorre), en las que se muestran características de la información interactiva como las de ‘creación masiva’, ‘gran conversación’, ‘participación’, ‘colaboración’, ‘interacción’ y ‘comunicación’ de la era de la web 2.0.

Del mismo modo, las TIC con distintas funciones desempeñan diferentes papeles en diversos ámbitos de las actividades sociales, impulsando el desarrollo de sectores como la economía, la política, la cultura, el turismo y la

educación. Por supuesto, van emergiendo una gran variedad de investigaciones y prácticas sobre la enseñanza de ELE que se han desarrollado en estos contextos. Sin embargo, todavía hay muchos que no contienen un conocimiento general sobre las facilidades que ofrece la sociedad de la información¹ en la que vivimos, y que tampoco aprovechan plenamente sus ventajas. Este problema es especialmente notable en el ámbito de la enseñanza del español en China.

A continuación, se presenta el estado de la digitalización de la educación en general y de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en China antes del surgimiento de la pandemia, exponiendo las políticas promovidas y las diversas referencias teóricas y empíricas. Se analiza también el nivel de desarrollo de Internet a nivel mundial y en China, así como sus principales características. Por otro lado, también se analiza la introducción de algunas herramientas TIC en el ámbito de la educación en China – especialmente en la enseñanza/aprendizaje de ELE– para observar, mostrar y comparar mejor el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en dicho país durante y después de la pandemia, con el fin de proponer consideraciones y estrategias factibles para un avance sostenible en la era poscoronavirus.

La digitalización de la educación en China

Internet entró en China en 1995 (Huang y Liu 1). El Estado ha estado promoviendo activamente el desarrollo de una educación inteligente, haciendo de la informatización de la educación un objetivo importante en los planes quinquenales de varias etapas a partir de 1996. Ha propuesto el uso de las tecnologías de la información para el desarrollo de la educación a distancia en regiones rurales, implementando, a su vez, aulas inteligentes y otras iniciativas de progreso e innovación, haciendo de la reforma de la informatización y la inteligencia de la educación una tarea estratégica para lograr la modernización de la enseñanza en China para el año 2035.

En este proceso, en 2011 el concepto de ‘pensamiento de Internet’ fue mencionado por el fundador de *Baidu*, Li Yanhong, proponiendo pensar y tratar los problemas desde la perspectiva de Internet. Dicho concepto se ha aplicado ampliamente al área comercial. ‘Internet +’ es un resultado práctico, fruto del pensamiento de Internet, propuesto por primera vez en 2012 por Yu Yang, presidente de la empresa *Analysys International*, y establecido oficialmente y publicado por el Consejo de Estado en 2015 en *La orientación con respecto a la promoción activa de Internet +*, con el objetivo de integrar las innovaciones de Internet en todos los ámbitos sociales, así como encontrar y promover Internet + en cada una de las industrias en las que se esté posicionado.

Al igual que otras industrias, la estrategia de Internet + impulsada por el Estado ha aportado ayuda y evolución a los conceptos y modelos educativos tradicionales. Chen, Lin y Zheng (3) sugieren que ‘Internet + Educación’ es una

¹ Según indican Sánchez-Torres et al. (125), “la Sociedad de la Información se refiere a que la información y el conocimiento tienden a convertirse en el elemento central donde se sustenta la economía y las relaciones sociales que estructuran la sociedad actual, mediante el uso progresivo de TIC”. Se centra en la producción, la difusión y el uso de la

información y el conocimiento, al tiempo que está relacionada con los aspectos principales que facilitan el desarrollo de la nueva economía y relaciones sociales. En este entorno, las TIC crecen y avanzan mientras actúan como transformadoras en la aceleración evolutiva de la sociedad actual.



idea transformadora que emplea las redes como infraestructura y como elemento innovador para perfeccionar los modelos de organización, servicio y enseñanza de la educación, construyendo con ello un nuevo ecosistema educativo para la era digital. Muchos estudios han explorado las oportunidades que la política de Internet + Educación aporta a la enseñanza, confirmando las ventajas de esta estrategia y proponiendo diversos modelos de educación integrada con Internet (Wang, Li y Lin; Zhang Yan).

Por otra parte, antes de la pandemia los logros de las investigaciones sobre Internet y sus herramientas relacionadas en diversas etapas del sistema educativo y en varias disciplinas ya fueron relativamente fructíferos. Los expertos y docentes de China propusieron diversas posibilidades y aplicaciones para las *microlectures*² (Zhu), los videojuegos (Zhang Juan), las redes sociales (Yuan y Zhang) o las plataformas sociales educativas (Wu, Liu y Wang), entre otros. También en el desarrollo de recursos didácticos, en la innovación en los métodos de enseñanza y en el diseño de contenidos didácticos.

En general, se puede observar el apoyo y la actitud positiva del país hacia la introducción de diversas funciones, servicios, instalaciones y herramientas de Internet en la enseñanza y el aprendizaje, que se refleja en el intercambio de recursos, el enriquecimiento de los contenidos y métodos de enseñanza y aprendizaje, la automatización y personalización de la gestión, la digitalización de la educación, etc., a lo largo de diversas regiones, escuelas e instituciones. Las investigaciones y las prácticas en cuanto a la construcción de plataformas públicas de recursos educativos y de cursos de calidad de MOOC³, el establecimiento de aulas inteligentes, el diseño e introducción de *microlecture*, la elaboración de productos de juegos educativos, el uso educativo de las redes sociales, etc., han sido relativamente bien desarrollados y madurados. El país se ha comprometido a crear un entorno de Internet propicio para el desarrollo de la educación, y ha seguido impulsando la mejora y el perfeccionamiento en la calidad de la enseñanza, guiada e incentivada por la política de Internet + Educación.

La digitalización de la enseñanza/aprendizaje de ELE en China

En su estudio, Piñol muestra que la introducción inicial de las TIC en la enseñanza del español se remonta al primer foro de debate para profesores de español en línea de 1994, y que desde entonces ha evolucionado a través de cuatro etapas de desarrollo a lo largo de dos décadas: en primer lugar, la comunicación textual electrónica dominada por los correos electrónicos y los foros de debate. Después, la llegada de la era web 1.0 con su hipertexto y multimedios en la web. En tercer término, la era web 2.0 o web social, con las herramientas de TIC que evolucionan vertiginosamente. Por último, con la popularización de los

móviles inteligentes, donde la enseñanza de ELE se combina con sus herramientas más representativas como blogs, wikis, redes sociales, etc.

El valor pedagógico y de apoyo de las TIC en las clases de ELE ha sido investigado y apreciado repetidamente por muchos expertos y estudiosos (Arrarte; Varo Domínguez y Cuadros Muñoz; Galán; Araujo), y se ha confirmado a través de un surtido de métodos de enseñanza (Cabedo y Asins; Ros-Solana).

Debido a las limitaciones de espacio, no es posible hacer un recuento exhaustivo de las tipologías de las TIC, de las diversas investigaciones teóricas y de las experiencias didácticas en la enseñanza de ELE en este trabajo; sin embargo, el desarrollo y la integración de las TIC en el ámbito de la enseñanza del español a lo largo de los años ha mostrado muchas ventajas y ha ofrecido una variedad de posibilidades para la enseñanza. Proporcionan una gran variedad de información y recursos auténticos y adecuados a los niveles y necesidades de aprendizaje de los alumnos, promueven el establecimiento de los canales de comunicación e interacción entre profesor y alumno o alumno y alumno, rompen los límites de tiempo y espacio, prestan atención al protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza y se ajustan a la metodología comunicativa y al enfoque por tareas, lo que facilita un aprendizaje autónomo, ubicuo y colaborativo. Estas herramientas deben emplearse de forma sistemática, amplia y racional, bajo la supervisión y orientación del docente, en actividades en el aula y en tareas de aprendizaje extracurriculares de ELE.

En China, sin embargo, el avance de la enseñanza de ELE ha sido relativamente lento, tanto en lo que respecta al proceso general como a la introducción de las TIC, un fenómeno que sintetizamos en los siguientes puntos:

1. El inicio de la enseñanza del español y su funcionamiento a gran escala en China fue tardío. El primer grado de especialización en Filología Hispánica se estableció en 1952 en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, mas su proceso fue interrumpido en 1966 por la Revolución Cultural. Más de una década después la enseñanza del español volvió a despegar a través de las medidas de reforma y apertura (Lu 20-22). En general, este ha sido un período relativamente corto de desarrollo.
2. El plan de estudios está anticuado y no está actualizado; en él no se menciona el uso de las TIC como medio auxiliar en la enseñanza, mientras que casi todas las universidades con grados de cuatro años lectivos de duración ofrecen cursos de español siguiendo dos planes de estudios⁴ para diseñar sus programas.
3. El número de libros de texto de español disponibles en el país es bajo en comparación con los de otras lenguas. Por añadido, la mayoría de cursos de

² En el documento oficial del Concurso Nacional de la *Microlecture* de las Universidades de China, celebrado en 2013, se definen las *microlectures*: “Las *microlectures* son actividades docentes concisas y completas de los profesores en torno a un determinado punto de conocimiento o sesión de enseñanza grabadas principalmente por video”.

³ Corresponde a la sigla en inglés para Massive Online Linea Open

Courses.

⁴ Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas elaborado en 1998 y Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas elaborado en 2000.



español en las universidades dependen en gran medida de la nueva edición de *Español Moderno*, que fue revisada en 2017 basándose en la edición del 1999, y ni este manual –autorizado y más extendido– ni otros disponibles están diseñados para utilizar las TIC en las actividades de enseñanza de ELE.

4. Las metodologías usadas son monótonas. Comúnmente el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de español en China sigue dominado por el método de gramática-traducción, que no resulta siempre adecuado para las actividades de enseñanza basadas en las herramientas TIC. Aunque muchos docentes y expertos en investigaciones relacionadas también sugieren la necesidad de una variedad de metodologías para la enseñanza del español en China –por ejemplo, Zou (2016), Bao, Chen y Shen y otros, que han propuesto el uso del método situacional, Deng, quien sostiene que se debe utilizar la metodología de enseñanza comunicativa de la lengua, o Sun y Xu, que estudian el empleo de la metodología basada en tareas–, generalmente no se han implementado y rara vez se indica que se hayan puesto en marcha en la enseñanza real.
5. Los exámenes y las pruebas para los estudiantes de español se basan en el plan de estudios y el programa de exámenes. El manual –es decir, *Nuevo Español Moderno*– es la principal referencia. El examen está muy estructurado y encuadrado, y falta el uso práctico de la lengua, lo que también afecta a los métodos de enseñanza en el aula.
6. El número de recursos y canales especializados en español disponibles en China es escaso. Las herramientas, materiales y recursos digitales relacionados con el español aún no son abundantes y autorizados; es decir, faltan herramientas y materiales fiables y profesionales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE, así como propuestas y prácticas mediante herramientas comunes y populares que resulten familiares para profesores y alumnos y que sean adecuadas para la enseñanza.

En este proceso, las investigaciones teóricas y las experiencias prácticas relacionadas con la introducción de las TIC en la enseñanza de ELE en China no son suficientemente variadas y profundas. A través de la búsqueda de palabras clave y de una revisión de información y literatura se revela que la cantidad de estudios académicos en esta categoría es pequeña, y que aumentó gradualmente desde 2017.

Ahora bien, también entre ellos hay poca puesta en práctica. Ni fue una de las primeras docentes en proponer el empleo de los recursos digitales en la enseñanza del español; en su estudio enumera un catálogo de sitios web y programas informáticos, y sugiere cómo puede aplicarse en clases de español intensivo la lectura de periódicos y revistas extranjeros, audiovisuales y otros tipos de recursos de español. Yang presenta su experiencia práctica de las actividades didácticas de ELE introducidas con las TIC. Zhang Menglu y Zou (2019), por su parte, responden a la política de Internet + Educación. Apuntan al concepto

‘Internet + español’ y a la posibilidad de utilizar tecnologías y herramientas como E-learning, MOOC, *microlecture*, WeChat, etc., a modo de medios auxiliares en la enseñanza. Zhang Ling y Zhao indican la introducción de aplicaciones móviles en los cursos intensivos o de vocabulario de español.

Por ello, las TIC como herramientas resultan muy útiles e indispensables para nuestra vida y trabajo en la sociedad moderna; especialmente fundamentales entre la generación joven de la actualidad. Al mismo tiempo, han demostrado muchas ventajas fruto de los resultados de años de investigación y práctica en la enseñanza del español que todavía no se han desarrollado y empleado de forma efectiva en la enseñanza del español en China.

TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA DURANTE EL PERÍODO DE LA PANDEMIA

El papel impulsivo de la pandemia COVID-19 en la introducción de las TIC en la enseñanza/aprendizaje de ELE en China

El 27 de enero de 2020, con el fin de garantizar la salud y la seguridad públicas y detener la propagación de la pandemia en las escuelas, el Ministerio de Educación emitió un *Aviso Sobre el Aplazamiento del Inicio del Semestre de Primavera en 2020* (Ministerio de Educación de China, *Aviso...*). El 29 de enero, volvió a lanzar un llamamiento para “suspender las clases, sin dejar de enseñar y aprender” (Ministerio de Educación de China, *Aprovechando...*) y, como una importante prueba y demostración de los resultados de Internet + Educación, propuso construir el aula en la nube y proporcionar una rica variedad de recursos de enseñanza de alta calidad en línea que pudieran ser elegidos entre una amplia gama de fuentes, a fin de garantizar que los profesores y los estudiantes puedan llevar a cabo el aprendizaje no presencial. Así pues, estas medidas no solo han dado lugar a una nueva fase en el desarrollo de las formas de enseñanza en línea en China durante la pandemia, sino que también han tenido un impacto positivo y han supuesto un impulso para la enseñanza del español. En la actualidad, nos referimos principalmente a la enseñanza del español en las universidades –esto es, al principal lugar de enseñanza de ELE en China– partiendo de cuatro aspectos principales:

- Se dispone de la guía y el apoyo de las políticas nacionales y de las universidades para llevar a cabo el trabajo

El 4 de febrero de 2020, el Ministerio de Educación publicó una *Instrucción sobre la organización y gestión de la enseñanza en línea en las instituciones de educación superior general durante el período de prevención y control de la pandemia* (Ministerio de Educación de China, *Instrucción...*). Las instrucciones especifican nueve tareas para guiar y supervisar el trabajo de preparación de la enseñanza de las universidades y garantizar el progreso y la calidad de la enseñanza durante el período especial.

El Gobierno también se ha preparado para la rápida puesta en marcha de programas de enseñanza en línea de alta calidad en caso de una pandemia ocasional, y ha



seguido impulsando la plena expansión de la digitalización en la educación. Por tanto, en respuesta a la llamada del Gobierno, todos los departamentos de las universidades están trabajando de diferentes maneras para preparar su proyecto de enseñanza de acuerdo con su propia capacidad organizativa y sus condiciones de enseñanza. Aunque siguen faltando medidas específicas para la enseñanza de lenguas extranjeras o de ELE, las facultades y grupos de enseñanza e investigación de Filología Hispánica están llevando a cabo sus actividades didácticas de manera ordenada bajo el liderazgo unificado de la universidad, para intentar realizarlas y mantenerlas en marcha.

Algunos profesores de ELE de las universidades han expuesto su experiencia exploratoria de la enseñanza en línea en el contexto de la pandemia (Guan; Han; Lv), manifestando el importante papel auxiliar del modo a distancia para la enseñanza de ELE en tiempos de excepción. Con ello, la orientación y la promoción de las políticas generales del Gobierno y las gestiones guiadas de las universidades han acelerado el inicio de un importante paso hacia la digitalización de la enseñanza del español en China, y han proporcionado un fuerte apoyo y una base sólida para el desarrollo de otros aspectos, ya que los individuos dispersos de la enseñanza de ELE forman gradualmente un grupo para un cambio renovador hacia el mismo objetivo de digitalización e informatización.

- El profesorado está más formado y las competencias digitales se vuelven más sofisticadas y creativas

Guiados por las políticas de enseñanza específicas del Estado y de las universidades, los profesores de ELE en China también se preparan activamente para la enseñanza en línea. Las modalidades de presentación de los cursos incluyen conferencias en directo y grabadas, MOOCs y videoconferencias combinadas con plataformas de enseñanza profesional en línea, sistemas de aulas inteligentes u otras plataformas de conferencias con funciones interactivas y multimedia, etc. Para estas formas de clase y actividades en el aula, algunas universidades, como la de la profesora Zhang Wei, también proporcionan la introducción y la formación básica del profesorado en habilidades digitales, la supervisión y ayuda del proceso de enseñanza, así como el apoyo en la planificación de las clases, en las tutorías a distancia o en la corrección de los deberes, entre otras cuestiones. Al mismo tiempo, los profesores han establecido más contactos entre sí, intercambiando métodos de enseñanza basados en cursos a distancia a través de una serie de plataformas y canales en línea para optimizar la calidad de la enseñanza. De esa forma, a través de una serie de formaciones y prácticas docentes, las competencias digitales de los profesores chinos de ELE han mejorado significativamente en un corto período de tiempo, a la vez que han obtenido nuevas posibilidades respecto a las metodologías de enseñanza del español en China, permitiendo que más profesores de ELE en China comprendan los beneficios y el importante papel de las herramientas digitales, dando la oportunidad de que aprendan a introducir las TIC en las aulas de forma adecuada.

- Más recursos y canales digitales de ELE logran una comprensión común y un aprovechamiento eficaz

En el marco de las exigencias de la sanidad pública, los cursos impartidos en línea en todo el país se hicieron cada vez más frecuentes, y las plataformas de videoconferencia y los sistemas de enseñanza en directo se convirtieron en la principal y más importante herramienta de enseñanza digital durante la pandemia, con un aumento significativo de su uso y una amplia concienciación entre el personal docente y los estudiantes. La plataforma también ha sido utilizada por las universidades de China para impartir clases de lengua española de videoconferencia en directo, registrar el número de alumnos y sus progresos, compartir materiales didácticos. También para asignar, publicar y corregir tareas de forma masiva, lo que apoya eficazmente el buen funcionamiento de la enseñanza del español. Entre ellas, las principales plataformas de enseñanza en línea utilizadas por las principales universidades –según muestran las investigaciones y las informaciones periódicas (Liu; Han)– son: *Chao Xing*, *Rain Classroom*, *Ding Ding*, *QQ Video*, *CCtalk*, *Tencent Meeting*, *Zoom*, entre otras. Al mismo tiempo, antes y después de la clase se usan *WeChat*, *QQ* y grupos *Chao Xing* para la interacción y la retroalimentación en línea. Además, durante el período de cuarentena domiciliar de la pandemia, los cursos y recursos de muchas plataformas educativas en China están abiertos al público de forma gratuita, entre ellos: *XuetangX*, *iCourse*, *Beiwai Class*, y otros, donde se ofrecen recursos variados y útiles. Entre estos, se encuentran cursos de español.

Además, algunas universidades se han encargado de comprar bases de datos de libros electrónicos y otros recursos para ofrecerlos a los estudiantes de forma gratuita. Por ejemplo, la Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang se ha unido a la editorial académica española *Digitalia* para abrir 9 000 recursos de libros electrónicos en español. Sin embargo, antes de la pandemia estas plataformas y materiales en línea apenas se utilizaban en el proceso de enseñanza del español en China. En efecto, al limitarse a los libros de texto en papel y a los ejercicios extraescolares en el aula, los recursos y canales digitales no se aprovechaban del todo; sin embargo, ahora han surgido recursos de enseñanza en línea más profesionales, autorizados y diversos, disponibles para que profesores y alumnos los conozcan y escojan entre ellos.

- Se crean más oportunidades de aprendizaje e intercambio entre países, regiones e instituciones

Tal y como se ha mencionado anteriormente, tras la regularización de los métodos de enseñanza en línea durante la pandemia, ha surgido más contacto entre los profesores y, de hecho, también entre las instituciones, entre profesores e instituciones, profesores y estudiantes, etc., así como entre los diversos participantes en el proceso de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Este fenómeno se debe en gran medida a las facilidades que ofrecen las plataformas en línea y a la urgente situación de salud pública que ha hecho que los docentes se interesen más por la enseñanza a través de Internet mediante el uso eficaz de las TIC, compartiendo experiencias y



aprendiendo unos de otros sobre métodos de enseñanza de calidad, avanzados e innovadores.

Al mismo tiempo, muchos de los foros académicos, seminarios y conferencias relacionados con estudios hispánicos que antes se llevaban a cabo presencialmente han propuesto un nuevo modo de participación en línea, permitiendo que más docentes e investigadores –que antes tenían dificultades para cruzar fronteras y ciudades– tengan la oportunidad de participar y comunicarse, permitiendo así que un grupo más amplio de personas mejore su capacidad profesional y resulte útil en la investigación y la práctica didáctica.

Con un mayor número de cursos en línea disponibles, los estudiantes también tienen la oportunidad de elegir cursos diversos e interculturales para el aprendizaje fuera del aula, lo que les permite interactuar con profesores y compañeros de diferentes universidades, ciudades e incluso nacionalidades. En la era poscoronavirus una gran parte de las instituciones y grupos de investigación interprovinciales y transnacionales ha sido capaz de encontrar la forma adecuada de cooperación e intercambio dentro de las limitaciones de tiempo y espacio, y también de amplificar su difusión, contribuyendo al proceso de innovación del aprendizaje digital.

Por lo tanto, en el contexto de la repentina y urgente amenaza para la seguridad y la salud pública que supuso el COVID-19, la enseñanza en línea mediante el uso de herramientas TIC se ha convertido en un medio esencial para continuar con el progreso de la enseñanza y el aprendizaje. En cierta medida, ha aliviado y mejorado la situación de carencia y monotonía de los métodos de enseñanza, los recursos didácticos y los modelos de enseñanza del español en China. También se dispone de una situación de mayor conexión e integración con las herramientas TIC emergentes, que responden a los requisitos de las competencias digitales de profesores y alumnos en la sociedad de la información. Se trata, en definitiva, de una transformación importante en la digitalización y la informatización de la enseñanza de ELE en China y, además, de una práctica concreta de gran importancia y de una etapa que hace aflorar muchas ventajas.

Problemas existentes

A lo largo de la situación de la pandemia, la nueva norma digital de la enseñanza del español en China ha hecho algunos progresos; no obstante, ha habido muchos retos en su aplicación práctica. Los países se han topado con muchos problemas en el proceso de cambio de sus métodos de enseñanza, tanto en el caso de los profesores como en el de los estudiantes (Li; Zhang Wei; Chen Shiyuan). En el caso de China, entre las causas más notorias de ello se encuentran las siguientes:

1. Las condiciones de Internet aún no han alcanzado un nivel plenamente consistente y satisfactorio, lo que incluye diferencias en el nivel de desarrollo de Internet entre regiones e instituciones.
2. Hay una digitalización insuficiente de materiales y recursos didácticos, así como una falta de recursos adecuados para el aprendizaje del español en línea.

Además, es necesario prestar atención a la protección de los derechos de propiedad intelectual de los materiales utilizados.

3. Una parte del profesorado aún no ha desarrollado sus competencias digitales, especialmente en los grupos de edad media y alta. Por ello, siguen sintiéndose incómodos ante cambios de rol repentinos y urgentes.
4. Una enseñanza y aprendizaje deficientes debido a la insuficiencia de competencias digitales de algunos docentes o a causa de las diferentes características y necesidades de los estudiantes. En efecto, algunos de estos aún no son capaces de asimilar y acostumbrarse a la nueva forma de aprendizaje, o directamente prefieren el modo tradicional y original.
5. El ambiente de aprendizaje en el que los alumnos estudian en casa carece de simplicidad; más bien es un entorno que tiene demasiados estímulos que afectan a la autodisciplina, la concentración y la iniciativa en el aprendizaje.
6. La enseñanza puramente en línea no facilita el trabajo en grupo y adolece de la comunicación interactiva, de participación y colaboración en el proceso de enseñanza.
7. Ni los profesores ni los alumnos han aprovechado adecuadamente las TIC con las que ya están familiarizados en la vida cotidiana y todo su potencial educativo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.
8. Las investigaciones y prácticas en cuanto a la introducción de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de ELE aún no son suficientemente ricas, profundas, específicas y generalizadas, y se requieren más resultados de investigación en los que apoyarse.

Por lo tanto, la promoción de la enseñanza en línea en la situación de COVID-19 ha permitido que la enseñanza de ELE en China rompa con el modelo de enseñanza original y que comience a prepararse para una nueva fase. Sin embargo, la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje y el modo de enseñanza de las aulas en línea se encuentran todavía en una fase temprana de desarrollo y, al tiempo que no abordan completamente algunos de los problemas existentes, se generan otros nuevos a considerar debido a estos cambios bruscos que se han presentado antes de lo previsto.

Sin embargo, dichos problemas también apuntan ya su horizonte futuro en la era poscoronavirus. Basándonos en los antecedentes y en los logros de las TIC en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del español, así como en los métodos eficaces, los recursos de calidad y las capacidades digitales adquiridas por China en esta experiencia, nos vemos obligados a explorar las vías y los enfoques factibles para el desarrollo sostenible de la enseñanza de ELE en China en la era poscoronavirus.



PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA ERA POSCORONAVIRUS

Se espera utilizar las TIC de forma plena, eficaz y adecuada para promover el desarrollo digital de la enseñanza de ELE en China en la era poscoronavirus, aprovechando los beneficios de las herramientas y compensando la situación actual a partir de los siete puntos siguientes:

1. En cuanto a la macrogestión: por un lado, la enseñanza del español sigue necesitando el apoyo de políticas y ayudas continuas por parte de las universidades e instituciones que optimicen constantemente la asignación de los recursos del mercado y que mejoren el sistema de orientación. Por otro lado, los docentes e investigadores deben poder obtener financiación solicitando diversos proyectos, para que la enseñanza del español pueda contar con la financiación, los diversos recursos y los canales necesarios para apoyar alguna forma de renovación y desarrollo. Entre los elementos necesarios para ello están, por ejemplo, la construcción de plataformas y aulas inteligentes de español, la adquisición de recursos didácticos de ELE o la formación sistemática de competencias del profesorado, entre otras.
2. En referencia al modo de enseñanza: innovar los métodos de enseñanza, evitando el mero 'en línea' de la enseñanza presencial. La enseñanza y el aprendizaje en la era digital no consisten en sustituir la educación tradicional por la educación virtual, sino que existe una mayor necesidad de establecer límites claros. También es necesario introducir más interacción y supervisión humana en el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea. En los casos en los que es posible realizar clases presenciales, se pueden emplear plataformas, métodos y recursos de enseñanza en línea como medios auxiliares. Por ejemplo, emplear la nube para hacer que el proceso de enseñanza se pueda grabar y reproducir para la revisión de los estudiantes y del profesor.
3. En cuanto a los recursos didácticos: en primer lugar, es necesario elegir plataformas apropiadas de cursos en línea –en directo y grabadas–, creando canales de interacción, comunicación y retroalimentación. En segundo lugar, hay que emplear las redes sociales y las aplicaciones para móviles, ampliamente utilizadas por el público en general y sobre todo por los jóvenes estudiantes, introduciéndolas en las actividades didácticas en un nivel adecuado, a fin de ayudar a desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en la comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, interacción oral e interacción escrita. Por otra parte, se puede construir un amplio abanico de recursos didácticos adecuados para los cursos, elaborados propiamente, adaptados o citados, incluyendo por ejemplo libros de texto electrónicos, lecciones electrónicas, microvideos didácticos, series de tareas, series de

actividades extraescolares, etc., a fin de mantener y ampliar continuamente el desarrollo y la compartición de recursos provechosos para la enseñanza del español, y para que los recursos útiles y fiables de la lengua española sean más abundantes y diversos. Por supuesto, cualquier uso de recursos didácticos requiere prestar atención a las cuestiones de los derechos de autor.

4. En cuanto al papel del profesor: por un lado, los profesores deberían desarrollar sus competencias tanto profesional como digitalmente, conocer y comprender el uso de las modernas herramientas TIC y participar activamente en más cursos de formación, intercambios, conferencias, talleres, seminarios internacionales, etc. Todo ello para aprender métodos de enseñanza internacionales de vanguardia. Los profesores necesitan estar familiarizados con el uso de algunas de las TIC y también saber introducirlas adecuadamente en el diseño de las actividades pedagógicas apropiadas. Por otro lado, hay que ir realizando un cambio del modelo en el que 'los profesores enseñan y los alumnos aprenden' a otro en el que 'los profesores enseñan a los alumnos a aprender'. Al mismo tiempo, debe promoverse una transformación en relación con el papel de los profesores que, en el diseño de las actividades didácticas, deben convertirse en guías, consejeros, orientadores y supervisores de los alumnos para que estos sean los protagonistas del aula. Pueden recurrir a las herramientas TIC para aumentar el interés por el estudio por parte de los alumnos, ayudarles a lograr y seleccionar información en Internet y también a colaborar plenamente. Por añadido, pueden colaborar a la hora de hacerles comprender mejor los contenidos y a emplear más el idioma que aprenden. También es importante guiar a los estudiantes para que seleccionen y utilicen los recursos y herramientas de aprendizaje del español apropiados para su nivel de idioma, a fin de que aprovechen la ventaja de ser nativos digitales de esta nueva era y, de paso, desarrollen habilidades para el aprendizaje autónomo fuera del aula.
5. En cuanto a los métodos de enseñanza: diversificar el método tradicional de gramática y traducción y reforzar la participación, comunicación e interacción entre profesores y alumnos en el proceso de enseñanza. Es necesario explorar métodos de enseñanza adecuados al nivel y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, apoyándose en tecnologías que ofrecen el número de ocasiones e intentos en las que el alumno ha invertido tiempo de estudio, su trayectoria de aprendizaje y el tiempo de visualización de los materiales. Esto puede llevarse a cabo mediante su registro en algunas plataformas, a fin de conocer sus hábitos e intereses de aprendizaje y para elaborar planes de enseñanza que respondan mejor a sus necesidades. Más concretamente, se puede utilizar las TIC en las actividades didácticas correspondientes y, al mismo tiempo, elegir los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras de



vanguardia, tales como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción, todos ellos muy en sintonía con los conceptos y tendencias de enseñanza de la era digital del siglo XXI y adaptados al entorno de la enseñanza en la era de la SI integrada con las herramientas TIC. Por otra parte, el uso adecuado de las TIC también puede contribuir plenamente a la realización de este tipo de método, caracterizado por objetivos didácticos de competencia comunicativa y social, material auténtico, autonomía del alumno y colaboración entre grupos.

6. En cuanto a la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje: en primer lugar, hay que variar los métodos de examen, prestando atención a la evaluación de las competencias lingüísticas prácticas en las actividades dentro y fuera del aula, y no solo a los exámenes escritos en hojas de prueba. También se deben diversificar los métodos de evaluación, en lugar de incidir exclusivamente en las calificaciones de los exámenes basados en los libros de texto. Se puede optar también por un uso adecuado de la tecnología de plataformas para registrar la evolución de las calificaciones de los alumnos en sus diferentes etapas y en las tareas de aprendizaje.
7. En cuanto a las investigaciones teóricas y empíricas: los docentes e investigadores de la enseñanza de ELE deberían desarrollar ambos aspectos, y hacerlo de forma sostenida. El primer paso es analizar extensa y profundamente los problemas específicos de la enseñanza del español en China, a fin de ampliar nuevos ámbitos de investigación, diversificar la investigación existente y contar con una base teórica diversa y sólida. Al mismo tiempo, es imprescindible aprender constantemente de las experiencias avanzadas de otros países y otras disciplinas en China, sobre todo de las realidades prácticas de la enseñanza digitalizada e inteligente de lenguas extranjeras en la era poscoronavirus, considerándolas a partir de las propias situaciones que se presentan en el aula y aplicando los resultados de nuestra investigación teórica a un proceso práctico real. En última instancia, se deberían enriquecer de nuevo las investigaciones empíricas con ejemplos prácticos y experiencias concretas, formando un círculo virtuoso de investigación y práctica.

Estas propuestas pretenden mostrar ciertas características específicas y relevantes para la enseñanza de ELE en China, y esperan aliviar algunos de los problemas reales a los que nos enfrentamos en la actualidad, además de ser una posible dirección para el desarrollo y un punto importante en el periodo poscoronavirus. Por supuesto, ni el avance ni la transformación se producirán de la noche a la mañana, y tendrán que probarse durante un periodo de tiempo más largo y a través de una auténtica práctica. Además, el desarrollo de la enseñanza del español en China después de la pandemia no debe contar con una vía única y singular, sino que en el proceso de práctica concreto y en el proceso de innovación debería darse forma a un modelo de

enseñanza específica más diverso, eficiente, practicable y que incorpore las TIC emergentes.

CONCLUSIONES

Influida por la etapa inicial de la pandemia, la forma de enseñar español en las universidades chinas ha pasado rápidamente de ser presencial a ser en línea, y las TIC han cumplido una función muy crucial en esta emergencia, promoviendo así el proceso de desarrollo digital de la enseñanza de ELE en China. A medida que la situación de la pandemia se va calmando, se han realizado algunas adaptaciones del modelo de enseñanza a lo largo de diferentes etapas. De hecho, los antecedentes del estudio demuestran que existe una extensa experiencia en la introducción de las TIC en la enseñanza del español que China puede aprovechar de acuerdo con sus propias características nacionales, y que el país ha proporcionado las políticas, el ambiente y las plataformas apropiadas para apoyar y fomentar la introducción de las TIC en la enseñanza. Por lo tanto, en este periodo de transición en la era poscoronavirus, deberíamos considerar debidamente la transformación de la enseñanza y el aprendizaje del español en China: desde un modelo tradicional a un modelo nuevo, empleando las TIC de manera efectiva en la nueva época, no solo para aliviar algunos de sus problemas existentes, sino también para permitir que la enseñanza y el aprendizaje del español en China continúen actualizándose y desarrollándose en la era digital.

En fin, la integración de las TIC con la enseñanza del español en las universidades chinas en la era poscoronavirus debe ser una tendencia a largo plazo. Se espera que se sigan explorando las ventajas didácticas de las TIC en dicha transformación, que se introduzcan las TIC como herramientas auxiliares eficaces en el aula de ELE de las universidades chinas, reflexionando sobre el cambio y optimización de los contenidos, los métodos, los formatos, los recursos, las herramientas y la retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje. Como objetivo final, deberían encontrarse métodos didácticos distintivos que incorporen investigaciones teóricas y empíricas concretas a partir de los fundamentos y las experiencias existentes. Con todo ello, se debería construir un sistema didáctico específico y adecuado a la era poscoronavirus-digital que, de paso, debería promover un desarrollo sostenible, sistemático e innovador.

OBRAS CITADAS

- Araujo Portugal, Juan Carlos. "El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas." *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.º 49, 2014, pp. 1-27. DOI: 10.21556/edutech.2014.49.227.
- Arrarte, Gerardo. *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Arco Libros, 2011.
- Bao Xinyun. "El uso de método situacional en la enseñanza del español inicial." *The Guide of Science & Education*, n.º 328(4), 2018, pp. 95-96. DOI: 10.16400/j.cnki.kjds.2018.02.043.
- Bedoya Ortiz, Dago Hernando, y Luís Alejandro Flétscher Bocanegra. "Y se crearon las redes académicas de alta velocidad... y vieron que era bueno." *Páginas*, n.º 76, 2006, pp.133-152.



- Cabedo Nebot, Adrián, y María Pilar Folch Asins. “¿Cómo se dice *me he muerto* en inglés? Memory. Una webquest sobre el humor en la clase de ELE.” *Foro de profesores de ELE*, n.º 4, 2008, pp. 1-6. DOI: 10.7203/foroELE.0.6533.
- Cassany, Daniel. “Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet.” *Lenguaje y textos*, n.º 39, 2014, pp. 39-47.
- Chen Li, Shiyuan Lin, y Qinhua Zheng. “Oportunidades y desafíos de la educación a distancia en China en la era de ‘Internet+’.” *Modern Distance Education Research*, n.º 139(1), 2016, pp. 3-10.
- Chen Shiyuan. “Reflexiones sobre la enseñanza en línea de cursos de español en las universidades en la era poscoronavirus.” *Win The Future*, n.º 3, 2022, pp. 108-110.
- Chen Songyan, y Shen Qing. “Exploración de estrategias para el uso de método situacional en el aula de español.” *Think Tank Era*, n.º 41, 2019, pp. 189-190.
- Deng Shuman. “Aplicación y estudio del enfoque comunicativo en la enseñanza del español.” *The Guide of Science & Education*, n.º 6, 2015, pp. 86-86.
- Galán Camacho, Felipe. “Aplicaciones del podcast en el aula de ELE.” *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, n.º 8, 2018, pp. 1-86.
- González Cobas, Jacinto. “Internet en la clase de Lengua y literatura. Usos y estrategias didácticas.” *Edutec-e*, 2012, n.º 40, pp. 1-21. DOI: 10.21556/edutec.2012.40.368.
- Guan Rui. “Exploración y práctica de métodos de enseñanza en línea en el contexto del COVID-19: un ejemplo del curso de grado de ‘Español Intermedio’.” *Journal of Science and Education*, n.º 16, 2020, pp. 181-182+188. DOI: 10.16871/j.cnki.kjwha.2020.06.080.
- Han Fang. “Exploración del modelo de enseñanza basado en el contexto de la enseñanza en línea durante la pandemia: un ejemplo del curso intensivo de español.” *Journal of News Research*, n.º 11(10), 2020, pp. 222-223. DOI: 10.3969/j.issn.1674-8883.2020.10.126.
- Hernández Mercedes, María del Pilar. “La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución.” *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, n.º 1, 2012, pp. 63-99. <https://doi.org/10.17345/rile1.8>.
- Herrera, Francisco, y Emilia Conejo. “Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera.” *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n.º 9, 2009, pp. 1-20.
- Huang Shengmin, y Shan Liu. “Pensar del ‘Pensamiento de Internet’.” *Modern Communication (Journal of Communication University of China)*, n.º 37(2), 2015, pp. 1-6.
- Latorre, Marino. “Historia de las Web, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0.” *Universidad Marcelino Champagnat*, 2018, pp. 1-8.
- Li Ying. “La aplicación de modelos semipresenciales en la enseñanza del español en la educación superior.” *The Guide of Science & Education*, n.º 27, 2020, pp. 80-82. <https://doi.org/10.16400/j.cnki.kjdkx.2020.09.040>.
- Liu Liu. “La enseñanza de ELE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China”. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n.º 30, 2020, pp. 1-15.
- Lu Jingsheng. “Enseñanza e investigación de lengua española en China.” *Foreign Language World*, n.º 3, 1992, pp. 20-22.
- Lv Wenjun. “La aplicación de la enseñanza multimedia basada en Internet en las clases universitarias de comprensión auditiva de español.” *Education and Teaching Forum*, n.º 52, 2021, pp. 133-136.
- Ministerio de Educación de China. *Aprovechando las plataformas en línea, “suspender las clases, sin dejar de enseñar y aprender”*. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/20201/t20200129_416993.html (consultado en octubre de 2022).
- . *Aviso Sobre el Aplazamiento del Inicio del Semestre de Primavera en 2020*. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/20201/t20200127_416672.html (consultado en octubre de 2022).
- . *Instrucción sobre la organización y gestión de la enseñanza en línea en las instituciones de educación superior general durante el período de prevención y control de la pandemia*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html (consultado en octubre de 2022).
- Ni Maohua. “El uso de recursos digitales en la enseñanza del español.” *Technology Enhanced Foreign Language Education*, n.º 6, 2009, pp. 71-75.
- Piñol, Mar Cruz. “Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet.” *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n.º 19, 2014, pp. 1-18. DOI: 10.31819/9783954878192-010.
- Ros-Solana, Domingo. *Un viaje turístico a través de la webquest: una metodología motivante y que fomenta el trabajo autónomo en alumnos ELE*. Universidad de Jaén, 2018.
- Sánchez-Torres, Jenny Marcela, Mayda Patricia González-Zabala, y María Paloma Sánchez Muñoz. “La sociedad de la información: génesis, iniciativas, concepto y su relación con las TIC.” *Revista UIS Ingenierías*, n.º 11(1), 2012, pp. 113-128.
- Sun Xuan. “Estudio de viabilidad del método de enseñanza basado en tareas en la enseñanza del español.” *Journal of Science and Education*, n.º 366(10), 2016, pp. 54-55. DOI: 10.16871/j.cnki.kjwhc.2016.10.019.
- Varo Domínguez, Daniel, y Roberto Cuadros Muñoz. “Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua.” *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 25, 2013, pp. 90-115.
- Wang Zhuli, Xiaoyu Li, y Jin Lin. “Teléfono móvil inteligente y el aula ‘Internet+’: Nuevas ideas y nuevos caminos para integrar la información y tecnología y la enseñanza.” *Journal of Distance Education*, n.º 33(4), 2015, pp. 14-21. DOI: 10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2015.04.003.
- Wu Haiyan, Lixia Liu, y Youmei Wang. “Aprendizaje socializado: estudio comparativo de las redes sociales

- educativas nacionales e internacionales." *Modern Distance Education Research*, n.º 2, 2014, pp. 101-108.
- Xu Guangyuan. "Aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza de expresión oral e interactiva de lengua española". *Contemporary Teaching and Research*, n.º 4, 2018, pp. 117-118.
- Yang Fan. *Introducción a la enseñanza del español en la era de la información*. Tesis doctoral. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, 2010.
- Yuan Lei, y Zhe Zhang. "Estado actual y tendencia de desarrollo de la investigación sobre aplicaciones educativas de microblogs en China." *Modern Distance Education Research*, n.º 124(4), 2013, pp. 48-53.
- Zhang Juan. "Estudio sobre el uso de 'videojuegos' en el proceso de enseñanza de los cursos de fundamentos morales y jurídicos." *Journal of Inner Mongolia Normal University(Educational Science Edition)*, n.º 9, 2017, pp. 145-149.
- Zhang Ling. "Aprendizaje de idiomas asistido por tecnología móvil y enseñanza del español en la universidad." *Modern Communication*, n.º 18, 2019, pp. 180-183.
- Zhang Menglu. "Estudio de la enseñanza del español básico basado en el uso de recursos en Internet." *Journal of Beijing International Studies University*, vol. 37, n.º 248(12), 2015, pp. 77-84.
- Zhang Wei. "Problemas, oportunidades y retos de la enseñanza del español como lengua extranjera en línea en las universidades en el contexto del COVID-19." *Industrial & Science Tribune*, n.º 20(17), 2021, pp. 128-129. DOI: 10.3969/j.issn.1673-5641.2021.17.060.
- Zhang Yan. "Concepto y análisis del modelo 'Internet+Educación'." *China Higher Education Research*, n.º 270(2), 2016, pp. 70-73. DOI: 10.16298/j.cnki.1004-3667.2016.02.13.
- Zhao Yue. "Exploración del uso de aplicaciones de teléfonos inteligentes en la enseñanza del español en la educación superior." *Modern Communication*, n.º 11, 2019, pp. 139-140.
- Zhu Zhiting. "Nuevos avances en educación inteligente: de las aulas invertidas a las aulas y espacios de aprendizaje inteligentes." *Open Education Research*, n.º 22(1), 2016, pp. 18-26+49. DOI: 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2016.01.002.
- Zou Jian. "Análisis de la enseñanza del español en el contexto de 'Internet+'." *The Guide of Science & Education*, n.º 365(5), 2019, pp. 102-103. DOI: 10.16400/j.cnki.kjdkz.2019.02.049.
- . "Análisis de métodos de enseñanza de lengua española en la educación superior." *Journal of Yanbian Education College*, n.º 5, 2016, pp. 39-41.

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE A ALUMNOS SINO-HABLANTES

[NON-VERBAL COMMUNICATION IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE
TO SINO-SPEAKING STUDENTS]

CONG, Yaping | Universidad Complutense de Madrid
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2878-5565>

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2023 | Fecha de aceptación: 8 de junio de 2023 | Fecha de publicación: 19 de junio de 2023

RESUMEN: Este trabajo pretende destacar la importancia de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) desde una perspectiva pragmática, especialmente dirigido a los estudiantes sinohablantes. Como sostiene Cestero (“La comunicación no verbal”), el objetivo general de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido siempre capacitar a los alumnos para comunicarse en la lengua meta, lo que implica “no solo la adquisición de una competencia lingüística determinada, sino, también, el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica, y de signos y sistemas de comunicación no verbal” (1052). De ello se deduce que no debemos limitar el aprendizaje de una lengua extranjera únicamente a la comprensión del sistema lingüístico; para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, también es necesario prestar atención a los conocimientos pragmáticos y socioculturales, así como a los sistemas no verbales, lo que recomienda la necesidad de incorporar los signos no verbales al aula de ELE.

PALABRAS CLAVE: comunicación no verbal; ELE; competencia comunicativa; pautas didácticas.

ABSTRACT: This paper aims to highlight the importance of non-verbal communication in the teaching-learning process of Spanish as a foreign language from a pragmatic perspective, especially aimed at Sino-speaking learners. As Cestero (“La comunicación no verbal”) argues, the general aim of foreign language teaching has always been to enable learners to communicate in the target language, which implies “not only the acquisition of a specific linguistic competence, but also the knowledge and use of pragmatic, social, situational and geographical information, and of signs and non-verbal communication systems” (1052). It follows that we should not limit foreign language learning to the understanding of the linguistic system alone; to improve learners’ communicative competence, attention must also be paid to pragmatic and socio-cultural knowledge as well as to non-verbal systems, which

recommends the need to incorporate non-verbal signs into the Spanish as a foreign language classroom.

KEY WORDS: non-verbal communication; Spanish as a Foreign Language; communicative competence; didactic guidelines.

BIODATA: Yaping Cong es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Estudios Internacionales de Jilin (China), y en 2022 ha realizado el Máster en Español como Segunda Lengua en la Universidad Complutense de Madrid, donde actualmente está cursando un doctorado, cuya orientación de investigación se centra en la enseñanza universitaria del español a alumnos sinohablantes.

INTRODUCCIÓN

La comunicación verbal y la no verbal se apoyan mutuamente en el proceso de comunicación y se complementan para transmitir informaciones y emociones. Sánchez Pérez afirma que “la metodología más adecuada para aprender un idioma con fines comunicativos será aquella que, ante todo, se proponga como objetivo principal propiciar la interacción interpersonal mediante el uso de signos verbales o no verbales” (50).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, las personas tienden a centrarse solo en los mensajes verbales que pueden oír o ver, ignorando a menudo los numerosos mensajes no verbales que revelan el verdadero significado en una comunicación, tal como la entonación, las expresiones faciales, los gestos, el tiempo y el espacio, etc.

Una de las ideas erróneas más comunes en las que caen las personas que aprenden una lengua extranjera es que si aprenden bien el sistema lingüístico, podrán comunicarse con los hablantes nativos sin ningún obstáculo. Sin embargo, podemos comprobar que conocer la lengua meta no garantiza el éxito de la comunicación en la vida real, ya que para ser competente y comunicativo en una lengua



extranjera, son necesarios también “el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica, así como los sistemas de comunicación no verbal” (Cestero, *Comunicación no verbal* 9).

Cuando algunos de los primeros expertos, como Birdwhistell, empezaron a estudiar los movimientos corporales, creían que las emociones humanas básicas se expresan de la misma manera en todas las culturas y que, por tanto, había gestos y expresiones comunes a toda la humanidad. Sin embargo, Birdwhistell no tardó en confirmar a través de sus investigaciones que “no hay gestos universales, lo más que sabemos es que existe una expresión facial, una actitud o una postura corporal que en sí misma no tiene el mismo significado en todas las sociedades” (Davis 37). Esto explica por qué el mismo comportamiento comunicativo no verbal puede interpretarse de forma completamente distinta en diferentes países, y tales diferencias pueden incluso provocar malentendidos y conflictos en la comunicación intercultural. Por todo ello, se considera necesario promover la inclusión del aprendizaje de los signos no verbales en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Así pues, los objetivos de este estudio pueden resumirse como sigue:

- 1) Profundizar en los conocimientos de la comunicación no verbal, incluyendo sus conceptos, clasificaciones y funciones, y destacar su importancia en la enseñanza de ELE.
- 2) Comprobar si la inmersión lingüística puede influir en el proceso de aprendizaje de signos no verbales.
- 3) Proponer algunas estrategias didácticas con el fin de abordar cómo integrar la comunicación no verbal en el aula de ELE.

Para alcanzar estos objetivos, este estudio se estructura en torno a cinco secciones: marco conceptual, marco metodológico, análisis y discusión de los resultados, sugerencias pedagógicas y conclusiones. En primer lugar, se presenta una exposición teórica sobre las características de la comunicación no verbal y la necesidad de introducirla en el aula de ELE. En segundo lugar, se exponen la hipótesis y las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta, así como la metodología empleada en este trabajo, que consiste en un estudio de investigación cuantitativa para examinar hasta qué punto los alumnos sinohablantes son conscientes de los signos no verbales en español y si este nivel de conciencia depende de la inmersión lingüística. Por último, se presenta una serie de sugerencias pedagógicas para la enseñanza del tema de estudio.

MARCO CONCEPTUAL

La comunicación no verbal

El signo es el concepto básico de toda la ciencia del lenguaje, que abarca no sólo entidades lingüísticas, sino también signos no verbales (Ducrot y Todorov 121). En los años 70 del siglo XX, Poyatos (*La comunicación no verbal* I) propone que ‘hablar’ implica el uso de tres canales que

componen la ‘triple estructura básica’ de la comunicación humana, a saber: ‘lo que decimos’, ‘cómo lo decimos’ y ‘cómo lo movemos’ (lenguaje-paralenguaje-kinésica) (15). Queda claro, pues, que en el comportamiento comunicativo humano, la comunicación no verbal y la verbal son interdependientes y complementarias, y solo cuando se combinan adecuadamente puede formarse un sistema comunicativo completo.

En comparación con los estudios dedicados a los signos lingüísticos, la comunicación no verbal ha recibido relativamente poca atención en la investigación científica. Esto se debe en parte a que durante mucho tiempo se ha considerado solo como una ayuda para la comunicación, pero también a que es un concepto complejo difícil de considerar sistemáticamente debido a su naturaleza evolutiva (Davis 10).

La investigación sobre la comunicación no verbal se remonta a finales de la década de 1950 y se considera que R. Birdwhistell y E.T. Hall son las figuras representativas de este campo de estudio, especialmente este último, cuyas investigaciones siguen siendo muy leídas en la actualidad. Sin embargo, a pesar de que el estudio de la comunicación no verbal se viene realizando sistemáticamente desde hace medio siglo, todavía nos encontramos en la fase de identificación, descripción y clasificación de signos y sistemas (Cestero, “La comunicación no verbal” 1054).

Se considera que los signos no verbales son “emisiones de signos activos o pasivos, que constituyen a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración” (Poyatos, *La comunicación no verbal* I 14). Esta definición se basa en el hecho de que, como seres humanos socializados, emitimos constantemente signos no verbales que abarcan una gama muy amplia de campos como la arquitectura, la medicina, la enfermería, el turismo, la publicidad, la psicoterapia, la educación, la literatura, el teatro, la pintura, la fotografía, el deporte, etc., y que cubren casi todos los aspectos de nuestra vida.

Según Cestero (*Comunicación no verbal*), la comunicación no verbal puede definirse como “todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar” (11), concepto que incluye dos aspectos: los hábitos y costumbres culturales, por un lado, y los denominados sistemas de comunicación no verbal, por otro.

A partir de estas definiciones, podemos asumir que la comunicación no verbal se trata del proceso de transmisión de informaciones o mensajes a través de diversas maneras no lingüísticas en las interacciones comunicativas interpersonales. Existen varias clasificaciones de los elementos que componen un sistema no verbal, y en este trabajo tomamos como referencia la clasificación de Cestero (“La comunicación no verbal”) en términos de aplicaciones lingüísticas:

Los sistemas de comunicación no verbal, esto es, el conjunto de signos que constituyen los dos sistemas de comunicación no verbal básicos, a saber, el sistema paralingüístico y el sistema kinésico, y los dos secundarios o culturales, es decir, los sistemas proxémico y cronémico (1053).

Por ello, a continuación detallaremos cada uno de los



principales aspectos de la comunicación no verbal, a saber, el sistema paralingüístico, el sistema kinésico, el sistema proxémico y el sistema cronémico.

El sistema paralingüístico

Poyatos (*La comunicación no verbal en la enseñanza*) define el paralenguaje como “cualidades no verbales y modificadores no verbales, emisiones cuasiléxicas independientes y breves silencios, con que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales y kinésicas del discurso” (18). Es probable que estos elementos paralingüísticos se confundan con los asociados a la comunicación verbal debido a su característica vocal; sin embargo, a diferencia de la comunicación verbal, estos elementos suelen utilizarse para expresar las emociones o las intenciones del interlocutor más que el significado real de la conversación, en el sentido de que pueden considerarse como aspectos no semánticos del lenguaje. En cualquier caso, aunque estos elementos no transmiten directamente el diálogo de la misma manera que la comunicación verbal, pueden influir en el mensaje que transmitimos al oyente. Por ejemplo, cuando queremos hacer un cumplido a alguien, si no utilizamos el tono de voz adecuado en la conversación, corremos el riesgo de que se produzca un cierto malentendido entre ambos interlocutores.

Por otro lado, de acuerdo con la definición de Poyatos, Cestero (“La comunicación no verbal”) divide este sistema paralingüístico en cuatro categorías, a saber:

- *Las cualidades y los modificadores fónicos*: se refieren a las cualidades físicas del sonido por las que podemos interpretar diferentes emociones y también identificar el sexo, la edad o determinados estados físicos o mentales del hablante, como por ejemplo, el tono aplicado, el ritmo con el que se habla, el volumen y el timbre de la voz (1060).
- *Los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales*: son señales físicas o emocionales que emitimos de manera consciente o inconscientemente, como el estornudo, el hipo, el escupir, el suspiro, el grito, el bostezo o incluso un carraspeo de la garganta (1061). Poyatos (*La comunicación no verbal II*) define estos indicadores como diferenciadores paralingüísticos, ya que sus usos tienen un significado y unas repercusiones culturales (29).
- *Los elementos cuasi-léxicos*: se trata de las vocalizaciones y las consonantizaciones convencionales, que tienen poco contenido léxico pero un alto valor funcional. Entre estos elementos cuasi-léxicos se encuentran las interjecciones, las onomatopeyas con valor comunicativo y las emisiones sonoras (Cestero, “La comunicación no verbal” 1062).
- *Las pausas y los silencios*: son breves paradas entre palabras con las que podemos invitar al interlocutor a unirse a la conversación o enfatizar lo que se está diciendo. Los silencios son pausas significativas en la comunicación, que se pueden

interpretar de forma positiva o negativa, aunque en la mayoría de los casos son el resultado de un fracaso de comunicación. Pero en cualquier caso, al igual que las pausas, los silencios también sirven para interpretar los actos comunicativos o para confirmar el contenido del discurso (1064).

El sistema kinésico

Birdwhistell, especialista en la comunicación no verbal, acuñó el término ‘kinésica’, del inglés *kinesics*, para los movimientos humanos con valor comunicativo. Según sus investigaciones, los movimientos corporales constituyen un sistema de signos muy similar al lenguaje humano (Birdwhistell 5). En concreto, cuando tendemos a gesticular con nuestro interlocutor, fruncir el ceño o mirar fijamente a la gente, estos movimientos a veces parecen descuidados, pero en realidad tienen un significado específico, al igual que el lenguaje verbal humano.

Asimismo, Poyatos (*La comunicación no verbal en la enseñanza*) ofrece una definición clara de la kinésica como cualquier movimiento o postura observable basado en músculos mentales, consciente o inconsciente, utilizado solo o en conjunción con estructuras verbales y paralingüísticas. Además, el autor divide dicho sistema en tres categorías: gestos, posturas y maneras (20).

En primer lugar, los gestos se refieren a los movimientos faciales y corporales. Esta interpretación se basa en la definición de Cestero (“La comunicación no verbal”), quien argumenta que existen muchas posibilidades de movimiento en la comunicación, que se dividen en dos tipos básicos: gestos faciales y gestos físicos (1066). En segundo lugar, las posturas son las posiciones comunicativas, normalmente estáticas, en que se mantiene el cuerpo mientras se está de pie, sentado, arrodillado, tumbado o caminando. Al igual que los gestos, las posturas también pueden reflejar la condición física, el estado mental, la actitud e incluso las características profesionales y el estatus social de una persona en un momento determinado (Poyatos, *La comunicación no verbal en la enseñanza* 21). Por último, las maneras tienen que ver con la forma de realizar gestos y posturas. Cestero (“La comunicación no verbal”) define las maneras en dos sentidos, señalando que se tratan, por un lado, de la forma en que habitualmente realizamos los gestos y las posturas, y por otro, de los hábitos culturales de comportamiento (1074).

Algunos elementos kinésicos, como la risa o el llanto, tienen significados similares en muchos lugares. Sin embargo, cabe destacar que las personas pertenecientes a diferentes culturas tendrán sus propias formas de expresar los gestos corporales. En la comunicación intercultural, estas diferentes características pueden provocar barreras en la comunicación y conflictos culturales. Por ejemplo, en muchos países y regiones es costumbre dar un pulgar hacia arriba cuando se quiere decir ‘muy bien’, pero este gesto es un insulto en Irak o Irán. De ello se deduce que “cada individuo posee su propio estilo de gesticular y en cierto modo el estilo de una persona revela su cultura” (Davis 97).

El sistema proxémico

La proxémica explica cómo se utiliza el espacio en la



comunicación, es decir, explica la relación de distancia entre las personas en el proceso de interacción. El antropólogo Hall (*La dimensión*) destaca que el espacio personal varía de una cultura a otra y que, en general, se divide en cuatro distancias (143):

- *La distancia íntima (corporal)*: es la distancia que se da entre 15 y 45 centímetros, normalmente utilizada entre las personas íntimas, donde ambos interlocutores pueden sentir el olor, la respiración y otros estímulos íntimos.
- *La distancia causal-personal*: es la distancia entre 45 centímetros y 1,2 metros, generalmente utilizada entre amigos, cuando las personas hablan en voz baja y pueden percibir una gran cantidad de informaciones del lenguaje corporal.
- *La distancia social*: es la distancia entre 1,2 metros y 3,6 metros, que se utiliza entre individuos que tienen una relación pública más que privada, como entre superiores y subordinados, clientes y vendedores, etc.
- *La distancia pública*: es la distancia de más de 3,6 metros, entre personas que participan en interacciones formales (conferencias o presentaciones) o entre extraños.

De esta distinción se desprende que cada situación implica una distancia mínima o espacio personal. Si tenemos en cuenta esta diferencia de distancia durante la comunicación, podríamos determinar con relativa facilidad el grado de relación y cercanía entre las personas; por el contrario, si se viola esta distancia, se corre el riesgo de crear malestar entre los interlocutores. O sea, la variación del espacio puede influir y mejorar la comunicación, e incluso ir más allá del lenguaje (Hall, *The silent* 180).

El sistema cronémico

La necesidad de investigar nuestra dimensión temporal llevó a Poyatos (*La comunicación no verbal I*) a acuñar el término *cronémica*, que el autor define como “la conceptualización, estructuración y uso del tiempo, desde el alargamiento o acortamiento de sílabas en el discurso hasta la duración de cualquier actividad interactiva o no interactiva en nuestra vida cotidiana” (17).

Como señala Poyatos, la diversidad fundamental de los signos cronémicos nos permite orientar su estudio distinguiendo entre distintos tipos de tiempo, a saber (15):

- *Cronémica interactiva*: se refiere a la duración de los gestos que utilizamos al comunicar, como saludos, despedidas, abrazos, besos, etc. La duración de los distintos gestos en diferentes contextos puede afinar o incluso cambiar el significado de la comunicación.
- *Cronémica conceptual*: este concepto está estrechamente relacionado con la cultura, tiene que ver con la valoración cultural que se hace del tiempo, tal como la puntualidad, la prontitud, la tardanza, etc.
- *Cronémica social*: es un concepto que, por un lado, está relacionado con las actividades sociales y se

refiere, por ejemplo, a la duración de una visita o una entrevista de trabajo; por otro lado, también es relevante para nuestras actividades diarias, por ejemplo, el tiempo que se dedica a cada tarea diaria o el orden en que se realiza cada una de ellas.

Debido a los diferentes contextos culturales, el concepto de tiempo varía de un país a otro. En el proceso de comunicación, la falta de conocimiento de la cultura y las costumbres del país de nuestro interlocutor puede provocar confusiones, lo que nos obliga a prestar atención al aprendizaje de la cronémica para poder comunicarnos con mayor eficacia. Aunque este componente ha sido relativamente poco estudiado en comparación con otros sistemas de la comunicación no verbal, no cabe duda de que sigue siendo un aspecto no verbal muy importante.

El psicólogo estadounidense Mehrabian descubrió a través de sus experimentos que el efecto total de un mensaje consta de un 7% de expresiones puramente verbales, un 38% del tono de voz y un 55% de expresiones faciales y gestos (43). Estos resultados demuestran el papel crucial de los elementos no verbales en el proceso de comunicación. A este nivel, autores como Malandro y Barker resumen seis funciones principales de la comunicación no verbal (12):

- *Complementación*
Las señales no verbales, como el tono de voz, las expresiones faciales, los gestos e incluso la distancia entre las personas, suelen complementar, aclarar o reforzar el significado de los mensajes verbales. Por ejemplo, cuando abrazamos a un familiar o amigo mientras le expresamos nuestro amor, el abrazo sirve para complementar o reforzar en cierta medida el significado de nuestro mensaje verbal.
- *Contradicción*
A veces, nuestros mensajes no verbales pueden contradecir nuestros mensajes verbales. Por ejemplo, podemos mostrar inconscientemente una sonrisa forzada o artificial cuando no nos interesa lo que dice nuestro interlocutor. A menudo no es tan fácil mostrar un comportamiento verbal y no verbal coherente, y esas contradicciones pueden causar confusión cuando las percibe el interlocutor.
- *Repetición*
La reafirmación no verbal de la información verbal se conoce como ‘repetición’. La repetición difiere de la complementación en que la primera puede funcionar por sí sola sin necesidad de información verbal, y el propósito de la repetición es enfatizar o clarificar el mensaje verbal.
- *Regulación*
La regulación se utiliza a menudo para coordinar conversaciones verbales entre personas. Un ejemplo típico es hacer una señal para indicar que estamos a punto de hablar o hemos terminado la conversación; estos mensajes no verbales funcionan para regular el flujo del traspaso de la comunicación.



- *Sustitución*
La sustitución hace referencia al uso de información no verbal para reemplazar la comunicación de información verbal. Por ejemplo, en situaciones en las que no podemos hablar, si queremos decir ‘no’, podemos expresarlo simplemente moviendo la cabeza o el dedo.
- *Acentuación*
La función principal de la acentuación es subrayar un punto concreto en un mensaje verbal. Por ejemplo, un orador puede hacer una pausa antes o después de un punto importante de su discurso, y esta pausa sirve para resaltar o acentuar lo que el orador va a decir.

La comunicación no verbal en la enseñanza de ELE

La competencia comunicativa es la capacidad de interactuar de forma eficaz y adecuada en la lengua meta dentro de una comunidad lingüística determinada, respetando un conjunto de reglas gramaticales y pragmáticas, y en estrecha relación con el contexto sociohistórico y cultural en el que se produce la comunicación. En otras palabras, el desarrollo de esta competencia requiere no solo la corrección en la formulación lingüística, sino también que los interlocutores sepan qué decir en diferentes contextos. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) hace hincapié en que la competencia comunicativa consta de tres aspectos: lingüístico, sociolingüístico y pragmático (13).

La relación entre el lenguaje (verbal y no verbal) y la sociedad, la cultura o el comportamiento nunca se ha puesto en duda. Ducrot y Todorov describen esta relación de la siguiente manera:

Se postula la existencia de dos entidades separadas, lenguaje y sociedad (o cultura, etc.), y se estudia la una a través de la otra. Se considera uno de los términos como causa y el otro como efecto, y se estudia el efecto en términos de un conocimiento de la causa o a la inversa, según sea el término que mejor se preste a un análisis riguroso. Casi siempre el objeto del conocimiento es la sociedad (o uno de sus sustitutos) y el lenguaje es el intermediario de fácil manejo que lleva hasta él (Ducrot y Todorov 79).

El lenguaje no verbal está inextricablemente ligado a la sociedad y la cultura. Los significados que se expresan a través de los signos no verbales suelen variar de una cultura a otra, por lo que debemos tener en cuenta la cultura de nuestros interlocutores; es decir, el modo de vida de la sociedad en la que vive el hablante, que incluye formas de vestir, maneras de trabajar, costumbres, lo que les gusta y lo que no les gusta, etc.

Desde un punto de vista pragmático, estos elementos no verbales, derivados de diferentes prescripciones socioculturales, pueden representar para los aprendientes de lenguas extranjeras un choque cultural que les hace propensos a cometer errores pragmáticos en la comunicación. Por tanto, es necesario adoptar un enfoque pragmático en el aula para desarrollar mejor las competencias comunicativas e interculturales de los alumnos. A este nivel, el lingüista chino Bi señala que el

objetivo de la investigación sobre la pragmática intercultural en la comunicación no verbal es ayudar a los estudiantes de lenguas extranjeras a excluir la interferencia de las diferencias culturales en los comportamientos comunicativos no verbales, en la comunicación intercultural y en el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que es necesario prestar especial atención a las diferencias culturales y a los posibles conflictos culturales (10).

A pesar de que cada vez somos más conscientes de la importancia de los signos no verbales en el proceso de conversación, debido a la amplitud y la complejidad de la cuestión, la enseñanza de la comunicación no verbal no ha recibido mucha atención en el aula de ELE y la mayoría de los centros educativos siguen considerándola un elemento opcional (Poyatos, *La comunicación no verbal en la enseñanza* 4). Como docentes de lenguas extranjeras, es importante tener en cuenta que el objetivo de la enseñanza no es sólo la transferencia de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias, especialmente las comunicativas, tanto lingüísticas como no lingüísticas. Si aprendemos una lengua extranjera sin entender sus sistemas no lingüísticos, es probable que cometamos errores por falta de conocimientos de las normas y valores socioculturales de la lengua meta, lo que puede llevar a un infortunio comunicativo. Esto hace que la enseñanza de la comunicación no verbal sea esencial, tanto desde el punto de vista pragmático como de la función intercultural.

Cestero (“La comunicación no verbal”) destaca que es necesario tener en cuenta los diferentes niveles de los alumnos y que, como primer paso en la enseñanza de los elementos no verbales, hay que clasificarlos primero según su función, frecuencia de uso y dificultad de aplicación (1110). Por ello, al igual que ocurre con la enseñanza de conocimientos lingüísticos, la enseñanza de signos no verbales también debe dividirse en niveles distintos: nivel elemental (A1 y A2), nivel intermedio (B1 y B2) y nivel superior (C1 y C2). En el nivel elemental los alumnos sólo deben saber utilizar signos paralingüísticos, kinésicos, proxémicos y cronémicos que puedan sustituir a los elementos léxicos y ciertos sonidos físicos o emocionales como la risa, el llanto, la tos, etc. En el nivel intermedio, se ampliará el repertorio de los signos básicos no verbales, introduciendo las cualidades y los modificadores fónicos. Por último, en el nivel superior, el repertorio de signos no verbales básicos se terminará completando con más unidades de frases, marcadores, cualidades y modificadores fónicos, y sonidos físicos y emocionales (1110).

Además, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) pone énfasis en la necesidad de incluir los aspectos funcionales de la comunicación no verbal en la enseñanza de ELE, afirmando que “tanto el material lingüístico como el material no lingüístico se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua”.

Partiendo de los diferentes niveles de referencia de PCIC, Cestero (“La comunicación no verbal en el Plan”) señala, por un lado, que podemos encontrar muchos signos proxémicos y cronémicos a través de los inventarios de ‘Saberes y Comportamientos Socioculturales’ y de ‘Habilidades y Actitudes Interculturales’, y los signos paralingüísticos y kinésicos a través de los inventarios de



‘Pronunciación y Prosodia’ y de ‘Funciones’. Por otro lado, la autora también propone que la comunicación mediante los signos no verbales es esencialmente funcional, por lo que los utilizamos para realizar actos comunicativos relacionados con la interacción social, con la estructuración y el control de la comunicación, y con las prácticas habituales en la interacción humana. Por lo tanto, la mayoría de los signos no verbales que deben incluirse en la enseñanza de ELE debería corresponder a los inventarios de ‘Funciones’, que están interrelacionados con los de ‘Tácticas y Estrategias Pragmáticas’ y con los de ‘Nociones’ (18).

MARCO METODOLÓGICO

Rasinger sostiene que la investigación cuantitativa es deductiva: se formula una hipótesis basada en teorías ya conocidas y luego se intenta demostrar o refutar esa hipótesis en el transcurso de la investigación (25). En la investigación cuantitativa, los resultados serán un conjunto de números e índices numéricos que describen con gran detalle lo que ocurre en nuestros datos, y en función de estos resultados volveremos a revisar la hipótesis y compararemos si los resultados se ajustan bien o mal a ella (27). Por lo tanto, al inicio de nuestro trabajo, partimos de la convicción de que nuestra investigación debía ser un estudio cuantitativo con enfoque analítico, lo que exigiría un alto grado de control contextual y la aplicación de herramientas de recogida de datos muy estructuradas y controladas, como los cuestionarios (Martín Leralta y Doquin de Saint Preux 34).

Para llevarlo adelante, debemos establecer, en primer lugar, que el interés principal de este estudio radica en analizar en qué medida los alumnos sinohablantes perciben los elementos no verbales, así como qué factores pueden influir en esta percepción. Así pues, la hipótesis de partida es la siguiente:

En el proceso de adquisición de los signos más representativos de la comunicación no verbal incide significativamente la situación de aprendizaje en un contexto de inmersión frente a la no inmersión. La inmersión puede tener un impacto considerable en el proceso por el que los estudiantes chinos adquieren los signos más representativos de la comunicación no verbal.

Esta hipótesis implica que nos planteemos, a su vez, las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen diferencias en los comportamientos no verbales entre los alumnos que estudian español en China y los que lo hacen en España?
- ¿La inmersión lingüística afectará o cambiará los comportamientos no verbales de los alumnos chinos?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión de los alumnos chinos sobre los elementos no lingüísticos del español?

Instrumento de investigación

Estas preguntas pueden tener respuesta en teoría, pero en

la práctica necesitamos encontrar las pruebas empíricas correspondientes. Para ello, hemos diseñado un cuestionario, cuyos resultados se analizarán en la sección siguiente, como forma de confirmar o refutar la hipótesis planteada.

La razón por la que elegimos recoger la información en forma de cuestionario es que este método puede producir una cantidad relativamente grande de datos de alta calidad sin mucho esfuerzo (Rasinger 108). Además, estos datos generados son coherentes con la significación estadística, lo que indica la probabilidad de que nuestros resultados sean fiables y no producidos por combinaciones raras de números individuales (Rasinger 189).

Dicho cuestionario (véase el Anexo) se difundió a través de la página web de *Survio* (www.survio.com) en forma de encuestas en línea. Este método es muy popular para recoger y analizar datos, y su universalidad hace que sea accesible a un mayor número de personas.

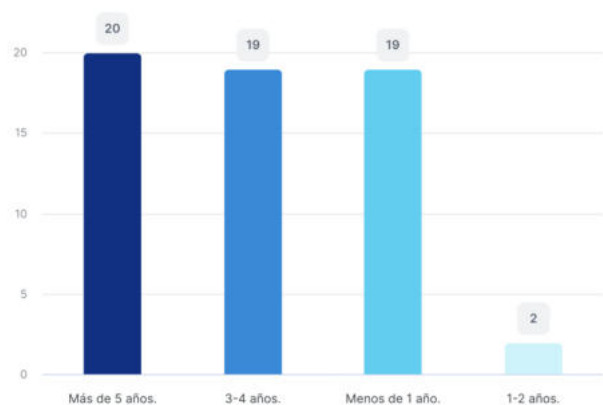
Basándose en la clasificación de los elementos no verbales, el cuestionario se ha dividido en cinco secciones. La primera trata de la información personal (preguntas 1 a 4), la segunda, del sistema paralingüístico (preguntas 5 a 10), la tercera, del sistema kinésico (preguntas 11 a 14), la cuarta, de la proxémica (preguntas 15 a 16) y la última, de la cronémica (preguntas 17 a 18). En total, este cuestionario consta de 18 preguntas diferentes, tanto de opción simple como múltiple.

Informantes

Un total de 60 informantes participaron en la encuesta, todos ellos con diferentes niveles de experiencia en el aprendizaje del español y con edades comprendidas entre los 18 y los 37 años.

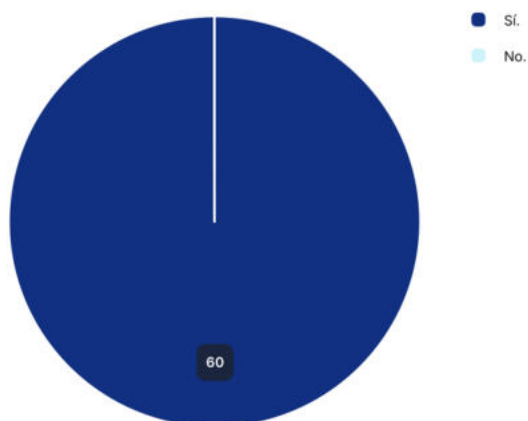
Cabe mencionar que, debido a la diversidad étnica de China, los informantes que hemos elegido aquí son estudiantes chinos Han, que constituyen la mayoría de la población china total y cuya lengua materna es el chino mandarín. De estos informantes, 30 de ellos están aprendiendo español en China y otros 30 en España. Por lo tanto, en el siguiente análisis se dividen en dos grupos, A y B, siendo los primeros los alumnos que no han tenido experiencia de vida en España y que aprenden español como lengua extranjera, y los segundos los que cuentan con dicha experiencia y estudian español como segunda lengua.

Como muestra el Gráfico 1, 19 de estos estudiantes habían estudiado español durante menos de un año, 2 entre uno o dos años, 19 entre tres o cuatro años y 20 más de cinco años:



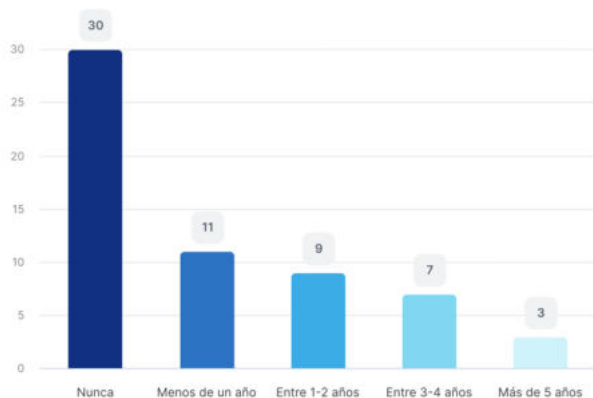
Gráf. 1. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?

A continuación, podemos ver en el Gráfico 2 que los 60 alumnos sinohablantes que respondieron a la encuesta habían tenido profesores nativos de español, lo que indica que todos ellos tenían acceso directo a la comunicación no verbal en español:



Gráf. 2. ¿Has tenido profesores españoles nativos?

Además, como podemos ver en el Gráfico 3, de los estudiantes con experiencia de vida en España, 11 habían vivido en España menos de un año, 9 entre uno y dos años, 7 entre tres y cuatro años, y otros 3 más de cinco años:



Gráf. 3. ¿Cuánto tiempo has vivido en España?

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

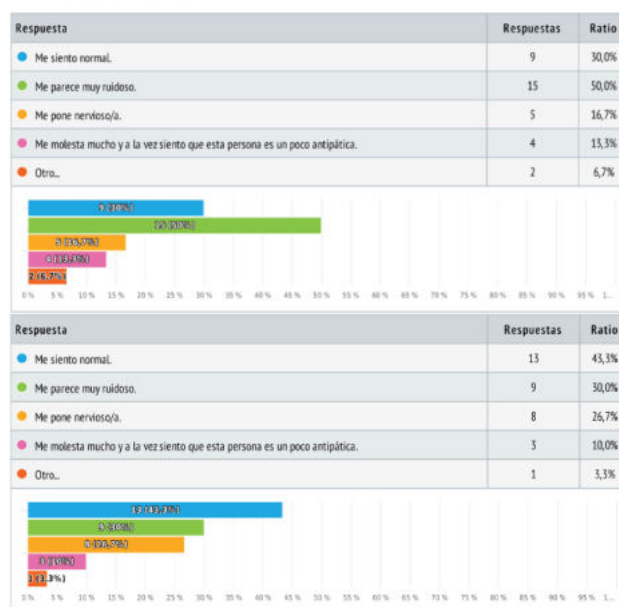
Para analizar los resultados recogidos tras la distribución del cuestionario, a continuación se realizará un estudio comparativo de las respuestas de los grupos A y B, tomando como punto de partida las tres preguntas de investigación propuestas anteriormente, con el fin de confirmar las hipótesis formuladas inicialmente.

Comportamientos no verbales entre alumnos que estudian español en China y en España

En primer lugar, en el Gráfico 4, partimos del sistema paralingüístico y empezamos con una pregunta sobre el volumen de voz:

6 Estás hablando con una persona que habla muy fuerte. ¿Cómo te sientes en esta situación?

Elección múltiple, respuestas 30 x, no respondida 0 x



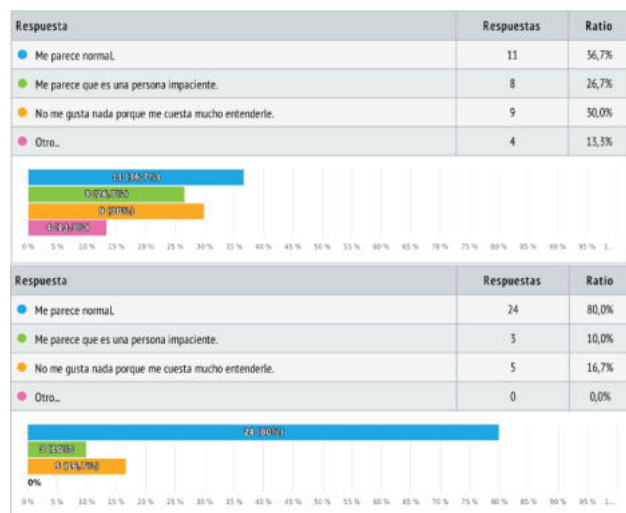
Gráf. 4. Pregunta relacionada con el volumen de voz

En cuanto al volumen de voz, los resultados muestran que la mitad (50%) de los informantes del Grupo A considera que hablar muy fuerte es ruidoso; mientras que sólo el 30% del Grupo B opina lo mismo, y la mayoría de su grupo (43,3%) percibe normal en este caso.

En segundo lugar, en el Gráfico 5, pasamos a la cuestión del ritmo de voz:

7 ¿Qué piensas de una persona que habla de forma muy rápida?

Elección múltiple, respuestas 50 x, no respondida 0 x



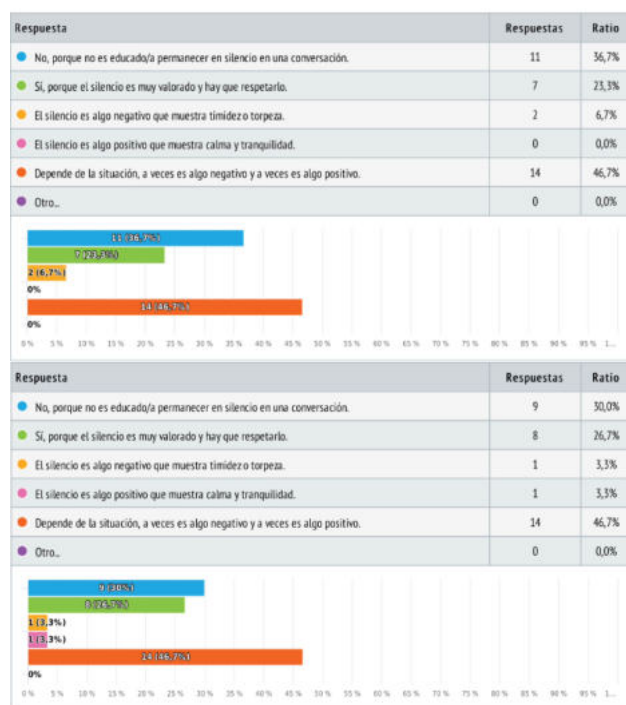
Gráf. 5. Pregunta relacionada con el ritmo de voz

Como puede observarse en el gráfico 5, existe una diferencia significativa entre los grupos A y B en cuanto a la velocidad del habla, ya que sólo el 36,7% del grupo A considera que es normal hablar rápido, frente al 80% del grupo B. Además, más de la mitad (56,7%) del Grupo A piensa que hablar demasiado rápido es señal de impaciencia, lo que dificulta la comprensión de la conversación, mientras que sólo el 26,7% del Grupo B opina lo mismo.

En tercer lugar, en el Gráfico 6, abordamos otro tema del sistema paralingüístico: el silencio:

8 ¿Crees que es apropiado permanecer en silencio durante una conversación?

Elección múltiple, respuestas 30 x, no respondida 0 x



Gráf. 6. Pregunta relacionada con el silencio

En lo que respecta al silencio, hay poca diferencia entre los dos grupos, como podemos ver en el gráfico 6, la mayoría de las personas (46.7%) en ambos grupos consideran que permanecer en silencio durante una conversación es positivo o negativo, dependiendo de la situación.

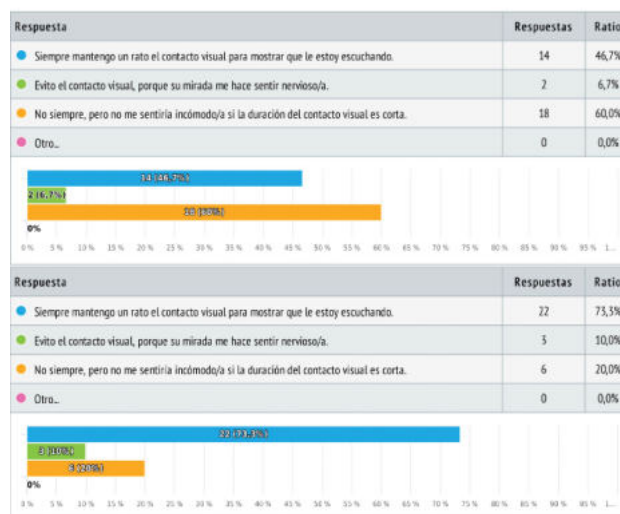
A este respecto, cabe señalar que el silencio no es habitual en español, y Cestero (“La comunicación no verbal”) explica que la razón de ello puede ser un fallo de los mecanismos de interacción o un fracaso de la comunicación (1064). Sin embargo, en la cultura china, el silencio puede ser un elemento positivo, e incluso existe un proverbio 沉默是金 [Chén mò shì jīn] (‘el silencio es oro’), que significa que las personas que no hablan mucho son propensas al éxito. Fan y Li también señalan en su investigación sobre la comunicación no verbal en chino que el silencio puede ser una expresión de aprobación sin palabras o de protesta silenciosa, una aquiescencia alegre o una reserva de la propia opinión (181).

Aunque el silencio tiene un aspecto positivo en la cultura china, casi nadie en ninguno de los dos grupos considera directamente que el silencio en sí sea algo positivo.

En cuarto lugar, en el Gráfico 7, analizamos las diferencias entre los dos grupos en cuanto al contacto visual, que está relacionado con el sistema kinésico:

11 ¿En clase, tienes contacto visual con tu profesor?

Elección múltiple, respuestas 50 x, no respondida 0 x



Gráf. 7. Pregunta relacionada con el contacto visual

Con respecto al contacto visual, la mayoría (60%) del grupo A no tiene contacto visual con su profesor en clase, mientras que ocurre lo contrario en el Grupo B, donde una gran proporción (73,3%) mantiene contacto visual con el profesor para mostrar que le están escuchando.

Sobre esta cuestión, Davis afirma que las personas pueden percibir las emociones de los demás a través de sus ojos (80), demostrando así que los ojos son una parte extremadamente expresiva de nuestro cuerpo y que a menudo podemos detectar los pensamientos y el estado de ánimo de una persona a través de ellos.

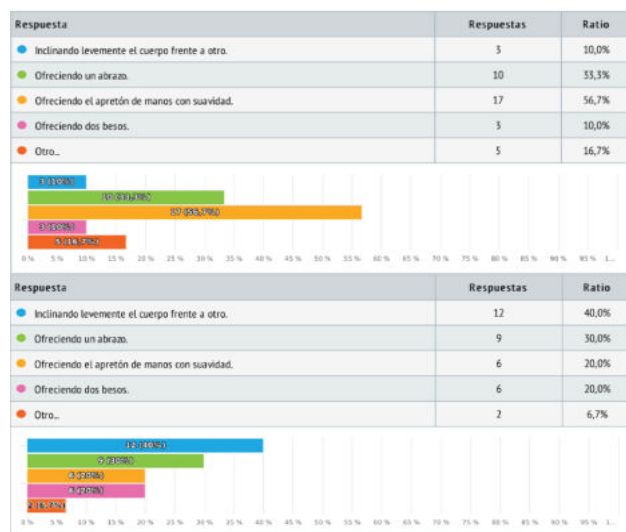
En el caso de la mirada, Bi señala que los chinos evitan mirarse directamente a los ojos todo el rato como señal de cortesía, respeto u obediencia. En la cultura china, el

contacto visual entre dos interlocutores es muy breve, y no es habitual que los chinos se miren fijamente a los ojos todo el tiempo durante una conversación porque les hace sentir incómodos. Sin embargo, los occidentales mantienen el contacto visual durante más tiempo y con más frecuencia que los chinos, y perciben la falta de contacto visual como algo poco sincero, poco honesto, y posiblemente tímido (26-27).

En quinto lugar, en el Gráfico 8, continuamos nuestra discusión sobre el sistema kinésico y planteamos una pregunta sobre la forma de saludos para ver si existen diferencias entre los dos grupos examinados:

12 ¿Cómo saludas a la gente?

Elección múltiple, respuestas 30 x, no respondida 0 x



Gráf. 8. Pregunta relacionada con la forma de saludos

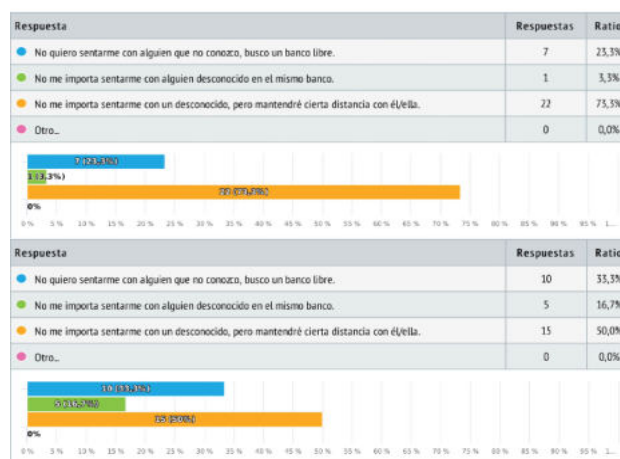
En lo que concierne a la forma de saludos, como se muestra en el gráfico 8, la mayoría del Grupo A (56,7%) eligió el tradicional apretón de manos, y otro 33,3% optó por ofrecimiento de un abrazo; mientras que en el Grupo B, la opción más popular fue el saludo con una reverencia, seguida por un abrazo.

En general, los chinos se saludan de varias maneras: 1) alzamiento de mano con sonrisa: este gesto puede ir acompañado de un saludo verbal y se suele utilizar al encontrarse con un compañero o amigo conocido, 2) asentimiento con la cabeza: este leve movimiento de cabeza muestra cortesía hacia la otra persona y se suele utilizar en situaciones informales, 3) estrechamiento de mano: esta forma de saludo se suele utilizar en situaciones formales. La cultura española también tiene muchas formas para saludar, la más común de las cuales, además del apretón de manos utilizado en situaciones formales, son los besos recíprocos (Cestero, “La comunicación no verbal” 1074), una forma de saludo que no existe en la cultura china.

En sexto lugar, en el Gráfico 9, nos acercamos al sistema proxémico, especialmente en términos de distancia comunicativa:

15 Si estás dando un paseo por un parque y te apetece sentarte...

Elección simple, respuestas 30 x, no respondida 0 x



Gráf. 9. Pregunta relacionada con la distancia personal

Como puede verse en el gráfico 9 más de la mitad (73,3%) del Grupo A eligió que no le importaba sentarse con desconocidos pero que mantendría cierta distancia, y la mitad (50%) del Grupo B también eligió esta respuesta.

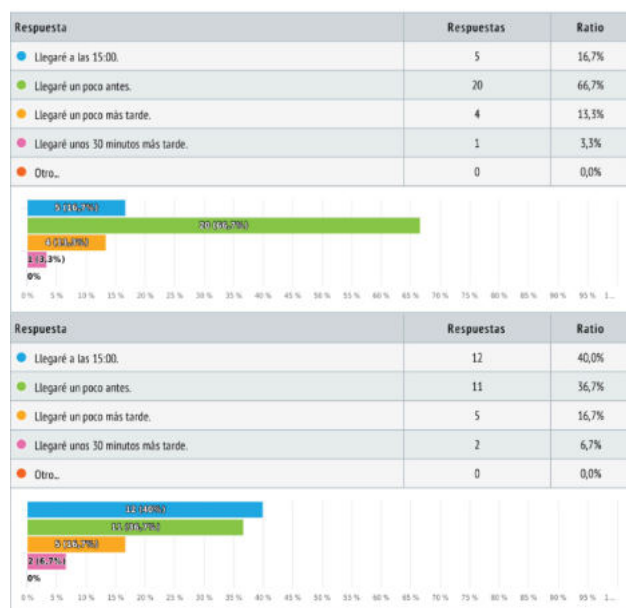
La pregunta 15 nos lleva a la cuestión de la territorialidad, cuyo núcleo es la afirmación de la protección del territorio propio (Hall, *La dimensión* 68). Bi pone el ejemplo de los angloparlantes, que conceden un gran valor a sus límites territoriales personales, delineando y manteniendo claramente sus propios límites territoriales desde la vida doméstica hasta los entornos de trabajo y los espacios públicos (79), mientras que los chinos tienen relativamente poco sentido de este concepto, razón por la cual en China existe una ‘cultura de la mesa compartida’ (refiriéndose a personas que no se conocen comiendo en la misma mesa de un restaurante).

Otro punto importante relacionado con la proxémica es la distancia social, que hemos mencionado anteriormente. En relación con este aspecto, Pan descubrió mediante sus experimentos que los chinos mantienen en general entre 0,5 y 1 metro en las conversaciones entre amigos y conocidos, 1,5 metros en los actos sociales y más de 3 metros cuando se dirigen a una multitud (3). Estos resultados sugieren que las distancias íntimas, personales, sociales y públicas de los chinos son relativamente similares a las de los occidentales.

En séptimo lugar, en el Gráfico 10, centramos nuestra atención en la cronémica conceptual:

17 Si tienes una cita con amigos a las 15:00...

Elección simple, respuestas 30 x, no respondida 0 x



Gráf. 10. Pregunta relacionada con la cronémica conceptual

En relación con la percepción del tiempo, se observa en el gráfico 10 que la mayoría de las personas del grupo A (66,7%) sienten la necesidad de llegar antes de lo acordado, mientras que el 40% del grupo B optan por llegar a tiempo y el 36,7% por llegar un poco antes. En realidad, no hay mucha diferencia sustancial en los resultados de este grupo, ya que la mayoría de ambos grupos no quiere llegar tarde.

Cestero (“La comunicación no verbal”) sugiere que “se atiende en el tiempo conceptual al valor cultural que tienen distintos conceptos como puntualidad e impuntualidad, prontitud y tardanza” (1079). La autora confirma que en España no hay obligación de disculparse si se llega 10 minutos tarde a una cita (1079), sin embargo, en China se considera impuntual si se llega 5 minutos tarde.

En octavo lugar, en el Gráfico 11, terminamos con una pregunta relacionada con la cronémica social:

18 ¿A qué hora desayunas, comes y cenas respectivamente?

Elección simple, respuestas 30 x, no respondida 0 x



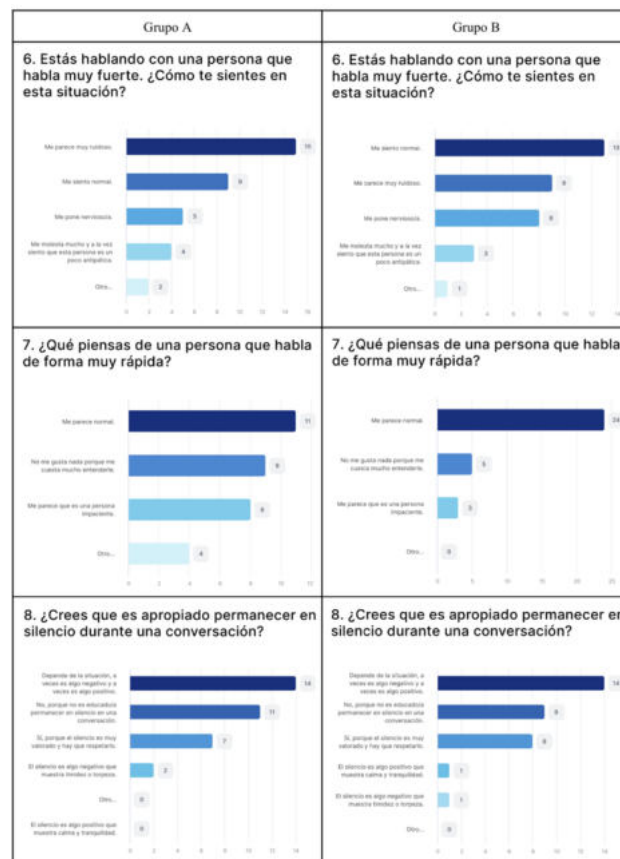
Gráf. 11. Pregunta relacionada con la cronémica social

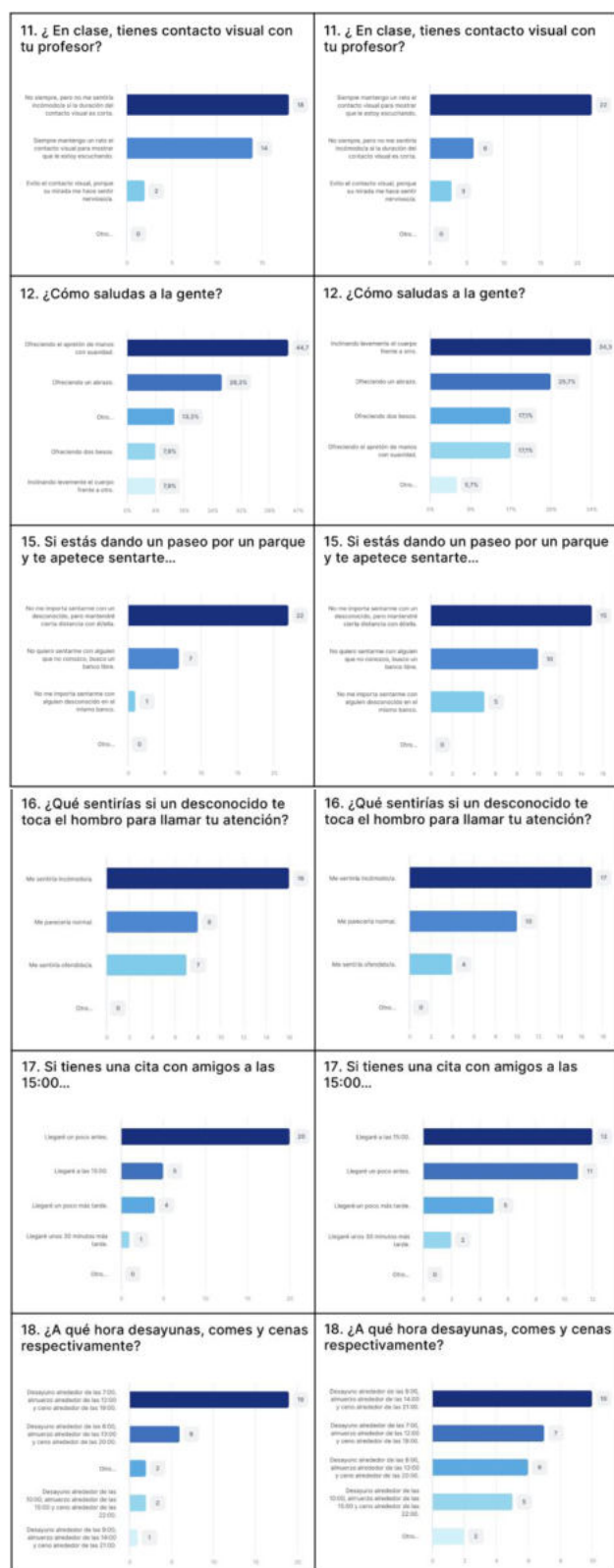
Por lo que se refiere a las tres comidas diarias, el contraste entre los dos grupos es muy claro: más de la mitad del Grupo A (63,3%) eligió desayunar alrededor de las 7 de la mañana, almorzar alrededor de las 12 y cenar alrededor de las 7 de la tarde, lo que se considera el horario normal de las tres comidas en China; mientras que en el Grupo B, los resultados muestran que sólo el 23,3% siguió con el mismo horario, y el resto optó por un horario relativamente retrasado.

Al igual que China, España tiene la costumbre de hacer tres comidas al día: desayuno, comida y cena. Según Cestero (“La comunicación no verbal”), en España se suele desayunar entre las 7.30 y las 8.30 de la mañana (o incluso más tarde), se suele comer alrededor de las 14.00 y se suele cenar entre las 20.00 y las 21.00 (1080). Esto sugiere que las tres comidas del día son relativamente tardías en la cultura española en comparación con la china.

Inmersión lingüística y comportamientos no verbales de los alumnos chinos

Primero, en el Gráfico 12 recogemos las respuestas a las preguntas 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17 y 18. Comparando estos resultados, analizamos si hay diferencias en los comportamientos no verbales entre los dos grupos examinados, es decir, los que no tienen experiencia de vivir en España y los que cuenta con dicha experiencia, como forma de determinar si la inmersión lingüística puede tener un efecto sobre los hábitos no verbales:





Gráf. 12.: Comparación de resultados entre los grupos A y B

De estos resultados comparativos se desprende que los dos grupos de estudiantes evaluados sólo tenían las ideas parecidas en dos preguntas (preguntas 8 y 16), mientras que había diferencias muy claras en las respuestas a las demás preguntas. Por lo tanto, no es difícil ver que existen diferencias en los comportamientos no verbales entre los estudiantes que no cuentan con la experiencia de vida en

España y los que cuentan con dicha experiencia. Esto también responde a nuestra segunda pregunta de investigación, en la que podemos confirmar que la inmersión lingüística afecta al comportamiento no verbal de los alumnos chinos, lo que apoya nuestra hipótesis.

Una de las ventajas más significativas de la inmersión lingüística es que permite a los estudiantes aprender un idioma en un entorno auténtico. Al estar rodeados de hablantes nativos y participar en situaciones reales que requieren el idioma, los estudiantes pueden experimentar la lengua en acción, estar expuestos a diferentes costumbres, tradiciones y formas de vida, y comprender su uso a un nivel más profundo. Esto no solo refuerza sus conocimientos lingüísticos, sino que también les ayuda a desarrollar una comprensión cultural más completa.

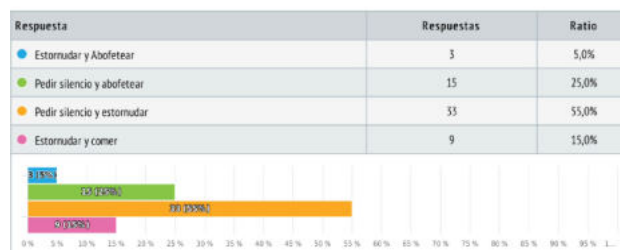
Nivel de comprensión de los alumnos chinos sobre los elementos no verbales en español

Para evaluar hasta qué punto los alumnos chinos son conscientes de los elementos no verbales en español, se diseñaron cuatro preguntas relevantes para este cuestionario. Debido a la longitud del cuestionario, sólo se incluyeron cuatro preguntas sobre conocimientos no verbales. Aunque esto no puede ofrecer una imagen muy completa del nivel de dominio de los alumnos en este ámbito, al menos podemos partir de estas breves preguntas para hacernos una idea general.

Estos resultados aparecen en los gráficos 13 y 14:

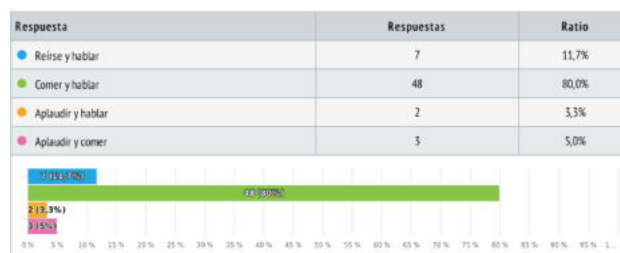
9 ¿A cuál de las siguientes acciones corresponden los sonidos "Chiss" y "Achís"?

Elección simple, respuestas 60 x, no respondida 0 x



10 ¿A cuál de las siguientes acciones corresponden los sonidos, "Nam ñam" y "Bla bla bla"?

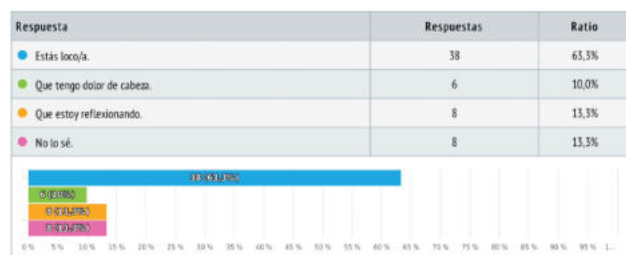
Elección simple, respuestas 60 x, no respondida 0 x



Gráf. 13. Preguntas relacionadas con el sistema paralingüístico

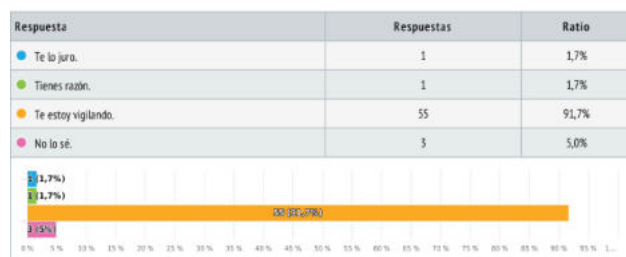
13 ¿Qué significa para ti el gesto de la imagen?

Elección simple, respuestas 60 x, no respondida 0 x



14 ¿Qué significa para ti el gesto de la imagen?

Elección simple, respuestas 60 x, no respondida 0 x



Gráf. 14. Preguntas relacionadas con la kinésica

Como puede observarse en estos gráficos, más de la mitad de los alumnos fue capaz de responder correctamente a las cuatro preguntas, con un alto porcentaje de respuestas correctas para las preguntas 10 y 14 en particular. Sin embargo, esto no significa que podamos bajar la guardia, sino que, por el contrario, debemos ser conscientes de que todavía hay una gran proporción de personas que no saben las respuestas, lo que significa que aún tenemos que prestar más atención a las habilidades no verbales en nuestra futura enseñanza para evitar el infortunio comunicativo de los alumnos en situaciones reales.

SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS

La comunicación no verbal, como algo que no puede separarse del lenguaje, debe estar siempre presente en el aprendizaje de idiomas. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre cuándo y cómo introducir los elementos no verbales en el aula. Sin embargo, como ya se ha mencionado, la amplitud y complejidad de la comunicación no verbal hace que sea relativamente difícil desarrollar actividades sobre este tema en el aula de ELE.

Cestero (“La comunicación no verbal”) sugiere que es necesario elaborar previamente inventarios de signos no verbales desde un enfoque nocivo-funcional, es decir, la selección de signos no verbales en el aula de ELE debe basarse en su funciones básicas (1082):

- Signos no verbales con usos sociales: saludar, despedirse, presentarse, felicitar, etc.
- Signos no verbales con usos estructurales discursivos: dirigirse a alguien, iniciar una conversación, indicar un turno de palabra, etc.
- Signos no verbales con usos comunicativos: identificar, localizar, describir, referirse a actos habituales, etc.

Una vez seleccionados los signos no verbales que se van a

impartir, presentamos a continuación algunas sugerencias de autores experimentados sobre la enseñanza de conocimientos no verbales en el aula de ELE, así como algunas de nuestras propias reflexiones sobre dicha enseñanza en el contexto chino.

Selección de contenidos didácticos adecuados

Como primer paso en el aula, los elementos no verbales deben clasificarse por niveles, en primer lugar según su función, en segundo lugar según su frecuencia de uso y, por último, según la dificultad de su aplicación (Cestero, “La comunicación no verbal” 1110). Esto hace necesario que el profesor tenga en cuenta el nivel lingüístico de los alumnos y que los contenidos presentados vayan de lo fácil a lo difícil.

Respecto a la enseñanza de signos no verbales a alumnos sinohablantes, Bi considera necesario hacer hincapié en la introducción y explicación de las expresiones, significados y funciones de los actos comunicativos no verbales en la lengua meta, especialmente sus diferencias y conflictos con la lengua china (161).

Introducción de nuevos recursos metodológicos en la enseñanza de ELE

Los métodos de enseñanza en China se caracterizan todavía por el enfoque tradicional, en el que la enseñanza se centra más en las explicaciones gramaticales y en los ejercicios de traducción. Sin embargo, el aprendizaje de la gramática o la traducción por sí solos no bastan para mejorar la competencia comunicativa, por lo que los profesores deben aprender e introducir nuevos métodos didácticos para lograr una enseñanza eficaz.

En el caso concreto de la enseñanza de conocimientos no verbales, está claro que los métodos tradicionales ya no son pertinentes, lo que obliga a los profesores a explorar nuevos métodos didácticos (por ejemplo, podemos recurrir al enfoque comunicativo, relativamente popular en la actualidad), cuyo objetivo es que los alumnos no sólo mejoren sus destrezas lingüísticas escritas, sino que también aprendan a utilizar los conocimientos verbales y no verbales que han aprendido para comunicarse en situaciones lingüísticas auténticas.

Fortalecimiento del cuerpo docente

En China, los estudiantes aprenden básicamente el español en un entorno sinohablante con poco acceso a materiales auténticos, lo que limita en cierta medida su desarrollo del uso real de la lengua. Para subsanar esta carencia y crear un contexto lingüístico más auténtico, podemos establecer un entorno de aprendizaje similar al de la inmersión lingüística dirigido por profesores extranjeros, lo que dará a los alumnos la oportunidad de observar y comprender mejor el lenguaje corporal de los hispanohablantes, así como su forma de hablar y de pensar, permitiéndoles aprender de forma más sistemática los signos no verbales.

Presentación conjunta con los componentes lingüísticos

La enseñanza de elementos no verbales debe integrarse con otros componentes lingüísticos: fonéticos, gramaticales,



léxicos, o pragmáticos (Cestero, “La comunicación no verbal en el Plan” 20). Por ejemplo, cuando presentamos las expresiones verbales del saludo, podríamos enseñar también las interjecciones (signos paralingüísticos) como *Ey* o *Eh* para llamar, los gestos o formas (signos kinésicos) de saludar, las diferentes distancias (signos proxémicos) que se debe mantener al saludar a diferentes personas, y la duración de gestos de saludos (signos cronémicos) (Cestero, “La comunicación no verbal” 1110).

Utilización de materiales auténticos

En los libros de texto que utilizamos habitualmente, el uso real de la lengua se asocia a menudo con el léxico y la gramática, lo que da lugar a un lenguaje que puede no ser tan natural para la vida real. Por ello, Cestero (“La comunicación no verbal”) sugiere que las actividades en el aula necesitan “distintos materiales de apoyo (vídeos, fotografías, tarjetas con dibujos o transcripciones de elementos cuasi-léxicos, viñetas con o sin representación de sonidos, etc.) (1111).” Por ejemplo, las viñetas y los cómics suelen contener muchas interjecciones, onomatopeyas y movimientos corporales, y los vídeos permiten a los alumnos observar directamente el tono de voz, la entonación, las expresiones faciales, los gestos, la postura y la distancia interpersonal. Estos materiales auténticos pueden ayudar a los alumnos a familiarizarse con el uso real de la lengua meta y a desarrollar su competencia intercultural.

Implantación de una enseñanza divertida

Para hacer más interesante la enseñanza, se puede diseñar juegos adecuados para practicar determinados signos no verbales (Cestero, “La comunicación no verbal” 1112). Por ejemplo, si queremos trabajar los signos kinésicos, podemos jugar a hablar sin hablar, conocido también como juego de mímica. La introducción de una actividad de mímica en el aula podría ser una opción perfecta para romper el hielo y crear un ambiente propicio para el aprendizaje (Ágreda Coso 12).

Uno de los juegos de mímica que propone este autor para enseñar la comunicación no verbal es el espejo. Esta actividad consiste en poner a los participantes frente a frente como si uno de ellos fuera un espejo y el otro una persona real. En este caso, los participantes se dividen en dos grupos y se colocan uno frente al otro. Un miembro de la pareja debe hacer constantemente gestos y movimientos que el otro de enfrente debe imitar e interpretar su sentido. Una vez que han practicado varios movimientos, se produce una inversión de roles y la ‘persona espejo’ se convierte en la ‘persona real’ realizando el mismo procedimiento que antes (Ágreda Coso 13).

Otro juego de referencia es adivinar palabras a través de la mímica. Antes de comenzar esta actividad, el profesor debe preparar una lista de palabras que puedan relacionarse con sonidos o gestos. En este ejercicio, el profesor debe elegir a un alumno, mostrarle una palabra y decirle que solo puede utilizar gestos o posturas para indicar el significado de la palabra, mientras que los demás deben adivinar esa palabra. De igual forma, pueden proponerse gestos representativos de funciones comunicativas como saludarse, pedir perdón, contar números, etc.

Mediante estos ejercicios, los alumnos podrán expresarse a través de su cuerpo, teniendo en cuenta que la interacción humana no es puramente verbal, sino también no verbal. Por supuesto, hay muchas otras formas interesantes además de los juegos, como el uso de imágenes, vídeos, canciones, adivinanzas, concursos, etc.

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo es examinar la comunicación no verbal y su enseñanza a estudiantes sinohablantes. De forma más detallada, pretende sensibilizar sobre la comunicación no verbal y hacer hincapié en la necesidad de enseñarla en el aula de ELE, al tiempo que intenta comprobar si la inmersión lingüística influye en el proceso de adquisición de conocimientos no verbales y sugiere algunas estrategias didácticas pertinentes.

Tras la investigación bibliográfica llevada a cabo y el análisis de los resultados del cuestionario repartido, se ha podido extraer varias conclusiones que confirman la hipótesis presentada. Las diferencias en los resultados entre los grupos de inmersión y no inmersión indican claramente que la inmersión lingüística puede tener un impacto considerable en el proceso por el cual los alumnos sinohablantes adquieren los signos no verbales más representativos.

A modo de conclusión final, y para cerrar este trabajo, ofrecemos las siguientes reflexiones:

En primer lugar, debemos ser conscientes de que el lenguaje tiene dos componentes: el lenguaje verbal y el no verbal. A medida que la comunicación entre países se hace más frecuente, resulta especialmente importante comprender las diferencias en el uso de la lengua, sobre todo los distintos signos no verbales, con el fin de lograr una comunicación fluida en contextos auténticos. Para ello, los profesores de lenguas extranjeras deben tener en cuenta tres pasos en el proceso de enseñanza: ¿qué, por qué y cómo? En concreto, esto significa primero identificar qué dificultades de comunicación tienen los alumnos, después comprender las razones de sus dificultades y, por último, diseñar unidades didácticas de forma sistemática para abordar estas dificultades de los alumnos.

En segundo lugar, no cabe duda de que la comunicación no verbal tiene sus propias especificidades complejas, a lo que se añade el hecho de que existen muchos signos no verbales diferentes incluso en un mismo país debido a las diferencias culturales regionales. Por este motivo, debe prestarse especial atención a la enseñanza de las habilidades no verbales para aumentar la conciencia de los alumnos sobre la diversidad lingüística y cultural.

En tercer lugar, se ha comprobado que ni el PCIC ni los libros de texto de ELE incluyen una sección independiente sobre la comunicación no verbal. Esto requiere que los profesores analicen los manuales antes de emprender las actividades docentes, a fin de aprovechar al máximo los recursos disponibles para una enseñanza eficaz. A veces no es que el manual carezca de contenido, sino simplemente que ese contenido no se ha descubierto.

Por último, la inmersión lingüística permite a los alumnos mejorar sus conocimientos lingüísticos mediante una exposición directa y constante a la lengua meta. Sin embargo, en el caso de China, ¿cómo podemos lograr la

inmersión lingüística en un contexto sinohablante? A este respecto, quizá podríamos intentar crear un entorno similar o cercano a la lengua meta. Esto podría lograrse empleando profesores nativos hispanohablantes, utilizando materiales didácticos auténticos, creando rincones de lenguas extranjeras, etc., con el objetivo de exponer a los alumnos todo lo posible a la lengua meta.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a los aprendientes sinohablantes de español como lengua extranjera o segunda lengua que me ayudaron con el cuestionario. Sin ellos, este trabajo no habría sido posible.

OBRAS CITADAS

- Bi, Jiwan. *跨文化非语言交际 (La comunicación no verbal intercultural)*. Foreign Language Teaching and Research Press, 1999.
- Birdwhistell, Ray L. *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Department of State (Washington), Foreign Service Institute, 1952.
- Cestero Mancera, Ana María. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Arco Libros, 1999.
- . “La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Apuntes para su enseñanza”. *Frecuencia: Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, n.º 34, 2007, pp. 15-21.
- . “La comunicación no verbal”, *Manual del profesor de ELE*, coordinado por Inmaculada Penadés Martínez. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2017, pp. 1051-1122.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. 2002, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. [Consultada 6/4/2022]
- Davis, Flora. *La comunicación no verbal*. Alianza Editorial, 2010.
- Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov. *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Siglo XXI Argentina Editores, S.A, 1972.
- Fan, Wenhua y Jiequn Li. *实用体态语 (El lenguaje corporal práctico)*. Beijing Publishing House, 1991.
- Hall, Edward T. *The Silent Language*. Doubleday & Company Inc, 1959.
- . *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Nuevo Urbanismo, 1972.
- Instituto Cervantes. *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, 2007, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. [Consultada 6/4/2022]
- Knapp, Mark L. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós, 1980.
- Lantolf, James P. “El aprendizaje de una segunda lengua: una perspectiva sociocultural”. *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, coordinado por Salaberri Ramiro. Ministerio de Educación, Subdirección General de Información, 2002, pp. 83-93.
- Malandro, Loretta A., Larry L. Barker, y Deborah Ann Barker. *Nonverbal Communication*, 2nd ed. Random House, 1989.
- Martín Leralta, Susana, y Anna Doquin de Saint Preux. “Fundamentos de metodología de la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)*, editado por En Isabel Santos Gargallo y Susana Pastor Cesteros, Arco/Libros, 2022, pp.27-48.
- Mehrabian, Albert. *Silent Messages*. Belmont: Wadsworth, 1971.
- Pan, Yongliang. “身势语与跨文化理解 (El lenguaje corporal y la comprensión intercultural)”. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, n.º 1,1997, pp.1-7.
- Poyatos, Fernando. *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Istmo, 1994.
- . *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Istmo, 1994.
- . *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2007.
- Rasinger, Sebastian M. *La investigación cuantitativa en lingüística : una introducción*. Akal, 2019.
- Sánchez Pérez, Aquilino. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. SGEL, 1993.

ANEXO

Encuesta publicada en la página *Survio*:
<https://www.survio.com/survey/d/H6A3P8S2Y0B1T4J2K>

Encuesta sobre la comunicación no verbal

Este cuestionario forma parte de un trabajo fin de máster para la Universidad Complutense de Madrid. Su objetivo es averiguar en qué medida los alumnos sinohablantes perciben los elementos no lingüísticos y qué factores pueden influir en esta percepción. Los datos obtenidos tienen fines académicos y serán tratados de forma anónima.

Muchas gracias por su tiempo.

INICIAR ENCUESTA AHORA

Tenga en cuenta que algunas preguntas son de respuesta múltiple.

1. Nombre:*

Escribe una o varias palabras...

2. Edad:*

Escribe una o varias palabras...

3. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?*

Seleccione una respuesta

Menos de 1 año.

1-2 años.

3-4 años.

Más de 5 años.

4. ¿Has tenido profesores españoles nativos?*

Seleccione una respuesta

Sí.

...

5. ¿Cuánto tiempo has vivido en España?*

Seleccione una respuesta

Nunca

Menos de un año

Entre 1-2 años

Entre 3-4 años

Más de 5 años

6. Estás hablando con una persona que habla muy fuerte. ¿Cómo te sientes en esta situación?*

Seleccione una o más respuestas

Me siento normal.

Me parece muy ruidoso.

Me pone nervioso/a.

Me molesta mucho y a la vez siento que esta persona es un poco antipática.

Otro...

7. ¿Qué piensas de una persona que habla de forma muy rápida?*

Seleccione una o más respuestas

Me parece normal.

Me parece que es una persona impaciente.

No me gusta nada porque me cuesta mucho entenderle.

Otro...

8. ¿Crees que es apropiado permanecer en silencio durante una conversación?*

Seleccione una o más respuestas

No, porque no es educado/a permanecer en silencio en una conversación.

Sí, porque el silencio es muy valorado y hay que respetarlo.

El silencio es algo negativo que muestra timidez o torpeza.

El silencio es algo positivo que muestra calma y tranquilidad.

Depende de la situación, a veces es algo negativo y a veces es algo positivo.

Otro...

9. ¿A cuál de las siguientes acciones corresponden los sonidos "Chiss" y "Achís"?*

Seleccione una respuesta

Estornudar y Abofetear

Pedir silencio y abofetear

Pedir silencio y estornudar

Estornudar y comer

10. ¿A cuál de las siguientes acciones corresponden los sonidos, "Ñam ñam" y "Bla bla bla"?*

Seleccione una respuesta

Reírse y hablar

Comer y hablar

Aplaudir y hablar

Aplaudir y comer

11. ¿ En clase, tienes contacto visual con tu profesor? *

Seleccione una o más respuestas

Siempre mantengo un rato el contacto visual para mostrar que le estoy escuchando.

Evito el contacto visual, porque su mirada me hace sentir nervioso/a.

No siempre, pero no me sentiría incómodo/a si la duración del contacto visual es corta.

Otro...



12. ¿Cómo saludas a la gente?*

Seleccione una o más respuestas

Inclinando levemente el cuerpo frente a otro.

Ofreciendo un abrazo.

Ofreciendo el apretón de manos con suavidad.

Ofreciendo dos besos.

Otro...

13. ¿Qué significa para ti el gesto de la imagen?*



Imagen procedente de la web:
<https://www.protocolo.org/social/ usos-sociales/ los-gestos-de-los-espanoles-parte-ii.html>

(El gesto se hace con uno o dos dedos, el índice o el índice y el medio juntos, a la altura de la sien girando suavemente la mano.)

Estás loco/a.

Que tengo dolor de cabeza.

Que estoy reflexionando.

No lo sé.

14. ¿Qué significa para ti el gesto de la imagen?*



Imagen procedente de la web:
<https://www.protocolo.org/social/ usos-sociales/ los-gestos-de-los-espanoles-parte-ii.html>

(El gesto se hace con los dedos índice y medio apuntando de nuestros propios ojos a la otra persona con la que se habla.)

Te lo juro.

Tienes razón.

Te estoy vigilando.

No lo sé.

15. Si estás dando un paseo por un parque y te apetece sentarte...*

Seleccione una respuesta

No quiero sentarme con alguien que no conozco, busco un banco libre.

No me importa sentarme con alguien desconocido en el mismo banco.

No me importa sentarme con un desconocido, pero mantendré cierta distancia con él/ella.

Otro...

16. ¿Qué sentirías si un desconocido te toca el hombro para llamar tu atención?*

Seleccione una o más respuestas

Me parecería normal.

Me sentiría ofendido/a.

Me sentiría incómodo/a.

Otro...

17. Si tienes una cita con amigos a las 15:00...*

Seleccione una respuesta

Llegaré a las 15:00.

Llegaré un poco antes.

Llegaré un poco más tarde.

Llegaré unos 30 minutos más tarde.

Otro...

18. ¿A qué hora desayunas, comes y cenas respectivamente?*

Seleccione una respuesta

Desayuno alrededor de las 7:00, almuerzo alrededor de las 12:00 y cena alrededor de las 19:00.

Desayuno alrededor de las 8:00, almuerzo alrededor de las 13:00 y cena alrededor de las 20:00.

Desayuno alrededor de las 9:00, almuerzo alrededor de las 14:00 y cena alrededor de las 21:00.

Desayuno alrededor de las 10:00, almuerzo alrededor de las 15:00 y cena alrededor de las 22:00.

Otro...

Powered by survio

< Enviar

LA PRESENCIA DE LOS REFERENTES CULTURALES CHINOS EN LOS MANUALES DE ELE

[THE PRESENCE OF CHINESE CULTURAL REFERENCES
IN THE SPANISH LANGUAGE TEXTBOOKS]

WEI, Nisi | Tsinghua University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6488-8710>

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2023 | Fecha de aceptación: 22 de junio de 2023 | Fecha de publicación: 26 de junio de 2023

Resumen: Este estudio examina los referentes culturales chinos en tres colecciones de manuales de español como lengua extranjera (ELE) dirigidos a sinohablantes basándose en el *Marco Analítico de la Presentación Cultural de los Libros de Texto de Lenguas Extranjeras*, y lo compara con los estudios semejantes de otras lenguas que aplican el mismo marco analítico. Los resultados demuestran que los libros de texto de español incluyen una variedad de categorías culturales en las que las prácticas culturales y las perspectivas culturales superan considerablemente en número a los productos culturales, los personajes culturales y las comunidades culturales; en cuanto a las formas de representación, también son diversas, principalmente mediante las informaciones de fondo y las actividades o ejercicios, pero cada colección presenta sus propias características. A partir de un análisis cuantitativo de los materiales seleccionados y de una comparación entre los libros de texto de otras lenguas, este artículo discute la representación de la cultura china en los materiales de ELE de niveles iniciales, y concluye con implicaciones prácticas para el desarrollo de libros de texto de español para los alumnos chinos en el futuro.

Palabras clave: manuales; español; China; representación cultural; cultura china; análisis cuantitativo

Abstract: The purpose of this paper is to survey the presentation of Chinese culture in three sets of Spanish as a foreign language (EFL) textbooks for Chinese students based on the *Analytical Framework for the Cultural Presentation of Foreign Language Textbooks* and compared it with similar studies using the same analytical framework. The results show that Chinese culture is presented in all three sets of books in a variety of formats, in which practices and perspectives are presented more often than products, persons, and communities. The cultural presentations are also diverse and have been achieved mainly through presenting the background information and exercises. At the end of this article, we discuss the representation of Chinese culture in the

beginning-level of EFL materials and conclude with practical implications for the development of Spanish textbooks for Chinese learners in the future.

Key words: Spanish as a foreign language; textbooks; China; culture representation; Chinese culture; quantitative analysis

Biodata: Nisi Wei es doctora en Lengua y Literatura de Español por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesora de español en el Centro de Idiomas de la Universidad Tsinghua (China).

INTRODUCCIÓN

Bajo la influencia de la globalización, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, surgieron muchos conceptos sobre el objetivo al que aspira la enseñanza de la cultura, como el hablante intercultural, la competencia comunicativa intercultural (Byram 5), la competencia pluricultural (Instituto Cervantes 142), el enfoque intercultural (Martínez 99), etc. Todos estos términos reiteran que el aprendiz de una lengua extranjera debe tener la capacidad de interactuar de forma eficiente y adecuada en el contexto sociocultural de la lengua extranjera, asimismo debe tener la habilidad de reflexionar acerca de los conocimientos adquiridos desde su identidad y cultura propias.

Debido al papel decisivo que desempeñan los manuales en el plan de estudios de la enseñanza de lenguas extranjeras, en los últimos años, abundan los estudios chinos sobre las representaciones culturales en los libros de texto de lenguas extranjeras (Guo 103; Zhang y Yu 44; Yang y Wang 35; Zhang y Li 47; Ge 63; Tan y Zhang 55). La mayoría de ellos son investigaciones sobre los libros de texto del inglés como segunda lengua (ESL) o como lengua extranjera (EFL), por otro lado, algunos estudios en TESOL sugieren que una gran parte de los libros de texto de inglés (ELT) promueven la cultura de los países de



habla inglesa, en particular la de Estados Unidos, marginando o descuidando las culturas locales o las de los otros países del mundo. (Lu *et al.* 2). Sin embargo, para poder ayudar a los alumnos a adquirir una competencia comunicativa intercultural o pluricultural consistente, se espera que los materiales de aprendizaje de lenguas extranjeras representen tanto culturas nativas como extranjeras.

Por otra parte, en 2020, el Ministerio de la Educación de la República Popular China publicó *el Plan Nacional de la Construcción de Materiales Didácticos para Primaria, Secundaria y Universidad (2019-2022)*, cuyo objetivo es que la construcción de materiales didácticos se adapte más a las exigencias del desarrollo del socialismo con características chinas, esto es, que tenga un carácter más chino, pero al mismo tiempo, no perder una perspectiva internacional, con un aumento significativo de la función de educar a las personas. Esto requiere que los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras de China tengan una mayor proporción de cultura china.

Teniendo en cuenta lo expuesto, nos parece valioso llevar a cabo un trabajo que relacione los materiales didácticos de español y la cultura propia del alumnado chino. De esta manera, en este estudio, hemos seleccionado manuales de ELE que se encuentran en el mercado chino y los hemos analizado con la intención de averiguar si incorporan referentes culturales chinos, para, a continuación, explicitar el contenido y la forma en que se presenta la cultura china.

MANUALES DE ELE EN CHINA Y ESTUDIOS ANTERIORES

La enseñanza del español en China empezó en el año 1952 en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing. En 2020 el número de los centros de enseñanza superior que impartían la licenciatura de Filología Hispánica superó los cien (Liu 91). De otra parte, desde el 2018, el Ministerio de Educación de China incluyó el español como una de las asignaturas seleccionables en el examen nacional para entrar en la universidad, de esta forma, se está promoviendo el desarrollo de la enseñanza del español en las escuelas secundarias. Con el crecimiento significativo de la enseñanza del español en China, encontramos una gran variedad de materiales didácticos del español en el mercado chino. Dichos materiales, de manera general, se pueden dividir en tres categorías: los manuales diseñados únicamente por los profesores chinos, como *Español moderno*¹ y *Español ABC*; los confeccionados por editoriales extranjeras y únicamente para alumnos chinos, como *¿Sabes?* y *Etapas Edición China*; y por otro lado, los importados y adaptados por las editoriales chinas de lenguas extranjeras, como *Nuevo sueña*, *Aula Edición China*, *el Curso en vivo* y *ELE actual*.

En cuanto al estudio de los libros de texto de la enseñanza del español en China, el manual más investigado ha sido *Español moderno*, porque este es el manual más conocido en las aulas de ELE del gigante asiático. Algunos investigadores describen la estructura y

los contenidos del libro (Galloso Camacho, Lin y Garrido Domené 4), otros revisan su aspecto ortográfico y gramatical (Anglada Escudé y Zhang 52), su perfil léxico (Hidalgo Gallardo 239), los aspectos culturales de los países hispanohablantes que contienen (Li 375), y las comparaciones entre su versión antigua y su versión renovada (Lin 8). Otros autores realizan una evaluación comparativa multidimensional entre el manual *Español moderno* y otros manuales como *¿Sabes?*, *Etapas Edición China* y *Aula internacional* (Yang 24; Duan 22; Sayago López 7), sin embargo, aunque estos trabajos incluyen comparaciones culturales, se enfocan en las culturas de los países hispanohablantes sin mencionar la cultura nativa de los alumnos. Asimismo, al revisar otros artículos sobre la enseñanza del español en China, encontramos escasos artículos en los que se reitera la importancia de evitar el fenómeno de “afasia de la cultura china”, esto es, que los estudiantes no saben cómo describir y explicar la cultura china en español. Sin embargo, a pesar de indicar que es necesario el aumento de los referentes culturales chinos en los materiales didácticos o el diseño de libros de texto específicos sobre la cultura china en español (Lou, Wu y Zhao 82; Jiang, Ma y Shao 186), no se establece un estudio riguroso y cuantitativo sobre el contenido cultural chino en los libros de texto de ELE.

SELECCIÓN DEL MARCO ANALÍTICO DEL CONTENIDO CULTURAL CHINO

En nuestro contexto, adaptamos el *Marco Analítico de la Presentación Cultural de los Libros de Texto de Lenguas* elaborado por Zhang Hong y Li Xiaonan (80) por las dos siguientes razones.

Primera, el contenido de la presentación cultural del marco se divide en dos dimensiones, una geográfica y otra tipológica, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Marco Analítico del Contenido de la Presentación Cultural de los Libros de Texto de Lenguas

Geografía	Categoría
Cultura del país de la lengua meta	Productos culturales
Cultura de la lengua materna	Prácticas culturales
Cultura de otros países	Perspectivas culturales
Cultura internacional	Personajes culturales
	Comunidades culturales

Fuente: Zhang y Li 80 (Traducción propia)

Basándose en los estudios de Kachru y Nelson y Cortazzi y Li, Zhang Hong y Li Xiaonan, clasifican la dimensión geográfica en la cultura del país de la lengua meta, la cultura de la lengua materna del alumnado, la cultura de otros países y la cultura internacional. En el caso de los materiales de ELE para estudiantes chinos, la cultura de la lengua meta se refiere a la cultura del país en el que el español es la lengua materna; la cultura de la lengua materna de los estudiantes es la cultura china; la cultura de otros países se refiere a las culturas de los países en los que el español no es la lengua materna; y las culturas

¹ *Español moderno* ha sido diseñado por profesores chinos, no obstante, el profesor peruano Juan Benedicto Morillo

consta como revisor.



internacionales se caracterizan por no tener un trasfondo nacional notable y en las que, a su vez, no existen diferencias regionales significativas, como las que se encuentran en los textos o las actividades sobre el clima o la protección del medio ambiente.

En cuanto a la dimensión tipológica, las autoras siguen la clasificación de Moran y dividen la cultura en cinco categorías: productos culturales, prácticas culturales, perspectivas culturales, comunidades culturales y personajes culturales. Los productos culturales se refieren a los bienes materiales creados para satisfacer las necesidades humanas de supervivencia y desarrollo, como alimentos, ropa, obras literarias, etc. Las prácticas culturales hacen referencia a las formas de vida de los seres humanos y cómo se comportan, como las costumbres dentro de las festividades y los códigos de conducta. Las perspectivas culturales se refieren a valores y creencias. Los personajes culturales aluden a personajes conocidos de un grupo cultural. De otra parte, las comunidades culturales son culturas a nivel nacional/étnico, como la cultura de los gitanos.

Respecto a la forma de la representación cultural, hay cinco categorías principales: texto, sección cultural, imágenes/citas, información de fondo y ejercicios, como vemos en la Tabla 2, que se subdividen en diferentes tipos:

Tabla 2
Marco Analítico de la forma de la Presentación Cultural de los Libros de Texto de Lenguas

Forma	Aclaración
Texto	Los textos representan uno o varios temas culturales que están en los materiales de input o en los ejercicios
Sección cultural	Secciones culturales representan uno o varios temas culturales que están en los materiales de input o en los ejercicios
Imágenes/citas	Las imágenes o las citas representan temas culturales que están en los materiales de input o en los ejercicios
Información de fondo	Los conocimientos de fondo que están en los materiales de input o en los ejercicios para ayudar a comprender imágenes, citas u otros contenidos culturales, incluyendo nombres de personas, lugares, medios de comunicación, etc.
Actividades/ejercicios	Incluyen las actividades de comprensión y expresión, y otros ejercicios que abarcan el contenido cultural.

Fuente: Zhang y Li 44 (Traducción propia)

Se aprecia que esta división basada en la teoría de los expertos es sistemática y está bien ordenada. El presente trabajo no se encarga de la evaluación de dicha división.

Segunda razón, el marco que seguimos se ha aplicado al análisis de la presentación cultural de libros de texto de lenguas extranjeras en varios idiomas y niveles: libros de texto de inglés para los alumnos chinos de secundaria (Zhang y Li 42), libros de texto de alemán para los alumnos chinos universitarios (Ge 53) y libros de texto de francés

para los universitarios chinos (Tan y Zhang 61), los resultados de las investigaciones fueron publicados en una de las mejores revistas de lenguas extranjeras de China (*Foreign Language Education in China*). Esto indica que dicho marco es representativo y tiene una aplicabilidad relativamente amplia.

Este es el motivo principal por el que hemos elegido este marco, por un lado, tanto el planteamiento del marco como los estudios relacionados son recientes, por otro lado, nos ofrece un estándar unificado para poder comparar los resultados de nuestro estudio con los estudios anteriores.

METODOLOGÍA

Preguntas de investigación

- 1) ¿Cuáles son las características del contenido de la cultura china presentado en los libros de texto de español para los alumnos chinos?
- 2) ¿Cuáles son las características de la forma de la presentación de la cultura china en los libros de texto de español para los alumnos chinos?
- 3) ¿Cuáles son las características de la presentación de la cultura china en los libros de texto de español en comparación con las de los libros de texto del inglés, del francés y del alemán?

Corpus

Los manuales que hemos elegido tratar son de tres categorías: por un lado, manuales elaborados únicamente por profesores chinos; por otro lado, materiales importados por conocidas editoriales chinas de lenguas extranjeras y adaptados a la versión china; por último, libros de texto publicados por editoriales españolas y diseñados concretamente para alumnos chinos.

En la primera categoría, hemos seleccionado *Español moderno*. Este libro de texto, escrito por los profesores Dong Yansheng y Liu Jian de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, fue completamente revisado en 2014 y ahora es una de las colecciones más utilizadas en la carrera de Filología Hispánica en China (Liu 92). Esta serie consta de cinco volúmenes.

Para la segunda categoría, hemos escogido *Aula Edición China*, esta serie fue importada de España y recopilada en chino por la Editorial de Estudios Extranjeros, y ahora se han publicado tres volúmenes. La hemos elegido porque es la más reciente entre los libros de texto importados por editoriales chinas.

Hasta ahora, los libros de texto publicados por editoriales españolas y diseñados concretamente para alumnos chinos son dos: *¿Sabes?* y *Etapas Edición China*. Optamos por el segundo debido a su fecha de publicación más cercana y a su difusión en el mercado chino. Asimismo, se usa como libro de texto en el Instituto Cervantes de Pekín.

En este estudio, nos hemos enfocado en los dos primeros volúmenes de estos libros de texto por dos motivos, uno, para garantizar una cierta homogeneidad comparativa, otro, porque hasta la fecha del presente trabajo, *Etapas Edición China* solo se ha publicado hasta el nivel A2.1.

Con el fin de proporcionar un examen más completo de



los manuales tratados, hemos considerado pertinente incluir la revisión de los materiales complementarios, como libros de ejercicios y CD de audiciones. El libro del alumno de la serie de *Etapas Edición China* y de *Español moderno* contiene la parte de los ejercicios. Los libros de texto de este estudio se presentan en la Tabla 3:

Tabla 3
Manuales analizados

Manual	Editorial	Año	Nivel
Español moderno 1	Foreign Language Teaching and Research Publishing	2014	A1
Español moderno 2	Foreign Language Teaching and Research Publishing	2017	A2-B1
Etapas Edición China A1.1	Edinumen	2011	A1.1
Etapas Edición China A1.2	Edinumen	2012	A1.2
Etapas Edición China A2.1	Edinumen	2013	A2.1
Aula Edición China 1	Foreign Language Teaching and Research Publishing	2019	A1
Aula Edición China 2	Foreign Language Teaching and Research Publishing	2019	A2

Fuente: Elaboración propia

Recogida y análisis de los datos

Este estudio se basa en el *Marco Analítico de la Presentación Cultural de los Libros de Texto de Lenguas* y realiza una investigación empírica desde dos niveles de análisis. Como este artículo se centra en la presentación de la cultura de la lengua materna de los alumnos, analizamos la presentación de las categorías culturales a nivel del ‘contenido cultural’. En cambio, el nivel de la ‘forma cultural’ es la clave de nuestro trabajo. Después de analizar el contenido y la forma en que la cultura china se integra en los libros de texto, esperamos aportar algunas ideas y sugerencias para el diseño de contenidos culturales en los materiales didácticos de español del nivel básico.

Para recoger los datos, hemos seguido el método de Zhang Hong y Li Xiaonan (44), se han asignado diferentes puntuaciones a los distintos tipos de la presentación cultural y calculamos la intensidad ($\text{intensidad} = \text{puntuación} \times \text{frecuencia}$), de ese modo, se presentan de manera más científica el ‘contenido cultural’ y la ‘forma cultural’ de los manuales. La Tabla 4 muestra la correspondencia entre las formas específicas y sus puntuaciones:

Tabla 4
Formas de la presentación de la cultura y las puntuaciones

correspondientes

Formas	Formas específicas	Puntuación
Texto	Texto de una cultura que está en los materiales de input	10
	La cultura principal en un texto multicultural que está en los materiales de input	9
	Dos o varias culturas que ocupan la misma longitud en un texto multicultural que está en los materiales de input	8
	La cultura secundaria en un texto multicultural que está en los materiales de input	7
	Texto de una cultura que está en la parte de los ejercicios	5
	La cultura principal en un texto multicultural que está en la parte de los ejercicios	4
	Dos o varias culturas que ocupan la misma longitud en un texto multicultural que está en la parte de los ejercicios	3
	La cultura secundaria en un texto multicultural que está en la parte de los ejercicios	2
Sección cultural	Texto de una cultura que está en la sección cultural como material de input	6
	La cultura principal en un texto multicultural que está en la sección cultural como material de input	5
	Dos o varias culturas que ocupan la misma longitud en un texto multicultural que está en la sección cultural como material de input	4
	La cultura secundaria en un texto multicultural que está en la sección cultural como material de input	3
Imágenes o citas	Imágenes o citas que representan contenidos culturales y que se encuentran en los materiales de input o los ejercicios	2
Información de fondo	Los conocimientos de fondo que están en los materiales de input o en los ejercicios para ayudar a comprender imágenes, citas u otros contenidos culturales, incluyendo nombres de personas, lugares, medios de comunicación, etc.	1
Actividades o ejercicios	Representación del contenido cultural de una sola cultura	4
	Representación del contenido cultural de varias culturas	3
	Ejercicios de entendimiento de la cultura	2
	Ejercicios lingüísticos	1

Fuente: Adaptación de Zhang y Li 82 (Traducción propia)

Durante el análisis, cada mención de referentes culturales chinos se anota, por ejemplo: lengua (chino, la lengua china, mandarín...), nacionalidad (chinos, los alumnos chinos, las personas chinas...), nombre (Li, Liu, Xiao Long...), ciudad (Pekín, Shanghai...). Como usamos el marco propuesto por Zhang Hong y Li Xiaonan, seguimos su método para la recogida de datos, y en cuanto al cálculo de frecuencias, estas no se corresponden con la aparición de un determinado contenido cultural, sino con la forma en que se presenta dicho contenido. Por ejemplo, si el contenido cultural chino ‘Ópera de Pekín’ aparece en tres textos diferentes, se cuenta tres veces (Zhang y Li 45).



Para garantizar la fiabilidad del análisis, hemos revisado varias veces las fuentes de datos, asimismo, las cifras se pueden evaluar repetidamente durante el proceso del análisis.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

En este apartado nos centramos en las preguntas de la investigación y analizamos la presentación de la cultura china de los libros de texto seleccionados desde tres aspectos: el contenido de la presentación cultural, la forma en que se presenta la cultura y la comparación con la presentación de la cultura china en otros libros de texto del inglés, del francés y del alemán.

Contenido de la presentación de la cultura china

El análisis de codificación revela que todos los libros seleccionados presentan la cultura china. Asignamos valores a estos referentes culturales chinos según el método mencionado en el capítulo anterior, y resumimos la cantidad y la intensidad de los referentes chinos de cada libro de texto en la siguiente Tabla 5:

Tabla 5
Cantidad e intensidad de los referentes chinos

Manual	Cantidad	Intensidad (puntuación × frecuencia)	Proporción entre la cantidad y la intensidad
Español moderno 1	116	130	1.12
Español moderno 2	117	161	1.37
Aula Edición China 1	54	116	2.15
Aula Edición China 2	33	107	3.24
Etapas Edición China A1.1	80	115	1.44
Etapas Edición China A1.2	73	107	1.47
Etapas Edición China A2.1	160	251	1.57

Fuente: Elaboración propia

Es evidente que *Aula Edición China* es la que tiene menos referentes chinos, pero su proporción de intensidad es la más alta, mientras que los elementos chinos incluidos en *Español moderno* son abundantes en número, sin embargo, su intensidad es mínima, ya que en este se encuentra una gran cantidad de nombres propios, como nombres de personas, nombres de lugares, etc. Ocurre lo mismo en *Etapas Edición China*, también detectamos abundantes nombres propios. Observemos la Tabla 6 que aparece a continuación:

Tabla 6
Nombres propios en los referentes chinos

Manual	Cantidad de referentes chinos	Cantidad de nombres y apellidos	Cantidad de otros nombres propios
Español moderno 1	116	22	39
Español moderno 2	117	3	51
Etapas Edición China A1.1	80	18	20

Etapas Edición China A1.2	73	10	6
Etapas Edición China A2.1	160	36	35
Aula Edición China 1	54	0	3
Aula Edición China 2	33	1	2

Fuente: Elaboración propia

Podemos ver que los nombres propios ocupan un 49% de los referentes culturales chinos en *Español moderno*, y en *Etapas Edición China A2.1* el porcentaje es de un 40%. Sin embargo, los nombres chinos solo aparecen una vez en *Aula Edición China*, y únicamente encontramos la palabra ‘China’ cinco veces, puesto que esa palabra se sustituye en la mayoría de los casos por ‘su país’.

A continuación, en la Tabla 7, examinamos con más detalle los nombres propios que aparecen en *Español moderno* y en *Etapas Edición China*:

Tabla 7
Nombres personales en *Español moderno* y en *Etapas Edición China*

Manual	Nombres personales
<i>Español moderno</i>	Li Meilan, Zhang Xiang, Li, Wang Fang, los señores Wang y Li, las profesoras Zhao y Lu, Señor Don Yifei Li, Señora Doña Na Liu, Wang Jun, Li Dan, Zhang Jiasheng, Li Nan, Li Ming (2), Wang Li, Zhang Nan, Confucio (2), Ma Wen, Zhao Qing, Han Li, Liu Yang, el señor Zhang
<i>Etapas Edición China</i>	Wang, Li, Zhang, Liu, Chen, Mei, Liu Mei (2), Liu, Fei, Wang Bin, Wang Tieling, Hang Wu, Laura Ming, Ming Yao, Zhao, Ming, Pepe Xiao, Li Na (4), Lili (1), Xiao Li (25), Wang Wei (3), Wang Liang (2), Chun Zhang, Yuqi Wang, Li Wang, Tao, Bi Xiong, Jing Xu, Li Cheng, Liu, Xiao Long, Zhang Ziyi, Yao Ming

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 7 muestra que en *Español moderno*, el índice de reaparición es bajo y el orden de la mayoría de los nombres sigue la forma ‘apellido + nombre’. En cambio, en *Etapas Edición China* el nombre *Xiao Li* aparece 25 veces (39%), el cual realmente es el apodo del apellido Li. Además, el orden de los nombres es variado: hay tanto ‘apellido + nombre’ como ‘nombre + apellido’, e incluso ‘nombre + apellido español’, quizás los autores de *Etapas Edición China* quieran presentar la diversidad de los nombres chinos cuando se utilizan en países hispanohablantes.

Como podemos observar a través de la Tabla 8, la palabra *China*, los nombres de ciudades chinas y universidades chinas aparecen en ambos libros de texto:

Tabla 8
Otros nombres propios en *Español moderno* y en *Etapas Edición China*

Manual	Otros nombres propios (lugares, calles y nombres de las universidades, etc.)
<i>Español moderno</i>	China (46), Beijing (26), Shanghai (7), la Universidad de Pekín (2), Xinhua (2), Nanjing (1), Tianjing (1), la Universidad Tsinghua (1), miembros permanentes del Consejo de



	Seguridad de la ONU (1), los BRICS (1), G20 (1), la Organización de Cooperación de Shanghai (1), Air China (1)
<i>Etapas Edición China</i>	China (19), Pekín (17), Shanghái (8), Cantón (1), Calle Gongtinan (2), la Gran Muralla (2), Hebei (1), Guilin (1), Shenyang (1), Yunnan (1), Chongqing (1), Shenzhen (1), Xingjian (1), Dongbei (1), Zhejiang (1), calle Chongwenmen (1), calle Dongdaqiao (1), la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín (1)

Fuente: Elaboración propia

Los nombres de las ciudades en *Español moderno* son menos variados, mientras que en *Etapas Edición China* la geografía de las ciudades es más extendida. Sin embargo, detectamos pequeños fallos ortográficos en varios nombres de ciudades, según la guía de estilo para el uso de palabras de origen chino (Casas-Tost 109), *Zhenjian*, *Xingjian*, *Shanghai* deben escribirse *Zhejiang*, *Xinjiang* y *Shanghái*, respectivamente.

Excluimos los referentes culturales chinos como los nombres propios, lenguas, nacionalidades y los ejercicios específicos de la lengua (comparación de las diferencias entre el chino y el español), y hemos clasificado otros referentes en cinco categorías: los productos culturales, las prácticas culturales, las perspectivas culturales, los personajes culturales y las comunidades culturales, y hemos conseguido los datos de la Tabla 9, en la que los números representan la intensidad:

Tabla 9
Contenido de la presentación de la cultura china

Manual	Productos	Prácticas	Perspectivas	Personajes	Comunidades
Español moderno 1	3	6	3	1	0
Español moderno 2	8	6	31	4	0
Total parcial	11	12	34	5	0
Etapas Edición China A1.1	1	0	0	0	0
Etapas Edición China A1.2	9	7	0	0	6
Etapas Edición China A2.1	3	29	41	4	0
Total parcial	12	36	41	4	6
Aula Edición China 1	19	24	8	8	7
Aula Edición China 2	29	40	8	20	0
Total parcial	48	64	16	28	7
Total	71	112	91	37	13

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la intensidad, de mayor a menor se exponen las prácticas culturales, las perspectivas culturales, los productos culturales, los personajes culturales y las comunidades culturales.

Las prácticas culturales incluyen el horario de los chinos, las celebraciones y fiestas chinas, los rituales gastronómicos chinos, la familia china, el sistema educativo chino, el ocio de los chinos, la forma de saludar o despedirse de los chinos, etc.

Las perspectivas culturales tienen que ver sobre todo con los significados de los colores, las fábulas y leyendas tradicionales, los estereotipos hacia los chinos de

diferentes regiones dentro de China y hacia los extranjeros.

Los productos culturales contienen los nombres de tratamiento familiar, la medicina tradicional china, los caracteres chinos, el restaurante *Quanjude*, los platos típicos, las marcas de ropa, la seda y *Siheyuan* (casas con patio compartido).

En cuanto a los personajes culturales, se mencionan tres nombres famosos: *Confucio*, *Zhang Ziyi* y *Yao Ming*, mientras que la ampliación de nombres de celebridades se supedita a la búsqueda de información por parte de los estudiantes para concretar las siguientes figuras representativas: cantantes, músicos, personajes históricos, actores, directores de cine y cocineros.

Respecto a la comunidad cultural, encontramos dos actividades relacionadas con los estudiantes de secundaria y los profesores de primaria. En ambos ejercicios, se requiere que los alumnos comparen los horarios de estos dos grupos de China y de España.

Forma de presentación de la cultura china

Durante el proceso de recopilar los datos, hemos seguido los siguientes criterios: los textos culturales abarcan los textos de comprensión auditiva, de comprensión de lectura y de traducción; los ejercicios de expresión tienen tres formas: expresión escrita, expresión oral y traducción; los ejercicios de lengua son los de fonética, de léxico, de gramática, de comprensión auditiva y los ejercicios de múltiples tareas: dictado, comprensión auditiva + expresión oral, comprensión de lectura + expresión oral, comprensión de lectura + expresión escrita y expresión oral.

La Tabla 10 presenta los resultados obtenidos, los números fuera de los paréntesis representan la cantidad, y las cifras entre paréntesis, la intensidad:

Tabla 10
Forma de presentación de la cultura china

Forma de presentación	Español moderno 1	Español moderno 2	Etapas Edición China A1.1	Etapas Edición China A1.2	Etapas Edición China A2.1	Aula Edición China 1	Aula Edición China 2
Texto cultural	0	7 (39)	5 (25)	0	3 (25)	1 (5)	0
Información de fondo	69 (69)	75 (75)	46 (46)	45 (45)	92 (92)	4 (4)	2 (2)
Sección cultural	4 (12)	2 (6)	0	0	0	0	0
Imágenes	5 (10)	3 (6)	15 (30)	14 (28)	39 (78)	0	1 (2)
Citas	0	0	0	0	0	0	0
Comprensión auditiva	0	0	4 (4)	0	0	1 (1)	0
Dictado	5 (5)	7 (7)	0	0	0	0	0
Comprensión auditiva + expresión oral	15 (15)	8 (8)	0	0	0	1 (3)	0
Comprensión de lectura + expresión oral	0	0	0	2 (6)	0	5 (16)	3 (7)
Comprensión de lectura + expresión escrita	0	0	0	0	0	0	1 (3)
Expresión escrita + expresión oral	0	0	0	0	1 (3)	0	3 (11)
Expresión oral	0	1 (3)	0	4 (12)	3 (11)	10 (38)	10 (38)
Expresión escrita	0	0	0	3 (11)	9 (29)	6 (20)	11 (42)
Traducción	8 (8)	4 (4)	8 (8)	5 (5)	12 (12)	25 (25)	
Gramática	6 (6)	6 (6)	0	0	0	0	0
Léxico	1 (1)	1 (1)	0	0	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Fonética	3 (3)	3 (3)	2 (2)	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

En general, en *Español moderno* y *Etapas Edición China*, la forma principal para presentar los referentes culturales

chinos es la información de fondo, mientras que *Aula Edición China* se centra sobre todo en los ejercicios de expresión oral y escrita.

A continuación, veamos cada una de las formas presentadas en la Tabla 10.

Textos culturales

Podemos ver que la presentación de la cultura china por este medio es relativamente escasa en los tres libros de texto elegidos. Hay siete en total en *Español moderno*, tres de ellos son los textos de lectura como materiales de *input* que tratan de la comparación de las lenguas china y española, de las impresiones sobre Shanghái y de los conocimientos de los chinos antiguos sobre la Tierra; Otros cuatro textos están en la parte de los ejercicios, tres de ellos son textos adaptados desde antiguas fábulas de China, mientras que el cuarto texto es una actividad auditiva en la que se compara el ritmo de vida de un chino y un hispanohablante. *Etapas Edición China A1.1* contiene un texto cultural que presenta los cinco apellidos chinos más comunes; en *Etapas Edición China A2.1* se encuentran tres textos culturales, dos de lectura y uno de audición, el tema de todos ellos es sobre los estereotipos. En *Aula Edición China A1*, se da como ejemplo un texto de 38 palabras que describe rasgos generales de China y se pide a los alumnos que escriban un párrafo imitando el texto:

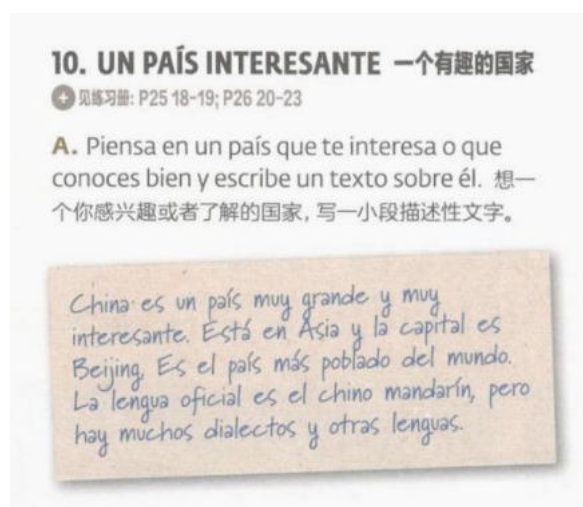


Fig. 1. Texto sobre China en *Aula Edición China A1*. (Jaime Corpas et al. 55)

Información de fondo

La información de fondo se refiere principalmente a nombres propios como nombres personales, nombres de lugares, nombres de universidades, etc. Independientemente de que la información de fondo aparezca en los materiales de *input* o en los ejercicios, su intensidad es mínima. En el apartado anterior, hemos analizado detalladamente los nombres propios aparecidos en los tres libros de texto:

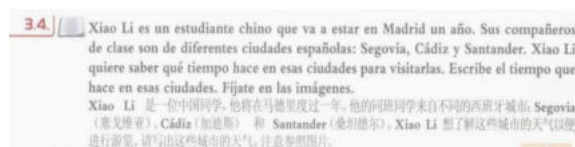


Fig. 2. Presentación de Xiao Li en *Etapas Edición China A2.1*. (Boada Abad et al. 11)

Sección cultural

Tanto *Español moderno* como *Aula Edición China* contienen una sección específica dedicada a la cultura, sin embargo, como esta forma solo se limita a los materiales de *input*, solo encontramos formas correspondientes en *Español moderno*. En total hay seis referentes: horario, el orden de los nombres chinos, colores, nombres de tratamiento familiar, organizaciones internacionales e interregionales y las principales agencias de noticias del mundo. Todos aparecen como referentes culturales en segundo plano, los cuatro primeros se comparan con las culturas de los países hispanohablantes y los dos últimos se presentan junto con otras culturas. Los tres primeros están escritos en chino, mientras que los tres últimos tienen traducciones chino-español:



Fig. 3. Sección cultural de la unidad 13 en *Español moderno 1*. (Dong, Yansheng y Jian Liu 212)

Imágenes

Como podemos observar, en comparación con *Etapas Edición China*, hay muy pocas imágenes que representan los referentes chinos tanto en *Español moderno* como en *Aula Edición China*. En *Español moderno*, se encuentran dibujos animados y fotografías, mientras que en *Aula Edición China* solo detectamos una imagen de una chica china. En *Etapas Edición China*, aparte de las imágenes con rostros chinos (46 fotografías de personas y una caricatura, 69%), hay otras ocho imágenes de otros temas (una fotografía de la bandera china, un plano del metro de Pekín, cinco fotos de platos chinos y un dibujo animado de una casa de patio). Dentro de las 46 fotografías de personas, solo dos de ellas son de personas conocidas, una es de la

actriz Zhang Ziyi, y la otra es del jugador de baloncesto Yao Ming. La mayoría de las imágenes de personas están emparejadas con los diversos ejercicios, y otras, en menor número, aparecen al lado de los títulos de las unidades. El uso de la ilustración gráfica es una tendencia habitual en los libros de texto, puesto que las imágenes no solo dan información sino también conllevan características culturales. Su combinación adecuada con los contenidos didácticos permite desarrollar paralelamente las competencias lingüísticas y los valores (Tan y Fu 23). Las imágenes de *Etapas Edición China*, a pesar de su número, aún son mejorables. Por ejemplo: el personaje Xiao Li aparece a lo largo de las actividades de *Etapas Edición China A2.1*, el cual es un chico activo que viaja a España a estudiar español al que le entusiasma interactuar con los jóvenes españoles. Sin embargo, la foto que corresponde a Xiao Li es la de un hombre de mediana edad, con traje y apariencia de hombre de negocios, como podemos ver en la Figura 4. En definitiva, la confección de este personaje choca con su identidad personal:



Fig. 4. Imágenes de Xiao Li en *Etapas Edición China A2.1*. (Boada Abad et al. 25, 42, 44)

Ejercicios

La presentación de los referentes chinos en los ejercicios refleja las características propias de los tres libros de texto. *Español moderno* da mucha importancia a las prácticas de gramática y de léxico. En el tomo 1, no encontramos ni ejercicios de comprensión auditiva ni de expresión oral en sentido estricto, los ejercicios de audición son dictados o primero hay que escuchar una grabación de texto y luego hacer una versión resumida en forma oral. En el segundo tomo, encontramos un único ejercicio de expresión oral que pide a los alumnos que hablen de otros navegantes históricos tanto occidentales como chinos. Además, los ejercicios de traducción son predominantemente del chino al español (traducción de frases y textos). Las actividades

de *Aula Edición China* se centran en las expresiones orales y escritas, los ejercicios de traducciones se limitan a la traducción de unas palabras del español al chino. En *Etapas Edición China* encontramos más equilibrio, con ejercicios tanto de traducción (traducción de palabras y frases, sobre todo del español al chino) como de expresión oral y escrita:

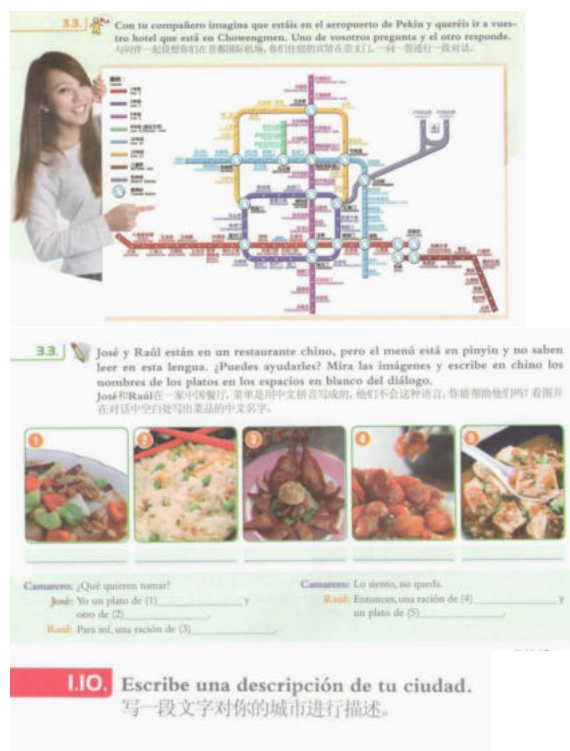


Fig. 5. Ejercicios en *Etapas Edición China A2.1*. (Boada Abad et al. 24, 34, 61)

Comparación con libros de texto del inglés, del francés y del alemán

En el presente punto, primero resumimos los resultados obtenidos del análisis de los tres libros de texto seleccionados, después los comparamos con los estudios que utilizan el mismo marco analítico, pero aplicados a otras lenguas diferentes.

Contenido de la presentación de la cultura china

Los tres libros de texto que seleccionamos hacen más hincapié en las prácticas culturales, seguidas de las perspectivas culturales y, a continuación, los productos culturales, los personajes culturales y las comunidades culturales. Este resultado no concuerda con las conclusiones sacadas del estudio de Zhang Hong y Li Xiaonan (48) sobre siete libros de texto de inglés de la secundaria china. Su estudio muestra que tanto en la cultura de la lengua meta como en la cultura china predominan los productos culturales y los personajes culturales, mientras que las prácticas culturales, las perspectivas culturales y las comunidades culturales ocupan un lugar secundario. Aunque no existe un estándar de proporción que debe ocupar cada tipología del contenido, resultaría apropiado aumentar la proporción de los productos culturales y personajes culturales en los



materiales de ELE, puesto que, por un lado, siendo la forma material más reconocible de la cultura, los productos culturales “facilitan la comprensión de los alumnos y la enseñanza de la cultura por parte de los profesores” (Zhang y Li 48); por otro lado, los personajes culturales “pueden ayudar a los alumnos a darse cuenta de la importancia del individuo para la construcción y transmisión de la cultura” (48). Además, también es importante que los alumnos chinos se den cuenta de que la escritura de los nombres de personajes culturales chinos a veces no corresponde a su escritura en *pinyin*, como por ejemplo la del navegante *Koxinga*, el director de cine *Wong Kai-wai*, el personaje histórico *Sun Yat-sen*, etc.

Forma de presentación de la cultura china

El libro de texto del inglés que analiza Zhang y Li (44) contiene siete volúmenes, sin embargo, como el estudio no ofrece datos sobre los subvolúmenes, es imposible hacer una comparación certera con otros libros de texto, por ello, en este apartado, se ha excluido. Por otro lado, el libro de texto del francés que elige Tan y Zhang (54) tiene dos volúmenes y el libro de alemán que investiga Ge (62) tiene cuatro volúmenes. En los siguientes párrafos, solo contamos con los dos primeros volúmenes del libro de alemán porque nuestro trabajo presente se centra en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera.

Tabla 11

Intensidad de la forma de presentación de la cultura china en los libros de texto del francés, del alemán y del español

Forma de presentación	Manual francés	Manual alemán	Español moderno	Etapas Edición China	Aula Edición China
Texto cultural	55	25	39	50	5
Sección cultural	0	0	18	0	0
Imágenes/Citas	4	126	16	136	2
Información de fondo	118	87	142	180	6
Ejercicios	156	245	69	97	207

Fuente: Elaboración propia

Observando los datos de la Tabla 11, podemos concluir lo siguiente. En los libros de texto del francés y del alemán que hemos analizado no se presenta la cultura china en la sección cultural, probablemente porque los autores consideran que los alumnos ya conocen la cultura china, o porque a ellos no les gusta exportar pasivamente la cultura china; los autores de *Aula Edición China*, quizás por la misma razón, tampoco presentan directamente la cultura china en la sección cultural. En *Español moderno*, los autores introducen la cultura china mediante una comparación directa. Por ejemplo, cuando presentan los colores, se comparan los diferentes significados de rojo, blanco, amarillo y verde entre China y los países

hispanohablantes. Este método directo puede ser eficiente, no obstante, sería más productivo si la introducción en chino se sustituyera por una versión bilingüe chino-español, de esta manera, por un lado, podría proporcionar a los estudiantes un modelo para expresar la cultura china en español, y por otro lado, ayudar a los profesores de los países hispanohablantes a entender la cultura china.

La información de fondo es una forma importante para la presentación de la cultura china en el libro de texto del francés, a pesar de que los autores no ofrecen una lista de los referentes concretos, en el artículo se menciona que:

El primer tomo (revisado) abarca principalmente vocabulario sobre ciudades o provincias (por ejemplo, Pekín, Shanghai, Shijiazhuang, la provincia de Hebei, etc.), lugares famosos (por ejemplo, el Palacio de Verano, el parque Beihai, la Gran Muralla, el río Chang Jiang, la plaza de Tian'anmen), personajes famosos (por ejemplo, Jin Yong, Lei Feng, Zhou Enlai) y nombres de las fiestas tradicionales (por ejemplo, el Día Nacional, la Fiesta de Primavera, la Fiesta del Medio Otoño), así como comida (por ejemplo, restaurantes chinos), etc. La intensidad de la información de fondo en el segundo tomo (revisado) se ha reducido a 52 puntos, pero es más rica en contenido, ya que incluye más ciudades, provincias y regiones (por ejemplo, Hong Kong, Guilin, China Meridional, China Septentrional, Wuhan de la provincia de Hubei, etc.), los lugares de interés famosos ya no se limitan a Pekín, sino que se extienden a todo el país (por ejemplo, el Himalaya, el lago Qinghai, el monte Tai), y añade nombres propios relacionados con la cultura tradicional (por ejemplo, la obra *Viaje al Oeste*) y la cultura revolucionaria (por ejemplo, el Monumento a los Héroes del Pueblo, la Sala Conmemorativa del Presidente Mao). (Tan y Zhang 57; traducción propia)

Por ello, los libros de texto del francés son mucho más variados en información de fondo que los del español, ya que en los últimos apenas se encuentran nombres propios sobre lugares de interés (solo la Gran Muralla), obras literarias y la cultura revolucionaria.

A la hora de presentar la cultura china, la forma más usada en los libros de texto del francés y del alemán es la de los ejercicios. En el libro de texto del francés, la expresión oral ocupa el lugar predominante (88 en intensidad), seguidos de la traducción (40 en intensidad). Los libros de texto del alemán no enumeran los tipos concretos de los ejercicios, pero se indica que en los dos primeros tomos, la mayor intensidad corresponde a los ejercicios de lengua (138), seguidos de los ejercicios de expresión (105).

En cuanto a los tipos de ejercicios, los libros de texto del francés presentan una gran variedad de ejercicios, desde los más mecánicos como los de gramática, de léxico y de traducción hasta los más productivos, que exigen más destrezas lingüísticas a los alumnos, como los de juegos de rol, de expresión oral y de expresión escrita. En cambio, *Español moderno* apenas tiene ejercicios de expresión oral y la intensidad de los ejercicios orales en *Etapas Edición China* es relativamente baja (23).

De todas formas, hay que tener en cuenta que, si bien este análisis comparativo puede ser un indicativo de un problema plausible, hemos de reconocer que al haber comparado solo un libro de cada idioma, ello constituye un referente limitado.



CONCLUSIONES

Este estudio analiza la presentación de la cultura china en los tres libros de texto más populares del español en el contexto del español en China basándose en el *Marco Analítico de la Presentación Cultural de los Libros de Texto de Lenguas* elaborado por Zhang Hong y Li Xiaonan (Zhang y Li 80).

En primer lugar, en cuanto a las categorías culturales, las prácticas culturales y las perspectivas culturales entrañan más intensidad (puntuación $\times$ frecuencia) que los productos culturales, los personajes culturales y las comunidades culturales. Esto difiere de algunas investigaciones existentes sobre los libros de texto de la lengua inglesa, en los cuales predominan los productos culturales y los personajes culturales (Zhang y Li 48; Davidson y Liu 32; Yuen 458). Aunque los productos culturales y los personajes culturales pertenecen a la cultura superficial, son más concretos y más accesibles para los estudiantes y deberían incorporarse de forma más adecuada en las primeras etapas del aprendizaje del español, ya que la mayoría de los estudiantes chinos no se encuentra permanentemente en un contexto del español, por lo tanto, usar el español para contar su entorno familiar aumentaría la motivación de los estudiantes.

Respecto a la forma de la presentación de la cultura, cada libro tiene su propio enfoque característico. *Español moderno* y *Etapas Edición China* presentan la cultura china principalmente a través de la información de fondo, mientras que en *Aula Edición China* se transmite mayoritariamente a través de los ejercicios. Esto se debe a que *Aula Edición China* es una versión importada, por lo que alberga poco margen para el cambio de los textos y la ilustración gráfica.

Después de comparar la forma de la presentación de la cultura china con la de los libros de texto del alemán y del francés, se deduce que los libros de texto del español podrían enriquecerse con la información de fondo, según el enfoque que se quiera proyectar. Además, la presentación debería ser más rica y variada, incluyendo tanto textos como imágenes, o lo que es lo mismo, es preciso que haya una adecuada complementariedad entre los ejercicios de lengua y de producción. Por añadidura, la cultura china no debería estar dispersa por todo el libro de texto, sino vinculada entre sí, y el contenido y la presentación deberían ser progresivos, de lo superficial a lo profundo, para formar un sistema completo de la cultura china entre los volúmenes.

En definitiva, nuestro estudio pretende servir de referencia para el desarrollo y estudio de la incorporación de la cultura china en los materiales de enseñanza de la lengua española. La integración orgánica de la cultura en los manuales de español para sinohablantes es un proyecto complejo y sistemático. No cabe duda de que “los estudios de lenguas deben tener una identidad global, sin perder de vista la importancia del conocimiento de los países de la lengua meta y de las identidades nacionales” (Risager 131), por eso, es necesario explorar continuamente nuevas ideas y métodos para que la cultura de la lengua meta, la cultura china y las diversas culturas del mundo puedan integrarse de la manera más óptima.

No obstante, este artículo se concentra exclusivamente en analizar los referentes chinos en los tres libros de texto seleccionados, es decir, en futuras líneas de investigación, se podrían analizar todos los referentes culturales en más libros de texto y al mismo tiempo se podrían realizar estudios empíricos como enviar un cuestionario al profesorado y al alumnado para conocer sus consideraciones sobre la forma de presentación de la cultura china. En cualquier caso, esperamos que a través del presente artículo haya un interés creciente por seguir explorando al respecto en esta materia.

FUENTE DE FINANCIACIÓN

Este estudio ha sido financiado por la Tsinghua University, enmarcado en el proyecto *Reforma de la modalidad de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera basada en el Método Comparativo* [Ref. ZY01_01].

OBRAS CITADAS

- Anglada Escudé, Mariona y Xiaoxiao Zhang. “El método Español Moderno (vol.I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical”. *SinoELE*, n.º 6, 2012, pp. 48-70.
- Areizaga, Elisabet. “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico”. *Cultura y Educación*, vol. 14(2), 2002, pp. 161-175. <https://doi.org/10.1174/113564002760041550>
- Boada Abad, Albert, et al. *Etapas Edición China Nivel A2.1*. Edinumen, 2013.
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd., 1997.
- Casas-Tost, Helena, et al. *Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino*. Adeli Ediciones, 2015.
- Davidson, Rachel, y Yongcan Liu. “Reaching the world outside: Cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks”. *Language, Culture and Curriculum*, n.º 33, 2020, pp.32-49.
- Dong, Yansheng y Jian Liu. *Español moderno. Libro del alumno 1*. FLTRP, 2014.
- Duan, Wanyun. *Evaluación comparativa multidimensional de las nuevas ediciones de Español Moderno y Aula Internacional*. Tesina de máster. Universidad de Lenguas y Extranjeras de Pekín, 2019.
- Galloso Camacho, María Victoria, Jie Lin y Fuensanta Garrido Domené. “Análisis del manual chino de ELE: Español Moderno”. *Lengcom*, vol. 6(2), 2015.
- Ge, Nannan. 中国德语教材文化呈现研究——以《当代大学德语》为例 [Cultural representation in China's German textbooks: Taking *Studienweg Deutsch* as an example]. *Foreign Language Education in China*, vol. 5(4), 2022, pp.61-68.
- Guo, Baoxian. 新时代英语教材的文化使命及其实现路径 [The cultural mission of English textbooks in the new era and approaches to accomplish it]. *Curriculum, Teaching material and Method*, vol. 40(9), 2020, pp.102-107. DOI: 10.19877/j.cnki.kc jc jf. 2020. 09. 016.

- Hidalgo Gallardo, Matías. “El perfil léxico del manual de ELE Español Moderno 1 desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario”. *Revista electrónica de estudios hispánicos*, n.º 25, 2019, pp. 233-257. DOI: 10.24197/ogigia.25.2019.233-257
- Instituto Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC-ANaya, 2001.
- Jaime Corpas, Eva García y Agustín Garmendía. *Aula Edición China. Nuestro español*. Traducido y editado por Mao Pin. FLTRP, 2019.
- Jiang, Xiaozhuo, Ma, Xiaowan y Xue Shao. 新时代中国传统文化融入西班牙语教学问题探析 [Analysis of the Integration of Chinese Traditional Culture into Spanish Teaching in the New Era]. *The Science Education Article Collects*, B, 2019, pp.185-192.
- Li, Changhong. “Culturas hispánicas en los manuales de ELE en China.” *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios: XXVIII Congreso ASELE*, editado por María Bargalló Escrivá, Esther Forgas Berdet y Antoni Nomdedeu Rull, 2018, pp. 371-383.
- Lin, Jia. “Enseñanza de la lengua española en China: un análisis contrastivo de los manuales didácticos”. *MacroELE*, n.º 35, 2022, pp.1-18.
- Liu, Jie. 国内西班牙语专业教材发展历程与融合出版策略. [History of the development of Spanish language teaching materials in China and strategies for their integration and publication.] *View on publishing*, vol. 378(24), 2020, pp. 91-94.
- Lou, Amin, Xiaolin Wu, y Ruixuan Zhao. 基于中华文化视角下的西班牙语基础教学研究. [La enseñanza del español básico desde la perspectiva de la cultura tradicional china]. *Gaokao*, n.º 36, 2018, pp. 82.
- Lu, Jun, et al. “The cultural sustainability in English as foreign language textbooks: Investigating the cultural representations in English language textbooks in China for senior middle school students”. *Front. Psychol.*, vol. 13, 2022, pp. 1-14. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.944381
- Martínez, Julián. “Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI)”. *Matices en Lenguas Extranjeras*, n.º 8, 2014, pp. 80-101.
- Risager, Karen. “Language textbooks: Windows to the world”. *Language, Culture and Curriculum*, n.º 34, 2021, pp. 119-132.
- Sayago López, Víctor Manuel. *Análisis de los materiales de ELE dirigidos a sinohablantes: características y rasgos contrastivos y traductológicos*. Trabajo fin de grado. Universidad de Granada, España, 2020.
- Tan, Jia y Fu, Rong. 价值观在法国对外法语教材中的融入 [Integration of values into textbooks of French as a foreign language in France]. *Foreign Language Education in China*, vol. 2(3), 2019, pp. 19-27. DOI: 2096-6105(2019)03-0019-09
- Tan, Jia y Lu Zhang. 《法语》（修订本）的文化呈现研究[Cultural representation in *Le Français* (édition révisée)]. *Foreign Language Education in China*, vol. 5(4), 2022, pp. 53-60.
- Yang, Dan, y Ziqi Wang. “A Study on Evaluation of the Integration of Chinese and Foreign Cultures into Oxford Junior High School English Textbooks on the Basis of Multicultural Education”. *English Language and Literature Studies*, vol. 11(3), 2021, pp.33-39. DOI: 10.5539/ells.v11n3p33.
- Yang, Tiedong. “Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes”. *SinoELE*, n.º 8, 2013, pp.17-41.
- Yuen, K. M. “The representation of foreign cultures in English textbooks”. *ELT Journal*, n.º 65, 2011, pp.458-466.
- Zhang, Hong, y Rui Yu. 大学英语教材中华文化呈现研究 [Representation of Chinese culture in China’s College English textbooks]. *Foreign Language Education in China*, vol. 3(3), 2020, pp. 42-48. DOI: 2096-6105(2020)03-0042-07
- Zhang, Hong, y Xiaonan Li. 英语教材文化呈现分析框架研制 [Developing a Framework for Analyzing the Representation of Cultures in English Textbooks]. *Foreign Languages in China*, 19(2), 2022, pp.78-84.
- . 高中英语教材文化呈现研究[Cultural representation in senior high school English textbooks]. *Foreign Language Education in China*, vol. 5(4), 2022, pp. 42-52.

UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE EL USO DE CLASSIN EN EL AULA DE ESPAÑOL DE UNA ESCUELA SECUNDARIA EN CHINA. EFECTIVIDAD EN EL NIVEL COGNITIVO DEL APRENDIZAJE PROFUNDO

[AN EMPIRICAL STUDY ON THE USE OF CLASSIN IN THE SPANISH CLASSROOM OF A HIGH SCHOOL IN CHINA. EFFECTIVENESS AT THE COGNITIVE LEVEL OF DEEP LEARNING]

TAN, Cheng¹ | Escuela Este de Lenguas Extranjeras de Shanghái afiliada a la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4649-2797>

CHEN, Zhi² | Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2768-8661>

Fecha de recepción: 23 de febrero de 2023 | Fecha de aceptación: 23 de junio de 2023 | Fecha de publicación: 3 de julio de 2023

Resumen: A medida que se extiende más la informatización educativa, la efectividad de la enseñanza en línea es un tema que requiere constante atención. El presente estudio pretende medir la efectividad de un tratamiento basado en el uso de la plataforma ClassIn en el aprendizaje profundo en el nivel cognitivo del español de un grupo de 12 estudiantes de nivel A1. El tratamiento se aplicó en una escuela secundaria de lenguas extranjeras de Shanghái entre marzo y junio de 2022. Con la herramienta ClassIn como instrumento de recogida de datos, se realiza un estudio experimental, acompañado con la discusión sobre los comportamientos del alumnado. Los resultados parecen indicar que el uso de ClassIn puede mejorar notablemente el nivel cognitivo del aprendizaje profundo de los estudiantes. Sin embargo, la efectividad de este método de enseñanza en el alumnado no muestra homogeneidad. Es necesario prestar mayor atención a las diferencias individuales en el aprendizaje de idiomas en línea, especialmente la distinta reacción a las estrategias didácticas por parte del alumnado. El profesorado debe ajustar adecuada y constantemente las estrategias de enseñanza para garantizar el desarrollo conjunto del alumnado.

Palabras clave: enseñanza en línea; español; escuela secundaria; efectividad; aprendizaje profundo; nivel cognitivo

measure the effectiveness of a treatment based on the use of the ClassIn platform in deep learning at the cognitive level of Spanish of a group of 12 A1 level students. The treatment was applied in a foreign language secondary school in Shanghai between March and June 2022. With ClassIn as a data collection instrument, a quasi-experimental study is carried out, accompanied by a discussion of student behaviors. The results seem to indicate that ClassIn can improve the cognitive level of deep learning notably; However, the effectiveness of this teaching method does not show homogeneity. It is necessary to pay more attention to individual differences in online language learning, especially the different reaction to didactic strategies on students. The teaching staff must adequately and constantly adjust the division of groups to guarantee the joint development of the students.

Key words: online teaching; Spanish; middle school; effectiveness; deep learning; cognitive level

Biodata: Cheng Tan, autora principal, es maestra de la Escuela Este de Lenguas Extranjeras de Shanghái, afiliada a la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Zhi Chen, autora correspondiente, es profesora titular de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, doctora en Comparación lingüística y cultural entre chino y español, fundadora y directora del Programa SOL.

Abstract: With the increasingly widespread educational computerization, the effectiveness of online teaching requires constant attention. The present study aims to

¹ Autora principal.

² Autora correspondiente: Liriachen@shisu.edu.cn



INTRODUCCIÓN

Debido al vertiginoso avance tecnológico y las medidas de control del Covid-19, las escuelas primarias y secundarias en China están acelerando su acceso al modelo didáctico en línea, y las ‘aulas virtuales’ se han convertido cada vez más en un requisito para las instituciones. Sin embargo, al hablar del aspecto cognitivo, se cuestiona la efectividad de este tipo de enseñanza. Tanto el profesorado como el alumnado, incluso los padres, han expresado ciertas preocupaciones sobre la enseñanza en línea a largo plazo.

El ambiente de aprendizaje inadecuado y la baja concentración de los estudiantes son las mayores deficiencias en la enseñanza en línea (Informe iiMedia 6). Es innegable que, en comparación con el método de enseñanza tradicional, basada en la clase presencial, es realmente difícil crear la misma atmósfera de aprendizaje. Con una pantalla de por medio, el profesorado y el alumnado parecen estar cerca, pero la distancia física sí es palpable, sobre todo en la efectividad de la enseñanza. Por lo tanto, sería necesario estudiar la efectividad de este modelo en una escuela secundaria en China con el fin de dar otro enfoque al panorama educativo mundial en la época del internet.

En China, se presta especial atención al desarrollo cognitivo de los estudiantes en la educación secundaria, ya que está profundamente vinculado con su acumulación e interiorización de conocimientos y su futuro comportamiento en la sociedad. Somos lo que pensamos. China necesita formar a gente con amplios conocimientos y pensamiento crítico. Para ello, es indispensable el aprendizaje profundo, que es un proceso de procesamiento cognitivo hondo y activo, a través del cual el nivel de pensamiento de los alumnos puede alcanzar un nivel alto (Biggs 153). El aprendizaje profundo tiene el fin de obtener la construcción del sistema completo de conocimiento, el entrenamiento profundo del pensamiento crítico, la transferencia y aplicación de habilidades relevantes y la formación del espíritu de trabajo en equipo.

El aprendizaje profundo abarca tres niveles: la emoción, la capacidad y el cognitivo. El presente artículo se enfoca en el último. Desde el punto de vista del análisis cuantitativo, el nivel cognitivo es relativamente más fácil de evaluar con escalas existentes. Además, para observar la formación de la personalidad de los estudiantes, el nivel cognitivo ofrece pautas más obvias.

Según la asociación American Institutes for Research (9), el nivel cognitivo del aprendizaje profundo se puede evaluar en dos aspectos: la adquisición profunda de conocimientos y el pensamiento crítico. En el siguiente diagrama, intentamos explicar la diferencia entre el aprendizaje superficial y profundo, así como la organización interna del nivel cognitivo del aprendizaje profundo:

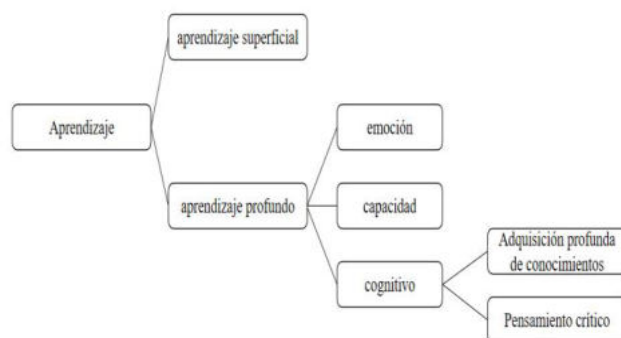


Fig. 1. Aprendizaje superficial y aprendizaje profundo (American Institutes for Research 9).

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de investigar las influencias de la enseñanza en línea en el alumnado, se realiza el estudio a través de un curso de español (Nivel A1) impartido en una escuela secundaria de lenguas extranjeras en Shanghai de marzo a junio de 2022, con la participación de 12 estudiantes. En este artículo se plantean las siguientes preguntas:

- 1) ¿La aplicación de ClassIn puede mejorar el nivel cognitivo de aprendizaje profundo de los estudiantes de español en la escuela secundaria?
- 2) ¿Es homogéneo el impacto de esta modalidad de enseñanza sobre el alumnado?

A continuación, intentamos contestar estas preguntas a través de un estudio experimental, junto con la discusión sobre los comportamientos del alumnado.

MARCO TEÓRICO

A finales de 2019, el Covid-19 azotó todo el mundo. Para muchos sectores, esta catástrofe ha sido destructiva, pero respecto a la enseñanza en línea, quizás ha sido el impulsor que lo ha convertido en la modalidad de enseñanza principal para muchas instituciones educativas. Sin embargo, desde el primer día de su uso, las dudas, preocupaciones y confusiones no pararon. El tema más discutido se refiere a su efectividad.

Las investigaciones antecedentes están enfocadas principalmente en dos aspectos. Por un lado, los investigadores la comparan con su rival tradicional, la enseñanza presencial. Rocío Díaz-Bravo (64) realizó una comparación entre el videojuego presencial y la enseñanza gamificada en un entorno virtual, y resultó que la segunda demuestra una mayor flexibilidad, libertad y una interacción espontánea.

Por otro, se estudian los factores que afectarán a la efectividad de la enseñanza en línea. Zhang Dongsong (149) estudió la efectividad del aprendizaje en línea a través de dos experimentos, que descubrieron que la interacción es un factor determinante para el rendimiento académico y la satisfacción del alumnado. Schmid *et al.* (271) se han centrado en explorar si la tecnología educativa afecta al aprendizaje y fortalece el rendimiento de los estudiantes, y han señalado la importancia del diseño curricular para la eficacia de la enseñanza.

Curiosamente, las investigaciones atañen, en la



mayoría de los casos, a la enseñanza superior (Zhao y Qin 4; Liu, Zhao y Sofeia N 4).

En resumen, hasta la fecha, pocos estudios se enfocan en la efectividad de la enseñanza en línea para los estudiantes de primaria y secundaria, y mucho menos en el aspecto cognitivo del aprendizaje profundo. La enseñanza de primaria y secundaria es totalmente diferente de la enseñanza superior. Los niños y adolescentes se comportan de manera totalmente distinta de los universitarios en un ambiente virtual de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Herramientas

El objeto de este estudio son los cambios de comportamiento del alumnado durante un curso de español en línea. Se trata de un curso básico, compuesto de 3 temas divididos en 9 unidades didácticas.

Para garantizar que se mejore el nivel cognitivo en el aprendizaje en línea, es necesario el uso de diversas herramientas y recursos digitales (König, Jäger-Biela y Glutsch 608). En este caso, usamos la plataforma ClassIn, que tiene más de 20 herramientas interactivas. Cabe mencionar que la versión china se ha diseñado una copa de premio en forma de tigre para divertir a los estudiantes.

En la Tabla 1 se puede ver la correlación entre las herramientas de ClassIn y sus correspondientes funciones didácticas, que tienen mucho que ver con fortalecer el nivel cognitivo del aprendizaje profundo:

Tabla 1
Correlación entre las herramientas de ClassIn y las funciones didácticas

herramientas de ClassIn	funciones didácticas
selección aleatoria de estudiantes	Cuando el profesor plantea una pregunta, el sistema seleccionará al azar a un estudiante. Con este mecanismo, los estudiantes participan más para no pasar pena.
contestador	Al hacer clic en la opción, los estudiantes envían inmediatamente su respuesta en la pantalla pública. El profesor puede saber su situación de aprendizaje instantáneamente.
agrupación	Los estudiantes entran en las salas virtuales, mientras que el profesor puede revisar varios grupos al mismo tiempo. Si es necesario, también puede ingresar a cierto grupo para brindar orientación.
pizarras de comunicación	Los estudiantes responden las preguntas independientemente en su propia pizarra y el profesor puede comprobar las respuestas de cada alumno y corregirlas de forma simultánea.
compartir la pantalla con anotaciones interactivas	Los estudiantes pueden mostrar obras, imágenes y videos como una presentación; el profesor y los demás estudiantes pueden comentar y anotar en la pantalla. De esta manera, se crearán más chispas de pensamiento.
evaluación instantánea	Los estudiantes se sienten más estimulados por participar en las actividades interactivas.

	El gracioso premio en forma de tigre también da más vigor a la clase.
mapa mental	Es una herramienta eficaz para guiar a los estudiantes en la clasificación y asimilación del contenido de la clase.
publicación de tareas	Con esta herramienta, el profesor puede estar al tanto de la situación de aprendizaje de cada alumno y los alumnos, a través de la lista de respuestas de todos, también pueden conocer su ranquin en el grupo.

Fuente: Elaboración propia

Usamos la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (Bloom 201 y Anderson *et al.* 67) y la taxonomía de la Estructura del Resultado de Aprendizaje Observado (SOLO, iniciales de Structure of Observed Learning Outcome, Biggs y Collis 48) para analizar la dimensión de la adquisición profunda de conocimientos y la del pensamiento crítico. En la investigación, también se utilizará la herramienta SPSS 22.0 para los análisis estadísticos, así como entrevistas con los alumnos y observación del profesorado en el aula como métodos complementarios.

Mediante la taxonomía de los objetivos educativos de Bloom, podemos comprender mejor la diferencia entre el aprendizaje profundo y el superficial. El nivel cognitivo del aprendizaje superficial está limitado a 'memoria' y 'comprensión', mientras que el del aprendizaje profundo abarca cuatro niveles: 'aplicación', 'análisis', 'evaluación' y 'creación'. Para llegar a estas metas, se requiere un excelente diseño pedagógico. Las herramientas interactivas de ClassIn pueden fomentar todo el proceso didáctico desde la preparación de la clase hasta la evaluación y reflexiones.

La Figura 2 muestra el papel que desempeña ClassIn en el proceso didáctico con el fin de ayudar al alumnado a realizar de manera más eficaz el aprendizaje profundo del español:

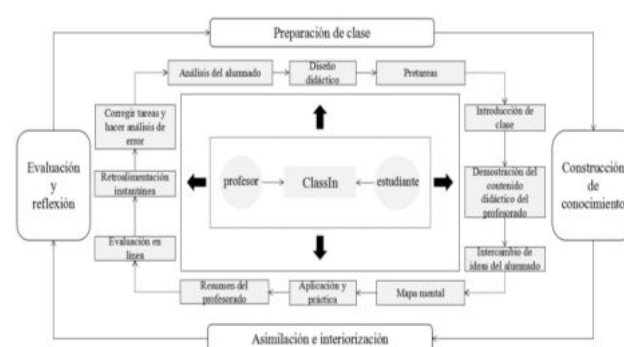


Fig. 2. Modo de enseñanza de ClassIn.

Fuente: Adaptado de Zeng Mingxing *et al.* 30

En la etapa de preparación de clase, el profesor puede tener acceso a las informaciones personales de los estudiantes registradas en ClassIn, tales como cursos previos, necesidades y metas de aprendizaje, así el profesor puede diseñar un plan de enseñanza más específico y más personalizado; el diseño didáctico puede combinar herramientas audiovisuales, juegos y concursos proporcionados por la plataforma ClassIn y utilizar varios



métodos interactivos, lo que no solo hace más divertida la clase sino que también motiva más al alumnado. Después de completar el plan didáctico, el profesor publica los materiales de preparación a través de ClassIn. Los estudiantes completan las tareas previas a la clase de acuerdo con los requisitos. Se puede ver el ranquin de preparación de todo el grupo. El profesor también puede realizar la recopilación de datos y conocer de forma multidimensional la situación de los estudiantes para formular planes de asesoramiento personalizados.

Después los estudiantes toman clases. El profesor les guía en toda la clase para presentar sus ideas y participar en las actividades. La clase se realiza en diversos módulos: 1) presentación de los alumnos sobre un tema concerniente a la clase y aclaración de dudas sobre las pretareas; 2) demostración y explicación del contenido didáctico del profesor; 3) discusión grupal del alumnado; 4) tareas y prácticas; 5) ronda de preguntas y evaluación instantánea.

ClassIn puede fomentar la adquisición del conocimiento en forma de mapas mentales. Bajo la guía del profesor, los estudiantes clasifican el contenido en un diagrama de estructura para visualizar el proceso de pensamiento; hacen las tareas y prácticas, con un simulacro parecido al contexto creado en el aula virtual. De esta manera, los estudiantes son capaces de asimilar un lenguaje vivo y real. ClassIn también genera gran cantidad de datos que beneficia, a su vez, la enseñanza y el aprendizaje del idioma.

En la etapa de evaluación y reflexiones de la clase, ClassIn ofrece una ventaja importante: el profesor y los alumnos pueden interactuar instantáneamente y los alumnos pueden comunicarse simultáneamente. Así, se crea un círculo de comunicación fluida entre el profesorado y el alumnado. Los alumnos no necesitan esperar varios días hasta que el profesor corrija su tarea y se la devuelva. Y a través de los juegos interactivos y la pizarra de comunicación, los alumnos también pueden servir de ‘profesores’ entre ellos para intercambiar ideas y aprender mutuamente. Durante todo el proceso, el aprendizaje profundo va formándose y fomentándose el nivel cognitivo del alumnado.

Gracias a la tecnología, hoy en día, el profesorado no solo constituye la fuente de información, sino que se involucra profundamente en la formación cognitiva del alumnado. Con la tecnología, se ha desarrollado un nuevo sistema de enseñanza. En los siguientes apartados, vamos a comprobar si es eficaz este nuevo sistema. ¿Qué impacto tiene sobre el alumnado? ¿Qué puntos debe tener en consideración el profesorado?

Participantes

Este experimento ha contado con la participación de 12 estudiantes. Son 7 chicos y 5 chicas, de entre 12 y 13 años, que estudiaron español durante el primer cuatrimestre del curso 2022-2023 por 144 horas en clases presenciales. Durante el segundo cuatrimestre del mismo curso, debido a la pandemia, tuvimos que dar clases online, lo que precisamente constituye el origen de la presente investigación. Los dividimos en 4 grupos de estudio, cada uno de ellos formado por 3 estudiantes. La norma de división la explicaremos en el siguiente apartado.

Diseño del experimento

Para empezar, hizo falta realizar una prueba para detectar el nivel de conocimiento y el nivel de pensamiento de los alumnos. Después de la prueba, se obtuvo la nota total de cada alumno.

Enumeramos a los alumnos según su nota, es decir, el alumno con la nota más alta fue el informante número 1, y así sucesivamente. Los 12 alumnos fueron divididos en 4 grupos, con 3 personas en cada grupo. Los números 4, 5 y 12 formaron el primer grupo, los números 3, 6 y 11, el segundo, los números 1, 8 y 10, el tercero, y el cuarto, los números 2, 7 y 9. Esta distribución era para garantizar la similitud de nivel entre distintos grupos, así como un desnivel dentro del mismo grupo, así los puntos totales de cada grupo fueron 29,8, 29,9, 30 y 29,8, respectivamente, y la diferencia máxima, 0,2. De esta manera, la diferencia entre los distintos grupos no resultaba tan notable.

En la Tabla 2, podemos ver que los tres miembros de cada grupo siempre cuentan con un alumno de nota alta, uno medio y otro con nota relativamente baja:

Tabla 2
Agrupación de alumnos y nota total de cada grupo

Grupo	Número del informante	Nota total de las dos prepruebas	Nota total del grupo
Grupo 1	4	10,8	29,8
	12	8,3	
	5	10,7	
Grupo 2	3	10,95	29,9
	11	8,45	
	6	10,5	
Grupo 3	1	11,9	30
	10	8,6	
	8	9,5	
Grupo 4	2	11	29,8
	9	8,9	
	7	9,9	

Fuente: Elaboración propia

Según Strijbos *et al.* (197), la responsabilidad del grupo está proporcionalmente relacionada con el rendimiento. Así, establecimos el sistema del líder rotativo, es decir, cada uno de los tres miembros del grupo desempeñaría el papel de líder en una semana rotando.

La enseñanza se organizó en grupos heterogéneos, con niveles parecidos. La heterogeneidad dentro del mismo grupo significa que sus integrantes presentan ciertas diferencias y complementariedades, no solo respecto a su capacidad intelectual y nivel cognitivo, sino también en cuanto a su personalidad, desempeño y capacidad de expresión, lo que brinda la posibilidad de que los integrantes del grupo se ayuden y aprendan mutuamente. La similitud del nivel total de los distintos grupos significa que cada grupo muestra una igualdad general en la etapa inicial, lo que no solo favorece el desarrollo equilibrado y

la competencia equitativa entre los grupos, sino también la comparación horizontal de la presente investigación.

Instrumentos

Para detectar el nivel cognitivo de los estudiantes en los dos aspectos que hemos mencionado en la Introducción, se ha empleado la taxonomía de objetivos educativos de Bloom y la taxonomía SOLO como escala de evaluación. Ambas han sido utilizadas por varios autores para el análisis del nivel cognitivo de los estudiantes (Whalley *et al.* 2). Las dos evaluaciones se hicieron cinco veces en distintas etapas: preprueba (21/3/2022), segunda etapa (18/4/2022), tercera etapa (10/5/2022), cuarta etapa (30/5/2022) y posprueba (17/6/2022). Al final, se realizó una entrevista al alumnado y una observación por parte del docente.

Tabla 3
Las dos escalas de evaluación

Dimensiones cognitivas	Método de evaluación	Forma de evaluación	Validez de Evaluación	
			Aprendizaje superficial	Aprendizaje profundo
Adquisición profunda de conocimientos	Taxonomía de los objetivos educativos de Bloom	Preguntas objetivas y subjetivas	Memoria Comprensión	Aplicación Análisis Evaluación Creación
Pensamiento crítico	Taxonomía SOLO	Preguntas subjetivas; Tareas	Uni-estructural Multi-estructural	Relacional Abstracto-ampliado

Fuente: Elaboración propia

Cuestionarios relacionados con la escala de evaluación de la adquisición profunda de conocimientos

Basándonos en la taxonomía de objetivos educativos de Bloom, elaboramos cinco cuestionarios para las distintas etapas. La nota total de cada cuestionario era de 100 puntos, de los que 20 trataban de las preguntas concernientes al aprendizaje superficial y 80, sobre el aprendizaje profundo. Cada cuestionario estaba compuesto por: 10 preguntas de opción múltiple (memoria, comprensión, aplicación, análisis y evaluación), 10 preguntas para completar espacios en blanco (memoria y comprensión), una pregunta sobre la adquisición del léxico y su aplicación en el contexto (memoria, comprensión y aplicación), una pregunta de análisis (análisis), una pregunta de evaluación (evaluación) y una pregunta de creación (creación).

La Tabla 4 muestra el diseño del último cuestionario, donde se ve la correlación entre el contenido didáctico, la puntuación y su motivo de evaluación:

Tabla 4

Correlación entre el contenido didáctico, la puntuación y clasificación de objetivos educativos de Bloom

Tema	Los objetivos educativos de Bloom Capítulos	Memoria	Comprensión	Aplicación	Análisis	Evaluación	Creación
		Puntuación	Puntuación	Puntuación	Puntuación	Puntuación	Puntuación
Amigos	Presentando a nuevos amigos	1					
	Mis compañeros de clase	2	1		2		
	Llamar por teléfono	2		2			
En casa	Querida familia	2	1	15			
	Una casa bonita	2			15		
	Mi habitación	2			2	2	
En el aula	¿Qué hora es?	1	1	2			
	Las asignaturas escolares	2				15	
	Ofrecer consejos	1	2				25
Total			20		80		

Fuente: Elaboración propia

Preguntas relacionadas con la escala de evaluación del pensamiento crítico

La taxonomía SOLO ha sido ampliamente utilizada para evaluar la estructura compleja del pensamiento. Para nuestro estudio usamos las escalas actualizadas de la taxonomía SOLO de Burnett (571) como instrumento adecuado de evaluación del nivel de pensamiento de los estudiantes chinos. El contenido de la evaluación incluye, principalmente, preguntas subjetivas de los cinco cuestionarios elaborados, así como tareas del curso (presentación de los alumnos, mapas mentales de cada tema, organización de los apuntes, etc.). Fijamos una escala cuantitativa para las respuestas de 0 a 7 y tomamos la nota media de cada estudiante como resultado final de su nivel de pensamiento.

Según la taxonomía SOLO, el nivel de pensamiento contempla cinco fases de complejidad estructural correspondientes a tres tipos de estados de aprendizaje. De ellos, el estado de ausencia de comprensión corresponde al nivel 'pre-estructural'; el estado de aprendizaje superficial incluye el 'uni-estructural' y el 'multi-estructural', y la fase de aprendizaje profundo abarca el 'relacional' y el 'abstracto ampliado'. Véase el siguiente dibujo, que ilustra las cinco fases arriba mencionadas:

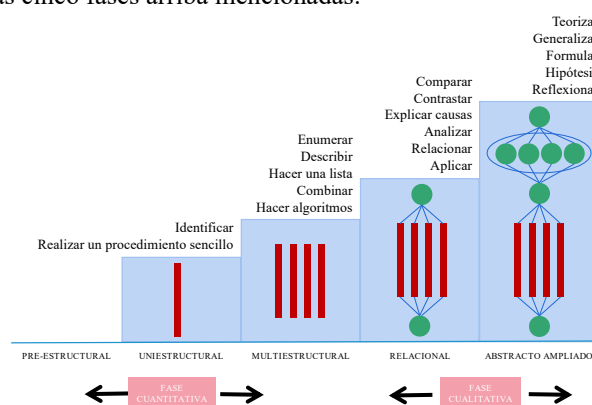


Fig. 3. Taxonomía SOLO de Biggs.

Fuente: Biggs John 64

A continuación, vamos a ver la respuesta a una pregunta de evaluación: *¿Hay que dar la solución inmediata cuando alguien te pide ayuda o es mejor que esa persona encuentre la solución? ¿Por qué?* A partir del siguiente ejemplo, se explica cómo codificar la respuesta:



Respuesta del informante 2:

Cuando una persona nos pide ayuda o se la pedimos a los demás, generalmente las personas dan la solución inmediatamente a los que piden ayuda, pero no me parece adecuado ofrecerla de esta forma. A mi parecer, es mejor que esa misma persona encuentre la solución. Aquí están las razones.

Primero, para cultivar la independencia. Si la persona encuentra la solución sin ayuda, eso quiere decir que tiene mayor independencia. Eso significa que es mejor que antes. Por ejemplo, si se encuentra con una pregunta muy difícil, a veces va a pedir ayuda directamente. Esto no es un método adecuado porque al encontrarse con una pregunta similar, probablemente otra vez encuentre dificultades. Nunca podrá resolver este tipo de problemas. Por otro lado, si encuentra la solución él mismo, normalmente puede responder a muchas preguntas de este tipo, así, de esta manera, aumentará su capacidad.

Segundo, sirve para entender mejor. Si se le da la solución directamente a la persona, se lo dice en su propia manera. Como sabemos, cada persona tiene su propia forma de ser, así que cuando se la presentemos, posiblemente es difícil entenderlo profundamente. Sin embargo, si la persona busca la solución a través de su propio esfuerzo y reflexión, será más fácil para él recordar y ponerla en práctica. Entonces, aunque al principio cueste un poco de tiempo, realmente es más útil.

Como Lao Zi dice: “Enseñarle a la persona métodos de pescar(pescar) es mejor que darle el pescado directamente.” Este dicho quiere decir que orientar la dirección fundamental es mejor que ayudarlo solo en un asunto concreto. No debemos “ayudar por un momento” porque “no puedes ofrecer ayuda por toda la vida”. Por lo antes expuesto, considero que es mejor ofrecer la orientación que el método de solución.*

Por esta respuesta, nos damos cuenta de que el informante 2 es capaz de enlazar e integrar muchas partes sueltas en un todo coherente. Hay una estructura lógica y razonable a lo largo de toda la redacción. El estudiante puede desarrollar el tema central a través de diversos métodos y eso muestra su alto nivel de pensamiento, o sea, puede realizar el ‘aprendizaje profundo’ y tiene la estructura relacional alta, por lo que su nota en esta pregunta se codifica como ‘6’.

A la hora de valorar la evolución de los estudiantes en las cinco etapas de pruebas, usamos la prueba *t* del par de muestras y el análisis de varianza con SPSSAU 22.0. Para evitar el sesgo de la evaluación y determinar la consistencia de las calificaciones, empleamos el Coeficiente kappa en dos diferentes obras del mismo alumno en la misma etapa. Mediante dicho coeficiente, la concordancia se calcula en 0,89 (>0.80), lo que indica una excelente consistencia en los resultados de codificación.

En resumen, los instrumentos empleados en nuestro estudio cumplen las siguientes funciones:

- 1) La taxonomía de objetivos educativos de Bloom se usa para detectar la adquisición profunda de conocimientos, así como su evolución.
- 2) La taxonomía SOLO se usa para analizar las características del pensamiento crítico y analizar los cambios en cada etapa.
- 3) El análisis de varianza se usa para examinar las

diferencias en los diferentes grupos y examinar la convergencia dentro de los grupos en los dos aspectos en cuestión.

- 4) Al final de la quinta etapa, realizamos la entrevista al alumnado y la observación del docente, con el fin de analizar los comportamientos estudiantiles y conocer la efectividad del curso.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Mejora del nivel cognitivo de aprendizaje profundo

Los cambios en el nivel cognitivo de aprendizaje profundo de los estudiantes fueron analizados mediante la prueba *t* del par de muestras (Tabla 5):

Tabla 5

Resultados del análisis de la prueba *t* del par de muestras

Dimensión	Etapas	Promedio	Desviación Estándar	Diferencia de promedios	<i>t</i>	<i>p</i>	Valor Cohen's <i>d</i>
Adquisición profunda de conocimientos	pre	48,34	5,79	-14,07	-7,669	0,000**	2,214
	pos	62,42	6,36				
Pensamiento crítico	pre	3,52	0,46	-1,52	-9,746	0,000**	2,813
	pos	5,07	0,49				
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ pre:preprueba; pos:posprueba							

Fuente: Elaboración propia.

El análisis muestra que, a lo largo de un cuatrimestre de aprendizaje de español en línea, el nivel de conocimiento ($p=0,000<0,01$) y el nivel de pensamiento ($p=0,000<0,01$) han mejorado significativamente, con los valores de Cohen's *d* 1,833 y 2,813 respectivamente, lo que muestra un gran efecto e indica que en las aulas de español en línea se puede elevar significativamente el nivel cognitivo de los estudiantes.

Diferencias significativas en la adquisición profunda de conocimientos

Usando los resultados de la prueba *t* del par de muestras, se pueden analizar de forma longitudinal los datos de evaluación de las cinco etapas, tal como se muestra en la Tabla 6:

Tabla 6

Resultados del análisis de la prueba *t* para el aprendizaje de orden superior

Dimensión	Etapas	Promedio	Desviación Estándar	Diferencia de promedios	<i>t</i>	<i>p</i>	Valor Cohen's <i>d</i>
Aplicación	pre	7,94	1,57	-2,56	-5,511	0,000**	1,591
	pos	10,5	1,93				
Análisis	pre	14,58	2,14	-2,76	-4,273	0,001**	1,233
	pos	17,33	1,87				
Evaluación	pre	9	2,09	-4,25	-8,878	0,000**	2,563
	pos	13,25	2,05				
Creación	pre	16,92	3,09	-4,42	-4,369	0,001**	1,261
	pos	21,33	2,35				
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ pre:preprueba; pos:posprueba							

Fuente: Elaboración propia



Donde descubrimos que:

- 1) Un total de cuatro conjuntos de datos emparejados muestran diferencias ($p < 0,05$). El aumento es gradual, y el valor d del tamaño del efecto también indica una tendencia creciente; a partir de la tercera etapa, la diferencia significativa presenta un cambio del nivel 0,05 al nivel 0,01, una diferencia significativa entre los niveles de conocimiento entre las dos etapas.
- 2) Comparando la preprueba y la posprueba de los cuatro niveles de orden superior de la adquisición de conocimiento con la taxonomía de Bloom: en el ámbito de la aplicación, el análisis, la evaluación y la creación se notan diferencias significativas ($p < 0,01$) y la magnitud de la diferencia es 'Evaluación' (2,563) > 'Aplicación' (1,591) > 'Creación' (1,261) > 'Análisis' (1,233). Todos los aspectos del aprendizaje de alto nivel muestran diferencias obvias, dentro de los cuales la 'evaluación' evidencia el mayor progreso.

Diferencias significativas en el nivel de pensamiento

Asimismo, se puede realizar un estudio longitudinal con los datos de evaluación del nivel de pensamiento en cinco etapas mediante la prueba t del par de muestras, tal como se refleja en la Tabla 7:

Tabla 7

Clasificación y descripción de cada etapa del nivel de pensamiento

Etapas	Número de la muestra	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación estándar	Mediana
Etapas 1	12	3	4,3	3,525	0,459	3,5
Etapas 2	12	3,2	4,7	3,892	0,493	3,85
Etapas 3	12	3,3	5	4,2	0,501	4,1
Etapas 4	12	3,6	5,5	4,667	0,528	4,5
Etapas 5	12	4	5,8	5,067	0,492	5,1

Fuente: Elaboración propia

Donde se evidencia que:

- 1) Existe una diferencia significativa al nivel 0,05 entre la etapa 2 y la etapa 1, y a partir de la etapa 3 existe una diferencia significativa al nivel 0,01, lo que indica que la brecha del nivel de pensamiento de los estudiantes se está ampliando.
- 2) Los valores del nivel de pensamiento: el mínimo, el máximo y el promedio en cada etapa han aumentado gradualmente, y la diferencia de los promedios entre las pruebas también ha ascendido paulatinamente. El tamaño del efecto (Cohen's d) muestra una tendencia creciente. Los tamaños del efecto de la prueba t del par de muestras para las etapas tres, cuatro y cinco son 1,049, 1,545 y 2,559 respectivamente, que son todos superiores al punto crítico de 0,80, lo que indica un tamaño de efecto grande.
- 3) Comparando la distribución de frecuencia de la preprueba y la posprueba del nivel de pensamiento, el puntaje está entre 3 y 6, y el nivel de taxonomía SOLO va del 'aprendizaje superficial - uni-estructural' al 'aprendizaje

profundo - estructura relacional - alto', es decir, aún no ha llegado al nivel 'abstracto ampliado'. Según las estadísticas de la preprueba, la mayor proporción son los estudiantes con puntajes entre 3-4, cuya estructura de pensamiento se encuentra en 'aprendizaje superficial - multi - estructural - media', representando el 83%. Va seguido por la estructura de pensamiento en 'aprendizaje superficial - multi-estructural - alta', cuya proporción es del 17%. En las estadísticas de posprueba, el promedio es 5,125, con el valor mínimo 4 y el máximo 5,8. Los puntajes entre 5-6 ocupan la mayor proporción, cuya estructura de pensamiento llega al 'aprendizaje profundo - relacional', representando el 58%, seguido por los alumnos con puntajes entre 4 y 5, que representan el 42%, cuya estructura de pensamiento se encuentra en el nivel de 'aprendizaje superficial - multi-estructural - alto'.

En definitiva, se observa que, con la profundización de la enseñanza del español en las aulas en línea, existe una diferencia significativa en el nivel de pensamiento crítico y que el aumento es gradual.

Diferencias entre grupos, convergencia dentro del mismo grupo

Antes de iniciar la enseñanza en línea, según los datos de la preprueba, dividimos el grupo entero con el fin de mantener cierto desnivel dentro del mismo grupo y, al mismo tiempo, similitud entre distintos grupos. Después de un cuatrimestre de enseñanza en línea, a través de los datos obtenidos y analizados, notamos que tanto el nivel de adquisición profunda de conocimientos como el nivel de pensamiento crítico muestran una diferencia significativa al nivel 0,01. El tamaño del efecto del nivel de conocimiento es 1,833 y el del nivel de pensamiento, 2,957. Por lo tanto, a través del análisis de varianza se puede estudiar los cambios de cada grupo en las dos dimensiones en cinco etapas.

Dimensión del nivel de conocimiento

Los grupos manifiestan diferencias en cuanto a la adquisición profunda del conocimiento, tal como se refleja en la Figura 4:

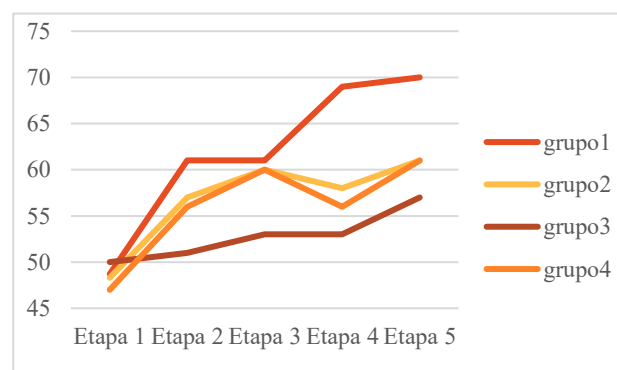


Fig. 4. Evolución por etapas del nivel de conocimiento de cada grupo.

Fuente: Elaboración propia



La adquisición profunda del conocimiento presenta diferencias tanto intergrupales como intragrupalas en distintas etapas. Las vamos a analizar de forma longitudinal:

- 1) Las muestras grupales revelan diferencias significativas en el aprendizaje profundo de las etapas 4 y 5, con una diferencia al nivel 0,05 en la etapa 4 ($F=4,116$, $p=0,049$). El valor de eta cuadrado parcial es 0,607, que supera el punto crítico de 0,14, lo que indica una gran diferencia en el tamaño del efecto.
- 2) Los diferentes grupos muestran una diferencia al nivel 0,05 en la etapa 5 ($F=4,452$, $p=0,041$). El tamaño del efecto es 0,625, mayor que el de la etapa 4, lo que indica que la diferencia entre los grupos sigue aumentando.
- 3) A través del análisis de las sumas de cuadrados intragrupalas e intergrupales, se ve que la suma de cuadrados entre grupos ha aumentado primero y luego ha disminuido, y la tendencia general ha ido en aumento. El intervalo entre grupos aumenta, pero con el avance del aprendizaje, las diferencias entre grupos se mantienen dentro de un cierto rango. Al mismo tiempo, la suma de cuadrados dentro del mismo grupo sigue disminuyendo, lo que indica que las diferencias entre los miembros del mismo grupo se han reducido gradualmente.

Dimensión del nivel de pensamiento

Los grupos también manifiestan diferencias en cuanto al nivel de pensamiento, tal como se refleja en la Figura 5:

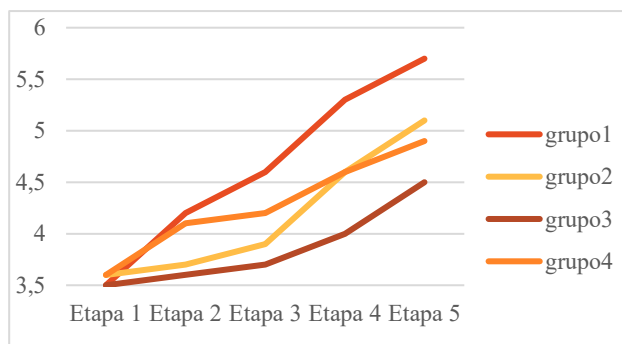


Fig. 5. Evolución por etapas del nivel de pensamiento de cada grupo.

Fuente: Elaboración propia

Donde se evidencia que:

- 1) Los diferentes grupos muestran una diferencia significativa al nivel 0,05 en el nivel de pensamiento en la etapa 4 ($F=5,457$, $p=0,025$); el valor de eta cuadrado parcial que representa el tamaño del efecto es 0,672, que supera el punto crítico (0,06), lo que indica que la diferencia es grande.
- 2) Los grupos muestran una diferencia significativa al nivel 0,05 en el nivel de pensamiento en la etapa 5 ($F=8$, $p=0,009$); el eta cuadrado parcial, la medida del tamaño del efecto, presenta un valor

de 0,750, que es superior al de la etapa 4, indicando que la diferencia entre grupos se sigue elevando.

- 3) Con el análisis de las sumas de cuadrados entre los distintos grupos y dentro de los mismos grupos se nota que la suma de cuadrados entre grupos muestra generalmente una tendencia creciente, mientras que las sumas de cuadrados dentro de los grupos reflejan una tendencia decreciente, lo que indica que la diferencia en el nivel de pensamiento entre grupos se amplía gradualmente. La colaboración y el estudio conjunto dentro del mismo grupo ejercen gradualmente su efecto y los miembros del grupo desarrollan sus capacidades de manera convergente.

Tabla 8

Análisis de varianza entre grupos en cada etapa

Etapas	ANOVA entre grupos			
	Nivel de adquisición profunda del conocimiento		Nivel de pensamiento crítico	
	p	eta cuadrado parcial	p	eta cuadrado parcial
Etapa 1	0,959	0,035	0,998	0,004
Etapa 2	0,313	0,343	0,318	0,341
Etapa 3	0,336	0,33	0,107	0,514
Etapa 4	0,049*	0,607	0,025*	0,672
Etapa 5	0,041*	0,625	0,009**	0,750

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Fuente: Elaboración propia

Con la Tabla 8 se evidencia que existe una diferencia cada vez mayor entre los grupos tanto en la dimensión del nivel de conocimiento como en la dimensión del nivel de pensamiento. En la primera etapa, los 4 grupos tienen el mismo nivel general en las dos dimensiones. Las diferencias comienzan a aparecer en las etapas 2 y 3, pero aún no es una diferencia significativa. Al mismo tiempo, hay una diferencia significativa al nivel 0,05 en ambas dimensiones en la etapa 4 y la diferencia continúa ampliándose con el tamaño del efecto ascendiendo en la etapa 5. Se observa que tanto en la adquisición profunda del conocimiento como en el nivel de pensamiento crítico, la varianza entre grupos muestra un grado 'alto'.

Convergencia dentro del mismo grupo

Después de estudiar las diferencias intergrupales, nos enfocamos en la convergencia dentro del mismo grupo. Tomamos el nivel de pensamiento crítico como ejemplo. En la etapa 1, las diferencias entre los miembros de cada grupo son bastante evidentes, pero el rango dentro de cada grupo no presenta una gran diferencia; sin embargo, en la última etapa, la diferencia entre los miembros dentro del grupo se ha reducido significativamente y el rango dentro de cada grupo se ha convertido en 0,4, 0,6, 0,6 y 0,6, respectivamente. La comunidad de aprendizaje ha comenzado a surtir efecto. Por supuesto, si analizamos en detalle los rangos de cada grupo en la etapa 2, etapa 3 y etapa 4, encontramos que la comunidad del grupo de aprendizaje no es estable y que se necesita un período más largo de aprendizaje y cooperación para lograr mejor complementariedad y progreso dentro del grupo.

En la Tabla 9, podemos ver los datos de la convergencia intragrupal en cada etapa:



Tabla 9

Análisis del rango intragrupal y de varianza del nivel de pensamiento crítico de cada etapa

Etapas	n=1		n=2		n=3		n=4	
	Rango	Varianza	Rango	Varianza	Rango	Varianza	Rango	Varianza
Etapas 1	0,8	0,19	1	0,263	1,3	0,49	0,8	0,213
Etapas 2	0,8	0,163	1	0,25	1	0,303	0,7	0,163
Etapas 3	0,7	0,13	0,8	0,173	0,9	0,203	0,7	0,163
Etapas 4	0,5	0,063	0,7	0,163	0,8	0,173	0,6	0,103
Etapas 5	0,4	0,053	0,6	0,093	0,6	0,093	0,6	0,093

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, las diferencias intergrupales aumentan y el desarrollo intragrupal converge, indicando que el estudio del español en aulas en línea tiene un impacto significativo en la comunidad de aprendizaje, principalmente de la siguiente manera:

- 1) Desde la primera a la última etapa de cada grupo (n=3), los datos de rango y varianza disminuyen simultáneamente, lo que indica que la brecha dentro de los miembros de cada grupo se ha reducido y que el grupo tiende a ser estable, formando una comunidad de aprendizaje sólida.
- 2) Desde la primera a la última prueba, los valores de rango y varianza de cada grupo son más cercanos, indicando que la estabilidad de cada grupo de estudio es cada vez mayor, con ventajas complementarias y desarrollo equilibrado.

En resumen, el aprendizaje online del español puede mejorar la adquisición profunda del conocimiento y el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes chinos. La diferencia entre los distintos grupos muestra un aumento gradual al principio, pero a medida que avanza el aprendizaje, se mantiene dentro de cierto rango. En cuanto a la evolución de los miembros de cada grupo, se muestra una tendencia de convergencia intragrupal. En este proceso, los estudiantes muestran una adaptación rápida. Disfrutan de la atmósfera del estudio y tienen muchas ganas de comunicarse con los demás. Se nota una relación estrecha y armoniosa dentro del grupo y ganas de comunicarse y competir entre diferentes grupos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS

Entrevista al alumnado

Los resultados del análisis cuantitativo anterior muestran que el aprendizaje en el aula en línea tiene un impacto significativo en los niveles de conocimiento y pensamiento de los estudiantes, pero este análisis intenta mostrar los datos objetivos y científicos sobre la efectividad de la enseñanza en línea. En cambio, una entrevista en profundidad puede complementar eficazmente la investigación.

En vista de esto, el día 29 de junio, casi al final del cuatrimestre, seleccionamos un participante de cada uno de los cuatro grupos para realizar entrevistas en profundidad de forma personal, cara a cara. Se trata de los informantes 2, 6, 8 y 11, cuya nota en la preprueba había sido de 11,

10,5, 9,5 y 8,45, respectivamente. Con esta distribución, podíamos hablar con los estudiantes más representativos de cada grupo. Las entrevistas incluían principalmente cinco aspectos: 1) percepción individual sobre el uso de la enseñanza en línea; 2) participación en el grupo; 3) comunicación con estudiantes de otros grupos; 4) interacción profesorado-alumnado; 5) una evaluación general de la modalidad de la enseñanza en línea.

Desde la perspectiva de la percepción individual, los participantes en general declararon una buena adaptación al aprendizaje en línea. Los alumnos opinaron que las clases habían sido interactivas e interesantes. La plataforma ClassIn cuenta con funciones potentes, que crean una atmósfera en la que los estudiantes se atreven a expresarse y pueden “mantener siempre un alto nivel de atención”. Por ejemplo, al hablar de las funciones de las aulas en línea, según algunos estudiantes: “Me gustan el contestador y la selección aleatoria”; “Me encantan las insignias digitales, que pueden darme un estímulo en tiempo real. Además, puedo ver mi ranquin en el informe digital después de la clase”. Sin embargo, algunos estudiantes se sentían un poco incómodos al principio por no saber cómo manejar las diversas funciones de la plataforma, problema que se solucionó junto con el profesor y los compañeros de clase.

En cuanto a la participación en el grupo, los entrevistados se mostraban contentos por la privacidad y la autonomía que podían gozar en el proceso de estudio. En las aulas tradicionales a veces se escuchan ‘ruidos’ de otros grupos. En el formato en línea, cada grupo puede tener su propio espacio independiente y hablar libre y tranquilamente sin sentirse ‘invadidos’ por los demás.

Por otro lado, en un espacio virtual independiente, los estudiantes demuestran una capacidad increíble de autoorganización. Como el profesor puede ingresar en la sala de cada grupo de manera invisible, los estudiantes se sienten menos cohibidos y toman más iniciativas. Un alumno, que a menudo desempeñaba el papel de líder en las discusiones grupales, explica: “Cuando aprendía y discutía de forma presencial, la maestra supervisaba todo el proceso e incluso observaba la discusión desde una distancia tan cercana que a algunos miembros les daba vergüenza hablar”. Asimismo: “Como líder de grupo, por la ausencia de la profesora, estoy más motivado y me siento más responsable por promover discusiones grupales, desempeñar el papel de un pequeño asistente de la profesora, impulsando la creación de chispas de pensamientos y realizar el trabajo en equipo”.

Con respecto a la comunicación con estudiantes de otros grupos, la plataforma ClassIn cuenta con muchas formas didácticas y juegos competitivos para promover la comunicación y activar competencias entre los estudiantes. Por ejemplo, la función de Coopera ofrece la posibilidad de una creación colaborativa de guiones de teatro en español, y los estudiantes se sienten sumamente motivados por crear un guion interesante entre todos. Hay un juego de viaje que también ha llamado mucho la atención de los estudiantes. Cada grupo puede avanzar dos pasos en el viaje solo y cuando contesta correctamente la pregunta.



Los alumnos luchan por llegar primero al destino. Todos esos formatos cuya presencia solo se da en la plataforma en línea se adaptan más a la costumbre de estudio de los estudiantes del nuevo milenio.

En cuanto a la interacción alumnado-docente, los estudiantes consideran, curiosamente, que la relación se ha hecho más armoniosa debido a la distancia. El profesor no está físicamente frente al alumnado, pero la interacción entre ambas partes es más personal, precisa y eficiente. Además, con la ayuda de pizarras interactivas y mapas mentales, el hilo del pensamiento del docente se puede presentar de forma más clara y concisa, lo que resulta más aceptable para los estudiantes. La enseñanza en línea ha puesto al alumnado en el centro del aula, con lo que los estudiantes se sienten más motivados. Según los comentarios de los entrevistados, “los docentes pueden formular planes de aprendizaje personalizados de acuerdo con el análisis previo, lo que juega un muy buen papel de diagnóstico y moviliza nuestro entusiasmo por aprender”.

En cuanto a la evaluación general de la modalidad de la enseñanza en línea, los entrevistados no muestran una preferencia específica frente a la enseñanza presencial, pero todos están de acuerdo con su efectividad. Afirman que el aprendizaje en el aula en línea ha mejorado sustancialmente su dominio del español y ha promovido una comprensión más profunda del plan de estudios. Señalan que las aulas en línea tienen muchas ventajas que no tienen las aulas tradicionales, como evaluación y retroalimentación oportunas, tutoría personalizada, colaboración más libre, generación automática de apuntes, etc. Los entrevistados han seleccionado varias palabras clave para resumir su aprendizaje de español en línea, entre otras, *eficiente, más atento, interacción activa y retroalimentación oportuna* se mencionan con mayor frecuencia. Algunos estudiantes (informantes 2, 8 y 11) opinan que las múltiples funciones del aula en línea les han ayudado mucho a mejorar su español. Sus percepciones son correctas ya que las notas de sus prepruebas fueron 11, 9,5 y 8,45, respectivamente y las de sus pospruebas, 14,1, 11,55 y 10,45.

En conclusión, las percepciones individuales sobre el uso de la enseñanza en línea son generalmente positivas; se nota que los estudiantes tienen más ganas de participar y comunicarse con los de otros grupos. La interacción profesor-alumnado se hace más eficiente y personal. En la evaluación general de la modalidad de la enseñanza en línea se ve una mejora en comparación con la de la clase presencial.

Observaciones del docente en el aula

En el apartado anterior hemos analizado las percepciones de parte del alumnado. Aquí nos gustaría anotar unas reflexiones personales basadas en las observaciones que realizamos en el aula.

Las aulas en línea tienen muchas ventajas técnicas, que brindan una gran comodidad para la interacción en el aula, lo que ayuda en gran medida a la mejora del nivel cognitivo del aprendizaje profundo de los estudiantes. Aquí tomamos como ejemplo el aprendizaje gamificado, las actividades

en grupo y las pizarras interactivas.

El propósito fundamental del aprendizaje gamificado es mejorar la motivación y participación de los estudiantes, sobre todo de los adolescentes. En clase, cuando los estudiantes están expuestos a actividades gamificadas, muestran un gran entusiasmo por participar, especialmente en los juegos de relevos, los estudiantes se muestran sumamente apasionados. Con la ayuda del aprendizaje gamificado, el contenido didáctico que parece aburrido se hace más interesante para los estudiantes y como participan activamente, adquieren con más facilidad los conocimientos.

La intención original de las actividades en grupo es mejorar la capacidad de expresión lingüística de los alumnos a través de la cooperación y el intercambio. Los estudiantes de idiomas extranjeros necesitan comunicarse con personas que dominan lo suficiente el idioma de destino para avanzar un poco más y, de manera similar, los estudiantes que necesitan mejorar su español requieren más ayuda y comentarios de sus compañeros. La agrupación en línea, con el aprendizaje cooperativo en nuevos escenarios virtuales, es beneficiosa, estimulante y enriquecedora para pequeños grupos de alumnos (Sánchez y Torres 762). Sin embargo, el impacto de este tipo de actividades no es homogéneo para todo el mundo. Se ven diferencias entre grupos y al mismo tiempo convergencia interna dentro del mismo grupo. Este fenómeno recuerda a los profesores la necesidad de evitar la continua expansión de brechas entre grupos mientras se promueve la convergencia dentro de ellos.

El uso de pizarras interactivas pretende enriquecer el ambiente del aula y proporcionar una nueva oferta para las necesidades interactivas en la enseñanza de idiomas. La pizarra tiene múltiples ventajas, tales como crear un entorno simulado, fortalecer la interacción en el aula y enriquecer los métodos de enseñanza. El uso efectivo de esta tecnología puede crear una buena situación de enseñanza. Por un lado, estimula el pensamiento y la imaginación de los estudiantes, y puede convertir lo abstracto en concreto. Por otro lado, mejora la interactividad de la comunicación en el aula y hace que el idioma se aprenda en vivo.

En resumen, a través del estudio cualitativo (entrevista al alumnado y observaciones del docente), se puede confirmar que con la aplicación de ClassIn en la enseñanza en línea el comportamiento del alumnado presenta una mejora obvia y que hay un cambio en el nivel cognitivo de aprendizaje profundo de los estudiantes. Además, las colaboraciones dentro del grupo son cada vez más estrechas, y entre grupos se ve una competencia activa.

CONCLUSIONES

La enseñanza de una lengua extranjera a los estudiantes de Secundaria es una tarea fundamental para la formación de su personalidad aparte de su desarrollo lingüístico. Es bien sabido que la cultura y la lengua están estrechamente vinculadas. La enseñanza de una lengua es, en realidad, la de una cultura. Y la cultura es un medio esencial para configurar el modo de ver el mundo y a sí mismo. De ahí



que nosotros hayamos puesto tanta atención en estudiar la efectividad de la modalidad de enseñanza en línea en el nivel cognitivo del aprendizaje profundo de los estudiantes de Secundaria, ya que aquella no solo determina su dominio de la lengua española, sino que también puede afectar a la formación de su personalidad. Hemos utilizado la taxonomía de objetivos educativos de Bloom y la taxonomía SOLO para hacer experimentos de enseñanza desde dos dimensiones: la de la adquisición profunda de conocimientos y la de estructura de pensamiento. Se ha realizado un seguimiento académico cuatrimestral de 12 estudiantes que participaron en este curso, luego hemos utilizado la herramienta SPSS 22.0 para procesar los datos obtenidos. El estudio arroja las siguientes conclusiones:

- 1) La enseñanza en línea de español puede elevar el nivel de aprendizaje profundo. Según los datos del apartado anterior, el nivel de adquisición profunda de conocimientos se ha elevado un 29% mientras que el de pensamiento, un 44% (Tabla 5). Estas cifras confirman que el uso de la plataforma ClassIn ha sido eficaz.
- 2) Cabe mencionar que el impacto de la enseñanza en línea no ha resultado homogéneo para todos los estudiantes. La brecha entre los distintos grupos tiende a aumentar mientras que, dentro del mismo grupo, los miembros son propensos a asimilarse.
- 3) Por lo tanto, el profesorado debe prestar más atención para evitar la ruptura de los grupos y mantener el desarrollo equilibrado de todos los estudiantes mediante diversos métodos de enseñanza.

A medida que pasa el tiempo, el arte de la educación se ve cada vez más influenciado por la tecnología informática. Con pandemia o no, plataformas como ClassIn van surgiendo y el modelo de enseñanza vivirá cambios radicales. Como profesores de lenguas extranjeras, debemos saber manejar la tecnología y aplicarla de manera positiva en la enseñanza. Encontrar un camino en que no solo podamos garantizar el dominio lingüístico de los estudiantes sino también contribuir a la formación de su capacidad cognitiva es una tarea ardua para todos los docentes de las escuelas secundarias. Este artículo es un intento inicial y esperamos ver más investigaciones al respecto en el futuro.

OBRAS CITADAS

- American Institutes for Research. *Evidence of Deeper Learning Outcomes*. Washington DC., 2014.
- Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl, y Benjamin Samuel Bloom. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, 2001.
- Biggs, John, y Kevin Collis. *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. Academic Press, 1982.
- Biggs, John. *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, 2005.
- Biggs, John. *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.
- Bloom, Benjamin. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Longman, 1956.
- Burnett, Paul. "Assessing the structure of learning outcomes from counselling using the SOLO taxonomy: an exploratory study". *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 27(4), 1999, pp. 567-580.
- Chamizo Sánchez, R., y Fernández Torres, M. J. "Nuevos métodos de intervención en el aula y en el espacio virtual: glosario y juego de rol". *Historia Y Comunicacion Social*, vol.18, 2014, pp. 753-764.
- Díaz-Bravo, Rocío. "Guadalingo: aprendizaje experiencial de español LE/L2 en un entorno virtual gamificado". *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 6(1), 2019, pp. 64-70.
- Informe iiMedia. 2020 年春季中国学校在线复课效果评估专项调研报告 [Un informe de encuesta especial sobre la evaluación del efecto de la reanudación de clases en línea en las escuelas chinas en la primavera de 2020]. iiMedia Research, 2020.
- König, Johannes, Daniela Jäger-Biela, y Nina Glutsch. "Adapting to Online Teaching during COVID-19 School Closure: Teacher Education and Teacher Competence Effects among Early Career Teachers in Germany". *European Journal of Teacher Education*, vol.43(4), 2020, pp. 608-622.
- Liu, Enyun, Jingxian Zhao, y Noorzareith Sofeia. "Students' entire deep learning personality model and perceived teachers' emotional support". *Frontiers in Psychology*, vol. 12, 2022, pp. 1-11.
- Schmid, Richard et al. "The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications". *Computers & Education*, vol. 72, 2014, pp. 271-291.
- Strijbos, Jan-Willem, et al. "The effect of functional roles on group efficiency: Using multilevel modeling and content analysis to investigate computer-supported collaboration in small groups". *Small Group Research*, vol. 35, 2004, pp. 195-229.
- Whalley, Jacqueline, et al. "An Australasian study of reading and comprehension skills in novice programmers, using the bloom and SOLO taxonomies". *Eighth Australasian Computing Education Conference*, vol. 52, 2006, pp. 243--252.
- Zeng, Mingxing, et al. 从 MOOC 到 SPOC : 一种深度学习模式建构 [De MOOC a SPOC: la construcción de una modalidad de aprendizaje profundo]. *China Educational Technology*, vol. 11, 2015, pp. 28-34+53.
- Zhang, Dongsong. "Interactive Multimedia-Based E-Learning: A Study of Effectiveness". *American Journal of Distance Education*, vol.19(3), 2005, pp. 149-162.
- Zhao, Jingxian, y Yue Qin. "Perceived teacher autonomy support and students' deep learning: the mediating role of self-efficacy and the moderating role of perceived peer support". *Frontiers in Psychology*, vol.12, 2021, pp.1-11.

CANTÉ-CANTABA Y EL SEMANTISMO DE LOS VERBOS CON REFERENCIA A LA OPOSICIÓN NARRACIÓN/DESCRIPCIÓN EN EL DISCURSO INACTUAL DE APRENDIENTES DE ELE SINOHABLANTES [“CANTÉ”-“CANTABA” AND THE SEMANTICISM OF VERBS REGARDING THE NARRATION/DESCRIPTION OPPOSITION IN THE STORY MODE NARRATIVE OF CHINESE LEARNERS OF SPANISH]

ARES BLANCO, María | Universidad de León
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6247-3876>

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2023 | Fecha de aceptación: 24 de noviembre de 2023 | Fecha de publicación: 18 de diciembre de 2023

Resumen: La expresión de los tiempos del pasado en el español, en concreto la oposición indefinido e imperfecto, es todavía a día de hoy uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los aprendientes de ELE cuya lengua materna no es romance. En el marco de la metodología imperante en el contexto universitario chino, la oposición *canté-cantaba* se asienta bajo las nociones de tiempo perfectivo e imperfectivo, y olvida que el modo de acción del lexema verbal de los verbos, o semantismo léxico, influye en la elección de estas formas verbales en la narración de eventos pasados. El objetivo de este estudio es conocer y analizar qué problemas presentan los estudiantes sinohablantes universitarios de nivel avanzado en el dominio de las funciones significativas de estas formas en el discurso inactual. A través de una prueba semicerrada de corte estructural, se observa que no todos los usos resultan igualmente problemáticos para los aprendientes, y cómo la aproximación pedagógica a estas formas determina su alcance y control.

Palabras clave: Pretérito indefinido de indicativo; imperfecto de indicativo; enseñanza de español como lengua extranjera; aprendientes de ELE sinohablantes; nivel avanzado; discurso inactual

Abstract The expression of past in Spanish, specifically the alternation Preterite-Imperfect tenses, is still today one of the greatest challenges faced by learners of Spanish as a Foreign Language whose mother tongue is not Romance. Within the framework of the prevailing methodology in the university context in the People's Republic of China, the *canté-cantaba* opposition is based on the notions of perfective and imperfective tense and forgets that the mode of action of the verb, also known as lexical semantics, influences the choice of these verb forms in the narration

of past events. This study aims to uncover and analyze what problems advanced-level Chinese-speaking university students have in mastering the meaningful functions of these forms. Using a semi-closed structural test, it is observed that not all uses are equally problematic for learners, and the pedagogical approach to these forms determines their scope and control.

Key Words: Preterite and Imperfect tenses; Teaching of Spanish as a Foreign Language; Chinese Learners of Spanish as a Foreign Language; Advanced level; Narration

Biodata: María Ares Blanco es graduada en Filología Moderna: Inglés y máster en Lingüística y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de León. Ha trabajado como profesora de ELE en el Centro de Idiomas de la misma universidad y como lectora en el Departamento de Español de la School of International Studies de la Universidad Sun Yat-sen (中山大学). En la actualidad es doctoranda en el programa Mundo Hispánico de la Universidad de León.

INTRODUCCIÓN

No es ningún secreto que la oposición *canté-cantaba* es uno de los problemas gramaticales tradicionales en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, en particular para aquellos aprendientes cuya lengua materna no es una lengua romance, como es el caso de los aprendientes de ELE sinohablantes (Cortés Moreno; Lan; Blanco Pena). El chino mandarín es una lengua sinica que no representa el contraste a través de la morfología flexiva como el español, sino que necesita recursos gramaticales —marcadores aspectuales¹— (Sun y Qi). Por

¹ 了 *le*, perfectivo; 过 *guò*, experimental; 在 *zai*, progresivo; 着 *zhe*, durativo; Ø, habitual (Sun y Qi 4).



lo tanto, supone un gran reto al que deben enfrentarse como aprendientes de ELE.

La complejidad del español para expresar el tiempo pasado ha sido estudiada en profundidad por numerosos autores a lo largo de los años. No obstante, en la actualidad, pese a la extensa bibliografía sobre el contraste de estas dos formas verbales, el alumnado de ELE sinohablante continúa presentando problemas para su adquisición y uso, cometiendo errores que se fosilizan hasta los niveles más avanzados del aprendizaje. Por ello, la oposición de estas dos formas verbales es todavía un desafío para el profesorado.

Este estudio² pretende conocer el dominio de los aprendientes sinohablantes de ELE de nivel avanzado en el contraste de las formas *canté-cantaba* en el discurso inactual, teniendo como referente la perspectiva metodológica que se utiliza en el contexto universitario y el manual *Español Moderno* (Dong y Liu). Con este objetivo, se realiza una investigación en el aula mediante una tarea de comprensión escrita que determine los problemas a los que se enfrenta el alumnado en el tratamiento de estas formas en el discurso inactual.

MARCO CONCEPTUAL

La enseñanza-aprendizaje de *canté* y *cantaba* en la R. P. China

Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje de las formas *canté* y *cantaba* se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas, y limitar la didáctica de estas formas únicamente a una de estas aproximaciones hará que su adquisición por parte de los aprendientes de ELE sea más compleja.

En la República Popular China, el manual *Español Moderno* 现代西班牙语, autoría de Dong Yansheng (董燕生) y Liu Jian (刘建), y que contó con la revisión de Juan Benedicto Morillo, es el manual didáctico oficial de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en los cursos de español en las universidades elegido por la Coordinación Nacional de Español en China

(Ma). La versión revisada³ consta de cuatro volúmenes, y cuenta con una gran reputación entre docentes y estudiantes de ELE al tratarse del manual de referencia utilizado en las aulas⁴. El *Español Moderno*, que sigue el método gramática-traducción, se centra en los contenidos lingüísticos y se compone de actividades de corte estructural que invitan a la repetición con el objetivo de conseguir un aprendizaje basado en la exposición magistral y la memorización⁵ de estructuras —en otras palabras, una metodología tradicional—. Este libro de texto delimitará los usos de las formas pasadas que serán entendidas por los aprendientes como un modelo o unos patrones comúnmente establecidos, lo cual determinará y caracterizará la didáctica del aula de ELE en este contexto.

La enseñanza/aprendizaje de *canté* y *cantaba* propuesta por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* establece que estas dos formas verbales se estudiarán en diferentes fases desde el nivel A2 hasta el nivel C1-C2. Sin embargo, en el contexto universitario chino se sigue otra pedagogía didáctica que es necesario conocer. El estudio de la oposición⁶ *canté-cantaba* se introduce por primera vez en la cuarta unidad⁷ del segundo tomo, que se utiliza en la asignatura Español Básico II y Español Intermedio I, del segundo semestre del primer año y del primer semestre del segundo año, respectivamente, de Filología Hispánica, con seis horas lectivas semanales. Bajo el título “Diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto”, los autores de este manual recalcan el desafío que suponen estos dos tiempos verbales para los aprendientes sinohablantes y la importancia de practicarlos repetidamente para poder dominarlos. Comienzan la explicación señalando que el indefinido indica que un acontecimiento se ha terminado por completo (*Ayer, me desperté a las seis, me levanté, desayuné y fui a la oficina*); pero cuando este acontecimiento no se completa, sino que es un evento continuo y no se menciona ni su inicio ni su final, se utilizaría el imperfecto (*El niño jugaba con sus amiguitos cuando su madre lo llamó a comer*). El imperfecto también se usa para hablar de acciones habituales o que se repiten frecuentemente en el pasado

² Esta investigación utiliza como modelo de referencia el estudio realizado por Soulé titulado “Problemas en el reconocimiento de las funciones significativas de las formas *canté* y *cantaba* en el discurso inactual de aprendientes de ELE coreanos”, en el que estudia los problemas en el tratamiento de las formas *canté* y *cantaba* en aprendientes de ELE coreanos de diferentes niveles de lengua.

³ La primera versión data de 1985.

⁴ Los profesores de ELE en la R.P. China también cuentan con manuales que han sido editados en España u otros países hispanohablantes. No obstante, estos quedan relegados como material de apoyo, sobre todo por los profesores nativos de chino; en primer lugar, porque el *Español Moderno* dispone de explicaciones teóricas en chino que resultan de ayuda a estudiantes de nivel básico; en segundo lugar, al tratarse del manual de uso de referencia, los docentes nacionales ya lo dominan puesto que lo habrán utilizado en su propio proceso de aprendizaje del español (Ma).

⁵ La tradición cultural y el estilo educativo del alumnado determinan el tipo de actividades que se utilizan en la enseñanza de ELE en china continental (Yang).

⁶ Los valores de las formas *canté* y *cantaba* se introducen en la unidad 1 y en la unidad 3 del segundo tomo respectivamente, acorde a lo establecido por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que establece que los valores básicos del imperfecto y del indefinido se introduzcan en el nivel acceso (A2). En el *Plan* aparece listada primero la forma *cantaba* y después *canté*.

⁷ De forma general, las unidades están divididas en un primer apartado introductorio en el que se presenta uno o dos textos de los que se desgana una tabla en la que aparece la parte léxica de la unidad en forma de lista de palabras y expresiones que se ordenan según hayan aparecido en el texto, y que están acompañadas por su traducción al chino mandarín y una abreviatura de su categoría gramatical. Seguidamente, aparecerá la parte destinada a verbos irregulares y verbos con cambios ortográficos en algunas conjugaciones que aparecen en el texto anterior. A continuación, se muestran ejemplos de locuciones, sustantivos o verbos del texto. Por último, en el apartado llamado “Gramática” en los primeros volúmenes, y “Respecto al Lenguaje” después, se presentan los contenidos gramaticales desglosados en explicaciones en chino con ejemplos extraídos del texto introductorio, así como ejemplos inéditos; cuestiones estilísticas, etc. Después, se da paso al conocimiento sociocultural. Por último, se presentan una serie de actividades de corte estructural (conjugar verbos, rellenar los huecos, traducir, memorizar, etc.) con el objetivo de que el alumnado practique los contenidos gramaticales y léxicos, así como la traducción (directa e inversa). No obstante, también se incluyen algunos ejercicios para trabajar la expresión oral y la escucha que se enmarcan dentro del enfoque comunicativo, aunque no son representativos; con respecto a la escucha, incluye dictados o grabaciones sobre las que el alumnado tendrá que hacer versiones orales o completar alguna secuencia; en cuanto a la expresión oral, trata de responder preguntas, crear diálogos o exponer un tema.



(Cada vez que los padres entraban en la habitación de su hijo, lo encontraban estudiando); si esas acciones se repiten un número de veces determinado, en ese caso, se utilizaría el indefinido (*El año pasado, mis amigos viajaron cuatro veces a América Latina*). Por último, se presenta el uso de *canté* cuando funciona para narrar eventos pasados y *cantaba* para describir el contexto de la acción principal en *canté*:

Hacia sol. En la plaza *había* mucha gente. Algunos *conversaban* o *leían* sentados en las bancas, otros *paseaban*. De repente alguien *gritó*: “¡A correr, un toro!” Todos *echaron* a correr pero no *había* ningún toro. Fue una broma.

En la quinta unidad, los autores recurren al inglés para realizar una pequeña comparación entre ambas lenguas con el objetivo de ser de ayuda para los aprendientes sinohablantes. Señalan que tanto el indefinido como el imperfecto se puede expresar en inglés bajo el mismo tiempo verbal, el *Past Simple*. Sin embargo, existen usos de *cantaba* que en inglés equivalen a diferentes estructuras como el *used to* o el modal *would* (*When I lived with my grandmother, she used to tell me stories / Cuando vivía con mi abuela, ella me contaba cuentos*).

En el último apartado de este tomo destinado a estudiar este contraste, se amplían las diferencias en la elección de *canté* y *cantaba*. En primer lugar, el indefinido se utiliza para indicar cuando la acción comienza o termina (*La fiesta se animó cuando el conjunto de mariachis comenzó a actuar*), o cuando los puntos de inicio y final de una acción que se prolonga en el pasado se unen (*La época de la China Imperial duró más de dos mil años*); en contraposición, el imperfecto representa el proceso de la acción entre el punto de inicio y final (*Cuando los amigos llegaban a la sala donde se celebraba la fiesta, la gente hacía rato que bailaba*). Además, señalan que las acciones de naturaleza dinámica equivalen a la estructura inglesa *be doing* (*His sister was doing her homework when Peter arrived home / Pedro regresó a casa, cuando su hermana hacía los deberes*).

Por otra parte, es necesario mencionar que, junto con estas formas verbales, también se presentan una serie de marcadores temporales asociados a *canté* o *cantaba* que ayuden a los estudiantes en su uso.

Después de presentar esta aproximación al estudio de la oposición *canté-cantaba*, en la unidad 14, los autores dedican un pequeño apartado a la perfectividad de los tiempos verbales que funciona a modo de ampliación de lo aprendido con anterioridad. Estos autores reparan en que en español la elección de la forma verbal está determinada por el tiempo, la semántica del verbo y el contexto. De este modo, se distingue entre tiempos perfectivos e imperfectivos. Los primeros señalan el inicio y fin de un acontecimiento, y como ejemplos proponen *gritar*, *golpear*, *saltar*⁸, *nacer* y *morir*. Con los imperfectivos el hablante pretende indicar el progreso de un acontecimiento. Para ejemplificar la función de este uso se utilizan verbos como

querer, *saber*, *conocer*, etc. No obstante, estos autores tienen presente que existen verbos de naturaleza perfectiva que se expresan con *cantaba*, y verbos de naturaleza imperfectiva que aparecen con *canté*. De este modo, señalan, en primer lugar, que un verbo de naturaleza perfectiva se conjuga en *cantaba* cuando indica la repetición de una acción, por ejemplo, *gritaba*, *golpeaba*, *saltaba*. En segundo lugar, los verbos de naturaleza no perfectiva se formulan con *canté* si se señala el inicio del evento (*Supe la noticia ayer*) o cuando el punto inicial y final de un acontecimiento coinciden en un momento del pasado (*¿Existió realmente Homero?*).

A modo de resumen, los usos de *canté-cantaba* se reúnen en la siguiente tabla tal y como se presentan en el manual.

Tabla 1
Usos de *canté* y *cantaba* recogidos en *Español Moderno*

<i>Canté</i>	<i>Cantaba</i>
Acontecimiento terminado	Duración de un acontecimiento
Acciones repetidas un número de veces concreto	Acciones habituales o que se repiten en el pasado
Narración	Descripción
Comienzo o fin de una acción pasada	Proceso entre el comienzo y el fin de una acción en el pasado
Comienzo y fin de una acción coinciden en un punto del pasado	
	Acciones dinámicas (= <i>be doing</i>)
Verbos perfectivos	Verbos imperfectivos
Inicio y final de un acontecimiento coinciden en un momento del pasado + verbos imperfectivos	Inicio del evento + verbos perfectivos

Fuente: Elaboración propia

Hasta la segunda⁹ unidad del último volumen no se vuelve a abordar con profundidad el contraste entre *canté* y *cantaba*. No obstante, a lo largo de todas las unidades de los diferentes volúmenes de este manual se practicará la oposición de estas formas verbales a través de diferentes ejercicios. La tipología de las actividades es poco variada, ya que consiste en su mayoría en ejercicios de conjugar los infinitivos en el tiempo y forma correspondiente para completar los huecos de enunciados aislados o textos. Cabe apuntar que estos ejercicios no se limitan estas formas verbales, sino que los alumnos deberán elegir otros tiempos verbales como *canto*, *había cantado*, etc.

El cuarto tomo está destinado a aprendientes de un nivel de lengua avanzado correspondiente al C1¹⁰ en cuanto a la competencia lingüística según el *Marco Común*

⁸ *Gritar*, *golpear* y *saltar* se agrupan dentro de los predicados semelfactivos; en otras palabras, tienen una naturaleza similar a la de los logros, ya que se producen después de otra acción o movimiento, pero no están delimitados (NGLE).

⁹ En la unidad 5 también se proporciona un pequeño párrafo sobre la perfectividad y se adjunta una lista de todos los tiempos verbales del

español clasificados en perfectivos e imperfectivos, pero no se amplía la teoría vista en tomos anteriores.

¹⁰ El alumnado no tiene el mismo nivel en todas las destrezas, siendo el componente lingüístico (y la competencia gramatical en especial) el que cuenta con mayor carga lectiva.



Europeo de Referencia, y se utiliza en la asignatura Español Avanzado I y II, impartidas respectivamente en el primer y segundo semestre del tercer año¹¹, también con seis horas lectivas semanales. La explicación teórica comienza advirtiendo que los aprendientes de ELE tienden a utilizar el indefinido en contextos en los que se debería usar el imperfecto, y consideran que esta confusión se produce debido a la influencia del inglés, lengua que tampoco cuenta con dicha diferencia morfológica que sí tiene el español. Después, se comparan los tiempos verbales *canté* y *cantaba* con una obra de teatro. Para los autores, el imperfecto se utilizará para describir el escenario de dicha obra teatral, mientras que el indefinido quedará subordinado a las actividades que realizan los diferentes personajes. No obstante, se hace hincapié en el hecho de que existen actividades que, en realidad, son parte del decorado y, al mismo tiempo, están interpretadas por un sujeto al que podríamos denominar como “la multitud”. A modo de ilustración se utiliza el siguiente pasaje:

Había edificios a ambos lados de la calle. Las tiendas estaban abiertas. Toda clase de vehículos corrían veloces. La gente iba y venía, entraba a los comercios y salía de ellos. Los vendedores ambulantes pregonaban sus mercancías. Algunos discutían el precio con los compradores, otros conversaban con sus vecinos.

No obstante, señalan que existen acontecimientos concretos en este decorado en los que lo natural es cambiar al indefinido y listan una serie de posibilidades:

- 1 Alguien *pegó* un grito: “¡Al ladrón!”
- 2 De repente, un coche *atropelló* a un ciclista.
- 3 *Se oyó* una estridente sirena y acto seguido *pasó* volando una ambulancia.
- 4 *Se nubló* el cielo y, de improviso, *empezó* a llover.

Los personajes narran con sus actividades lo que ocurre en la escena, y estas formas en *canté* constituyen la parte esencial de la obra. Por lo tanto, la diferencia en la elección de *canté* o *cantaba* reside en la función de descripción del escenario frente a la narración de los acontecimientos. A continuación, se presenta otro pequeño fragmento que ejemplifica la teoría.

Era un domingo soleado. En el parque se veía gente por todas partes. Sentados en los bancos, los ancianos tomaban el sol mientras miraban a los niños que correteaban, saltaban, charlaban y reían. Otras personas, o hacían deportes, o paseaban ociosas. Y no faltaban parejas de enamorados acurrucados (偎依) bajo la sombra de un árbol. Daba la impresión de que se arrullaban (鸽子等咕咕叫) como palomitas. De repente, se oyó un grito de espanto y se vio que una mujer corría enloquecida hacia el lago: su hijo había caído al agua. Se dio la casualidad de que un joven pasaba por allí. Sin vacilar, se arrojó al lago. Nadó rápidamente hasta

donde se hallaba el niño, lo *alzó* en sus brazos y *logró* sostenerlo en lo alto. Al verlo en esos aprietos, algunas personas *se disponían* a lanzarse al agua pero no *hizo* falta, pues alguien les *tiró* un salvavidas...

Los valores de la función narrativa de *canté* y la descriptiva de *cantaba* se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 2
Narración frente a descripción en el *Español Moderno*

Narración (<i>canté</i>)	Descripción (<i>cantaba</i>)
Actividades realizadas por los personajes	Escenario
Acontecimientos que cambian a indefinido porque es ‘lo natural’.	Actividades que son parte del escenario, interpretadas por un sujeto indeterminado.

Fuente: Elaboración propia

Algunas consideraciones acerca del tratamiento *canté-cantaba* en *Español Moderno*

Tras revisar la teoría propuesta en este manual, esta aproximación no parece ser todo lo completa y profunda como esta compleja oposición requiere. Este manual asienta la diferencia entre estas formas verbales en la noción de acción perfectiva de *canté*, frente a la acción imperfectiva de *cantaba*¹². Esta ha sido la metodología tradicional de abordar el estudio de estas formas en la gramática normativa del español (NGLE) y en diferentes gramáticas de referencia de ELE¹³ (Matte Bon; García Santos; Alonso et al.; Borrego Nieto). Además de asentar el eje de la oposición *canté-cantaba* en el aspecto morfológico, también se clasifican estas formas según su aspecto léxico o modo de acción atendiendo a la duración y a la delimitación o telicidad de los predicados, valor que comparten la mayoría de las gramáticas de referencia (Matte Bon; García Santos; Alonso et al.; Llopis-García et al.; Borrego Nieto). No obstante, en el manual del Español Moderno a pesar de mencionar brevemente las acciones dinámicas en *cantaba* para expresar la equivalencia con la estructura inglesa *be doing*, no se profundiza en esta noción. Si se pretende que los aprendientes de ELE dominen el uso de estas formas verbales y sean capaces de adaptarse a diferentes situaciones y usos de la lengua real, es imprescindible proporcionar a los aprendientes de todas las perspectivas teóricas posibles que los ayuden a entender la construcción de estas formas para un uso efectivo de la lengua.

De hecho, en lo referente al uso de *canté* y *cantaba* con función de narrar y describir, no se profundiza con la precisión requerida. En primer lugar, la teoría no explica con exactitud por qué algunos acontecimientos piden la forma *canté*, tan solo se infiere que hay una rotura que

¹¹ Los datos que se han obtenido en este estudio son de la época de la pospandemia del covid-19. En cursos anteriores, los estudiantes de tercer año de Filología Hispánica gozaban de un programa de intercambio en algún país de habla hispana que, con la pandemia, se ha visto suspendido. Por lo tanto, la información referente al año de estudio y los estudiantes puede variar de una universidad a otra. En este estudio se sigue el plan de estudios de la Universidad Sun Yat-sen.

¹² La elección de esta perspectiva no parece aleatoria, puesto que en chino mandarín es de gran importancia conocer si las acciones se han terminado o continúan, y para ello utilizan las partículas o marcadores

aspectuales 了 *le*, 着 *zhe* y 过 *guò*. Asimismo, tradicionalmente el aspecto morfológico o desinencial ha servido de base para la mayoría de las clasificaciones de los tiempos verbales.

¹³ No obstante, otras gramáticas de referencia para la enseñanza-aprendizaje de español estudian el uso de estas formas verbales desde diferentes perspectivas. Ese es el caso de *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* (Llopis-García et al.), que asienta la oposición *canté-cantaba* en la noción de *fuera/dentro* de la esfera temporal del pasado desde una visión cognitiva de la gramática.



cambia el contexto anterior y ello conlleva al cambio de forma temporal. Lo mismo sucede con esas acciones en *cantaba* que son parte del escenario. Se entiende, por lo tanto, que estas explicaciones no son suficientes para abordar un tema de tal importancia como lo es la oposición *canté-cantaba*.

Asimismo, buscar una equivalencia del español con el inglés para explicar esta oposición tampoco parece ser una opción eficiente, pues el propio estudiante angloparlante tiene problemas en el uso de estas formas, ya que el inglés no cuenta con esta distinción morfológica que presenta el español.

Por último, la asociación de marcadores temporales con *canté* o *cantaba* tampoco resulta útil para aprendientes de nivel avanzado, pues se encontrarán con situaciones de uso real de la lengua en las que esta asociación no se produzca (Llopis-García et al.).

***Canté* y *cantaba* en el discurso inactual: semantismo léxico**

No es extraño que la oposición *canté-cantaba* se aborde desde la perspectiva aspectual en numerosas ocasiones dado que ambas formas suelen ser entendidas como pasadas¹⁴ (Rojo). No obstante, existen algunas nociones que se expresan a través de *canté* y *cantaba* que no están ligadas a categorías verbales, sino que, tal y como señala Gutiérrez Araus (*Formas temporales*, “Relevancia del discurso”, *Problemas fundamentales*), presentan un carácter discursivo-pragmático que, además de ofrecer una explicación en el uso del indefinido y el imperfecto en el plano inactual, también permite entender los “valores modales de no-realidad”¹⁵ (Rojo 38). Con el propósito de completar la teoría propuesta en el manual Español Moderno, a continuación se presentará la teoría de esta autora que da cuenta de la complejidad de la oposición *canté-cantaba* en el discurso inactual¹⁶ según el modo de acción que expresa el lexema de verbo y la intención del enunciador (descripción, narración, etc.).

En primer lugar, en cuanto a la temporalidad verbal, Gutiérrez Araus señala que, dependiendo de su interés discursivo, el hablante adoptará *canté* o *cantaba* a partir de la noción de acción principal de *canté*, frente a la acción secundaria —y simultánea— de *cantaba*. En el caso de *canté*, esta forma verbal tiene la función de narrar, puesto que recuerda las acciones principales del argumento de cualquier narración que siguen un plano temporal que avanza; por otra parte, en *cantaba* recae la función de la descripción que ocurre cuando el hilo argumental se interrumpe y la atención se focaliza en el presente de ese

momento pasado que es simultáneo, y explica cómo es el escenario, la ambientación, los personajes, etc. Asimismo, los hábitos y las acciones repetidas se conjugan en imperfecto y desempeñan un papel secundario en el plano argumental. Por otra parte, el indefinido señala una acción clave en el plano argumental de modo que, aunque se trate de una acción habitual o repetida, al conjugarse con *canté* se entiende como un solo hecho clave.

En segundo lugar, esta autora subraya la importancia del modo de acción del lexema verbal. En el semantismo de los verbos se observan ciertas disparidades semánticas entre estos que corresponden a una modalidad de acción (o *aktionsart*)¹⁷. Gutiérrez Araus establece la división entre verbos de acción —manifiestan acciones o procesos— y verbos de estado —expresan estados— (*Formas temporales* 35-36). Se entiende como verbos de estado aquellos que, por la naturaleza de su lexema, identifican o clasifican (*ser, parecer...*), pero también los que sitúan (*estar, hallarse...*), los que manifiestan posesión o pertenencia (*tener, haber...*) y los que expresan conocimiento (*saber, conocer...*). Por otra parte, los verbos de acción son los que señalan eventos o hechos (véase los verbos de movimiento: *salir, venir...*) o denotan un cambio de la materia (*construir, escribir...*).

Este hecho repercute significativamente en la elección de las formas *canté-cantaba* en la narración y la descripción, puesto que los verbos de estado tienden a aparecer en la forma *cantaba*, siendo los de acción los que tienden a aparecer en *canté*. De este modo, la forma *canté* combinada con un verbo de acción tiene la función de expresar la acción principal en la narración —a diferencia del verbo de acción en imperfecto que presenta una acción secundaria—. Por otra parte, la forma *cantaba* acompañada de un verbo de estado posee la función discursiva de descripción dentro de la narración.

No obstante, existen contextos en los que los verbos de estado se conjugan en *canté* y, los de acción, en *cantaba*. Gutiérrez Araus (“Relevancia del discurso”) señala que es precisamente la oposición de estas formas verbales la que propicia el cambio de planteamiento semántico de los verbos y que, al mismo tiempo, esta ‘transformación’ está motivada por la intención narrativa del enunciador.

- En la narración, *cantaba* con verbos de acción tiene la función de denotar acciones habituales¹⁸ consideradas como acciones secundarias dentro de un marco narrativo más amplio. Esto se debe a que el imperfecto tiene la capacidad de “extender lo suficiente un intervalo de tiempo como para que sea efectiva localizar los eventos previamente

¹⁴ Rojo considera que *canté* y *cantaba* no expresan ni el mismo valor temporal ni el mismo punto de origen, puesto que “*llegué* es una forma de anterioridad al origen y *llegaba* indica simultaneidad con respecto a un punto de origen” (Rojo 38).

¹⁵ Valores considerados no normativos o secundarios, por ejemplo, el imperfecto de cortesía.

¹⁶ Gutiérrez Araus distingue entre el plano inactual o de la historia, en el que “el hablante relega lo designado [...] a un mundo narrado” (“Relevancia del discurso” 331). Es en este plano donde se sustenta la oposición *canté-cantaba* en la narración/descripción. Por otra parte, en el plano actual o del discurso “comentamos o participamos directamente de la vivencia de los hechos” (“Relevancia del discurso” 331), en el que solo tendría cabida la forma *cantaba* al poder hacer referencia a puntos

anteriores, presentes y futuros al momento de habla. De ahí que se hable de los valores discursivos de *cantaba* (imperfecto de cortesía, de fantasía, de incertidumbre, de sorpresa, etc.).

¹⁷ Según la teoría de Vendler (1967), tradicionalmente los verbos se han clasificado en verbos de realización, de acción, de logro y de estado (Acero). En la *Nueva Gramática de la lengua*, estos cuatro tipos de verbos se estudian desde las nociones de duración, telicidad y dinamicidad.

¹⁸ Las nociones de habitualidad y repetición no se deben entender como equivalentes, ya que la perspectiva en que se manifiestan es distinta: “un hábito enmarca una narración, no la protagoniza, como sí puede hacerlo la repetición del mismo hecho en el hilo narrativo” (“Relevancia del discurso” 330).



narrados” (Acero 70).

- Al combinarse con la forma *canté*, los verbos de estado se transforman en verbos de acción en posesión de la función de narrar.

En resumidas cuentas, Gutiérrez Araus afirma que el discurso narrativo entraña situaciones dinámicas, mientras que el discurso descriptivo implica situaciones estáticas (“Sistema y discurso” 293), y que recaerá sobre el enunciador la responsabilidad de decidir la función del lexema verbal en el relato (acción principal, acción secundaria o descripción)¹⁹.

El semantismo léxico de los verbos chinos

En español, independientemente del semantismo del lexema, los verbos se pueden combinar con *canté* y *cantaba* dependiendo de la función que el enunciador pretenda transmitir. Esta capacidad combinatoria de *canté* y *cantaba* no se manifiesta en otras lenguas que no cuenten con un sistema morfológico tan profundo como el del español, como es el caso del chino mandarín, lengua materna de nuestros aprendientes. Los autores coinciden en que, a través del lexema del verbo chino, al igual que en español, se expresa una serie de contenidos léxicos (Zou; Sun y Qi). De este modo, los verbos chinos también se han agrupado atendiendo a la teoría de Vendler (1967) en *estados*, *actividades*, *realizaciones* y *logros*²⁰, y numerosos autores han intentado clasificar el aspecto léxico del chino mandarín (por ejemplo, Xiao & McEnery en *Aspect In Mandarin Chinese: A Corpus-based Study*).

No obstante, a pesar de que en ambas lenguas se utilicen clasificaciones del aspecto léxico similares, esto no significa que sean absolutas, lo que deriva en errores de transferencia cuando los aprendientes recurren a la traducción literal del chino al español, tal y como señalan Sun y Qi. En su estudio, estos autores exponen que los aprendientes de ELE sinohablantes manifiestan serias dificultades a la hora de interpretar el semantismo del verbo español cuando aparece junto con verbos instantáneos²¹, ya que en chino estos verbos no se combinan con la forma *cantaba* —es decir, no aparecen con marcadores que expresan imperfectividad como *在* *zai* o *着* *zhe*—, al contrario que en español²². Por este motivo, en lugar de combinarlos con el imperfecto, recurren a la utilización de otros recursos, como los adverbios temporales (**Vio un accidente cuando casi llegó a la escuela*), o a la utilización de otras formas imperfectivas (**Una roca le impidió cuando llegaría a la*

cumbre de la montaña).

Al mismo tiempo, por normal general, estos autores también señalan que los verbos de estado en chino no necesitan combinarse con un marcador aspectual o adverbios temporales, sino que su interpretación dependerá del propio contexto, que se traduce en la forma *canté*. Por este motivo, tampoco es habitual que los estudiantes utilicen la forma *canté* con verbos de estado (**Ayer fui al concierto y me gustaba mucho* / **El sábado pasado estaba en casa por toda la tarde*). Sin embargo, cuando los verbos de estado se combinan con otras estructuras (por ejemplo, *以前* *yǐqián*, que significa *antes*), los aprendientes lo traducen en un imperfecto: *Le gustaba tomar café* se traduciría en *以前他喜欢和咖啡* *yǐqián tā xǐhuān hé kāfēi*, literalmente: *Antes le gustaba tomar café* (Sun y Qi 5).

Tomando en consideración las funciones significativas en español de *canté* y *cantaba* mencionadas anteriormente, así como el contraste entre el semantismo de los verbos en chino y en español, se realiza un estudio con el objetivo de detectar si los aprendientes de ELE sinohablantes presentan dificultades en el uso de estas formas verbales y, en este caso, en qué funciones se producen.

MARCO METODOLÓGICO

Este estudio pretende servir de aproximación inicial a los problemas a los que se enfrentan los estudiantes universitarios sinohablantes de ELE que se encuentran dentro del marco del nivel avanzado y dominio operativo eficaz en el tratamiento y oposición de las formas *canté-cantaba* en el discurso inactual. Según la Hipótesis del Aspecto Léxico de Andersen (1996), en las fases iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, los aprendientes extranjeros de español tienden a utilizar la forma *canté* con verbos delimitados o télicos, mientras que asociarán *cantaba* con los no delimitados, es decir, con los estados. Asimismo, la Hipótesis del Discurso plantea que en la narración existe un plano discursivo principal (*foreground*) y un segundo (*background*). Las acciones que ocurren en el primer plano se asocian con verbos dinámicos combinados con la forma *canté*, mientras que el plano discursivo de fondo proporciona información sobre el contexto en el que se sitúan las acciones del discurso principal (Medina Suárez 86). Con el objetivo de comprobar si estas hipótesis se cumplen en fases avanzadas del aprendizaje, se realiza una investigación en el aula que permita conocer el alcance y dominio de estas formas verbales.

¹⁹ Esta idea también se ha desarrollado en estudios recientes; Castañeda Castro, desde una perspectiva temporal-epistémica, sostiene que el imperfecto tiene el valor de “presente de entonces” (50), ya que en el discurso narrado la forma *cantaba* expresa simultaneidad respecto al punto en el que se reconstruyen los hechos. De este modo, la modalidad de acción del verbo, en combinación con el imperfecto, originará las diferentes variedades de uso, terminativas y no terminativas.

²⁰ En su tesis doctoral *El aspecto en chino. Clases de evento y operadores aspectuales*, Zou considera que estas clasificaciones se establecen sin tener en cuenta características intrínsecas de la lengua china, por lo que no son consistentes y, además, incluyen marcadores aspectuales y otros recursos (como los adverbios temporales), así que introducen “informaciones sintácticas y redundan, en consecuencia, en la defensa de la naturaleza composicional del aspecto léxico” (64).

²¹ Los verbos instantáneos son los *logros* dentro de la clasificación de

Vendler (1967). También conocidos como *puntuales* o *desinientes* (ASALE y RAE 1962), se trata de verbos dinámicos, delimitados y no durativos, o escasamente durativos, como *disparar*, *morir*... (De Miguel 3009).

²² Castañeda Castro (51) establece una división tripartita de los usos discursivo-pragmáticos de *cantaba* cuando aparece en el discurso inactual que podría aportar mayor claridad en el aula de ELE. En primer lugar, con las acciones que necesitan un límite para su cumplimiento, el imperfecto expresa que la acción se pretende realizar, se inicia, o está en curso (*Me levantaba a saludarles cuando se dieron la vuelta*). En segundo lugar, *cantaba* expresa hábitos o repeticiones sin límites, aunque el modo de acción determine que requiere un límite (*En verano, en la cena, me comía un bocadillo*). En tercer lugar, todos los verbos dinámicos —también estativos— que según su semantismo no presentan límites y que, por tanto, manifiestan un valor no delimitado (*La gente corría de un lado para otro*).



Diseño

Los datos de este estudio se obtienen a través de una prueba semicerrada de huecos que toma un extracto de la novela²³ *Manolito Gafotas* de la escritora española Elvira Lindo. El objetivo lingüístico de este ejercicio es insistir en el nivel gramatical de la lengua del alumnado. Sin embargo, como ya se ha mencionado previamente, este trabajo se realiza en términos de aproximación; por lo tanto, busca conocer la sensibilidad y preferencia de los estudiantes a la hora de elegir entre dichas formas para completar los enunciados, no poner de manifiesto errores —de hecho, en ciertas ocasiones, ambas formas son admitidas en un mismo enunciado—. Las funciones significativas de *canté* y *cantaba* en el discurso inactual que aparecen en el texto son las siguientes:

- *canté* con verbos de acción para expresar la acción principal;
- *canté* con verbos de estado para expresar un cambio de estado;
- *cantaba* con verbos de estado para describir;
- *cantaba* con verbos de acción para expresar las acciones secundarias y hábitos;
- *cantaba* con verbos de acción para expresar la acción principal cuando expresa repetición de un hecho.

El tipo de prueba viene determinado por la metodología imperante en las clases de ELE de los participantes de este estudio. Se pretende que los estudiantes no se sientan fuera de su zona de confort y, de este modo, que los desvíos en el éxito de la muestra sean menos al no cambiar de pedagogía. De este modo, los estudiantes fijarán su atención en estas formas verbales y las usarán de forma controlada tal y como están habituados.

A continuación se detalla los diferentes tipos de verbos que se distribuyen en el texto según su modo de acción del lexema verbal atendiendo a los rasgos de dinamicidad.

Tabla 3
Tipología verbal del estudio

Verbo	Modo de acción del lexema verbal	Forma verbal	Función significativa (narración/descripción)
<i>Tener</i>	Estativo	<i>Cantaba</i>	Describir
<i>Poner</i>	Dinámico	<i>Canté</i>	Expresar la acción principal
<i>Llamarse</i>	Estativo	<i>Cantaba</i>	Describir

²³ La eficacia del uso de los textos literarios en el aula de español como lengua extranjera —y, en general, en todas las clases de idiomas— ha sido tradicionalmente discutida de acuerdo a la aparición de diferentes corrientes y enfoques metodológicos. Frente a los autores que consideran los textos literarios fuentes no reales de la lengua, también un gran número afirma su valor como una rica herramienta en la enseñanza y aprendizaje de ELE, puesto que se consideran textos auténticos al estar dirigidos a hablantes nativos (Granero), y no diseñados según las necesidades didácticas del curso. De hecho, Nevado señala: “En las muestras literarias encontramos diferentes contextos y situaciones que

<i>Llorar</i>	Dinámico	<i>Cantaba</i>	Expresar acciones secundarias y hábitos
<i>Meterse</i>	Dinámico	<i>Cantaba</i>	Expresar acciones secundarias y hábitos
<i>Acabar</i>	Dinámico	<i>Cantaba</i>	Expresar acciones secundarias y hábitos
<i>Pasar</i>	Dinámico	<i>Cantaba</i>	Expresar acciones secundarias y hábitos
<i>Haber</i>	Estativo	<i>Canté</i>	Cambio de estado
<i>Discutir</i>	Dinámico	<i>Canté</i>	Expresar la acción principal
<i>Volver</i>	Dinámico	<i>Cantaba</i>	Expresar acciones secundarias y hábitos
<i>Decir</i>	Dinámico	<i>Cantaba</i>	Expresar la acción principal cuando expresa repetición de un hecho
<i>Preferir</i>	Estativo	<i>Cantaba</i>	Describir
<i>Gustar</i>	Estativo	<i>Canté</i>	Cambio de estado
<i>Empezar</i>	Dinámico	<i>Canté</i>	Expresar la acción principal
<i>Ser</i>	Estativo	<i>Canté</i>	Cambio de estado

Fuente: Elaboración propia

Los verbos en la narración que los estudiantes deberán conjugar en su correspondiente forma verbal conforman el siguiente fragmento:

En Carabanchel, que es mi barrio, por si no te lo había dicho, todo el mundo me conoce por Manolito Gafotas. Todo el mundo que me conoce, claro. Los que no me conocen no saben ni que llevo gafas desde que 1. *tener* cinco años. Ahora, que ellos se lo pierden. Me 2. *poner* Manolito por el camión de mi padre, y al camión Manolito por mi padre, que se llama Manolo. A mi padre Manolo por su padre, y así hasta el principio de los tiempos. O sea, que por si no lo sabe Steven Spielberg, el primer dinosaurio Velociraptor 3. *llamarse* Manolo, y así hasta nuestros días. Hasta el último Manolito García, que soy yo, el último mono. [...] A mí me gusta que me llamen Gafotas. En mi colegio, que es el Diego Velázquez, todo el mundo que es un poco importante tiene un mote. Antes de tener un mote yo 4. *llorar* bastante. Cuando un chulito 5. *meterse* conmigo en el recreo siempre 6. *acabar* insultándome y llamándome cuatro-ojos o gafotas. Desde que soy Manolito Gafotas insultarme es una pérdida de tiempo. Bueno, también me pueden llamar Cabezón, pero eso de momento no se les ha ocurrido y

acercan a los alumnos a la vida cotidiana, por lo que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa” (158). El texto utilizado como instrumento para la recogida de datos pertenece al género literario y su elección responde al objetivo de proporcionar a los aprendientes un texto que les permita reflexionar sobre el carácter discursivo-pragmático de *canté* y *cantaba*. No obstante, la elección del género imposibilita el análisis en profundidad del uso de las formas *canté* y *cantaba*, debido a que existe riesgo de contrastar las elecciones de los estudiantes con la producción individual de la autora del texto y considerarlas erróneas sin atender si expresarían otro valor pragmático-discursivo.



desde luego yo no pienso dar pistas. Lo mismo le 7. *pasar* a mi amigo el Orejones López; desde que tiene su mote ahora ya nadie se mete con sus orejas. 8. *Haber* un día que 9. *discutir* a patadas cuando 10. *volver* del colegio porque él 11. *decir* que 12. *preferir* sus orejas a mis gafas de culo de vaso y yo que mis gafas a sus orejas de culo de mono. Eso de culo de mono no le 13. *gustar* nada, pero es verdad. Cuando hace frío las orejas se le ponen del mismo color que el culo de los monos del zoo; eso está demostrado ante notario. [...] El Imbécil es mi hermanito pequeño, el único que tengo. A mi madre no le gusta que le llame el Imbécil; no hay ningún mote que a ella le haga gracia. Que conste que yo se lo 14. *empezar* a llamar sin darme cuenta. No 15. *ser* de esas veces que te pones a pensar con los puños sujetando la cabeza porque te va a estallar.

Participantes

La prueba se realiza a 25 estudiantes²⁴ de Filología Hispánica de la Universidad Sun Yat-sen de la República Popular China. Se trata de aprendientes de ELE que se encuentran cursando el tercer año de la carrera y que no han tenido ningún contacto con la lengua meta más allá de las clases en la universidad, puesto que no han realizado intercambios de estudios en países hispanohablantes. Por otra parte, ninguno de los participantes es hablante nativo de español. Por último, la elección de este curso responde a que la oposición *canté-cantaba* se estudia y se trabaja en cursos anteriores y, en tercero, se consolida.

Análisis

El procedimiento del estudio consistió en una prueba semicerrada de huecos que se repartió a los estudiantes, que, tras entender las instrucciones de la tarea, contaban con veinte minutos para su realización. La prueba se debía completar de forma individual y los participantes no podían comunicarse entre ellos durante la misma.

Con el objetivo de conocer las formas por las que se decantan los aprendientes de ELE sinohablantes, así como qué funciones resultan más problemáticas y, de este modo, reflexionar acerca de si su lengua materna influye en la elección y la teoría que se les ha proporcionado anteriormente es suficiente o, por el contrario, se debería completar con otras perspectivas teóricas, se ha seguido el análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa (Sayago). El análisis cualitativo permitirá observar, describir y reflexionar sobre los datos obtenidos de forma profunda; las cifras y datos del análisis cuantitativo ayudarán a presentar generalizaciones (Peng y Sun).

Resultados

A continuación se presenta una tabla con los datos obtenidos en la prueba.

Tabla 4

Datos obtenidos en el estudio

Tipología verbal	Parcial		Total	
	%	(n)	%	(n)
Problemas con <i>canté</i> con verbos dinámicos para expresar la acción principal	14.7	(11/75)	2.9	(11/375)
Problemas con <i>cantaba</i> con verbos estativos para describir	4	(3/75)	0.8	(3/375)
Problemas con <i>cantaba</i> con verbos dinámicos para acciones secundarias, hábitos o repeticiones	30	(45/150)	12	(45/375)
Problemas con <i>canté</i> con verbos estativos para expresar cambio de estado	58.7	(44/75)	11.7	(44/375)
Total			27.5	(103/375)

Fuente: Elaboración propia

Problemas con *canté* con verbos dinámicos para expresar la acción principal y *cantaba* con verbos estativos para describir

Al analizar los datos obtenidos en este estudio, se observa que la función de *canté* con verbos dinámicos para expresar acciones principales y *cantaba* con verbos estativos para describir no presenta ningún problema específico para los aprendientes sinohablantes, tal y como se planteaba en la Hipótesis del Discurso.

Los verbos dinámicos que se utilizan con *canté* en la prueba para expresar la acción principal son *poner*, *discutir* y *empezar*. *Empezar* es un verbo que, por un lado, es perfectivo y, por otro, expresa el comienzo de una acción. Debido a que sigue la teoría presentada en el manual, ningún alumno se confunde al reconocer esta forma verbal. Lo mismo sucede con *poner*; en este caso en su acepción de “aplicar un nombre”, que indica también el comienzo de una acción pasada, y tan solo tres aprendientes tuvieron problemas para reconocerla (P3, P6), lo cual no es significativo. En cuanto a *discutir*, nueve estudiantes tuvieron dificultades (P1, P4, P15, P16, P21, P22, P23, P24, P25), posiblemente porque consideraron que lo que pretendía el hablante era focalizar la duración de esta acción; si los estudiantes conocieran que *discutir* es un verbo dinámico y que, por lo tanto, con la forma *cantaba* expresa las acciones secundarias, es posible que se percataran de que debe aparecer en indefinido en este contexto. No obstante, sigue sin ser un problema reseñable.

En cuanto a *cantaba* con verbos estativos para describir, no hay problemas con *llamarse* ni con *preferir*, y tan solo tres participantes tienen problemas con *tener*, pero en este caso no se podría utilizar la forma *canté*, ya

²⁴ Es necesario mencionar que para acceder a estos estudios no es un requisito que los estudiantes cuenten con conocimientos previos de español; no obstante, ello no es óbice para que los participantes de esta

investigación alcancen un nivel en competencia lingüística alto/avanzado en el tercer curso.



que implicaría un cambio de estado a un verbo de acción con función de narrar la acción principal; sin embargo, aquí describe cómo era el personaje.

Problemas con *cantaba* con verbos dinámicos para expresar acciones secundarias y hábitos o repeticiones

En lo que respecta a *cantaba* con verbos dinámicos para expresar acciones secundarias y hábitos, así como repeticiones, se han obtenido los siguientes hallazgos:

1. Cinco participantes tuvieron problemas para reconocer el verbo *llorar* con *cantaba* (P10, P13, P20, P23, P24). Aunque no se trata de una cifra significativa, resulta sorprendente la confusión con este verbo, pues es de naturaleza imperfectiva y, además, expresa la duración de una acción, preceptos que los estudiantes han aprendido a lo largo de su formación académica.
2. En segundo lugar, con *meterse*, casi la mitad de los participantes presentaron problemas para reconocer esta forma verbal como una acción habitual o que se repite en el pasado (P1, P5, P6, P8, P9, P10, P13, P17, P19, P21, P24, P25). Quizás el problema derive del desconocimiento de los participantes del significado de este verbo que en el contexto del texto se entendería como *burlarse*.
3. En cuanto a *acabar*, ningún estudiante presentó problemas. No obstante, esto se puede deber, por un lado, a que en chino mandarín los verbos instantáneos no se combinan con marcadores o expresiones aspectuales durativas; por otro lado, en este contexto *acabar* está acompañado por *siempre*, y como se ha mencionado anteriormente, estos estudiantes aprenden que hay ciertos marcadores temporales que acompañan a *canté* y *cantaba*.
4. Con el verbo *pasar*, seis estudiantes tienen problemas (P4, P7, P14, P16, P17, P18). En este caso se utiliza con la acepción de *ocurrir*. La teoría aprendida por los estudiantes no ha sido suficiente, puesto que en este caso se trata de un verbo imperfectivo que, si se emplea con *canté*, expresa que el inicio y final de un acontecimiento coinciden en un momento del pasado. No obstante, el punto de final de la acción se extiende hasta el presente: *Lo mismo le pasaba a mi amigo el Orejones López; desde que tiene su mote ahora ya nadie se mete con sus orejas*.
5. Con respecto a *volver*, no parece que se trate de una forma compleja, ya que solo dos participantes mostraron dificultades (P4, P5).
6. Por último, de los 25 participantes de este estudio, 20 tuvieron problemas para reconocer la forma verbal *decía* (P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9, P10, P11,

P12, P13, P15, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25):

Hubo un día que *discutimos* a patadas cuando *volvíamos* del colegio porque él *decía* que *prefería* sus orejas a mis gafas de culo de vaso y yo que mis gafas a sus orejas de culo de mono. Eso de culo de mono no le *gustó* nada, pero es verdad.

Decía expresa simultaneidad con respecto a *discutimos*, el punto anterior al origen, del mismo modo que *volvíamos* —forma en la que los participantes no presentaron problemas—.

De estos datos se puede extraer que la confusión de los estudiantes responde a las nociones de perfectividad e imperfectividad que han adquirido a lo largo de su instrucción en español. Cuando el verbo es de naturaleza perfecta (*acabar*, *volver*) y dinámica, no existen problemas para los participantes de este estudio, puesto que han entendido que los verbos imperfectivos se utilizan con *cantaba* cuando se expresa el inicio del evento.

Sin embargo, cuando se trata de verbos dinámicos e imperfectivos se manifiestan problemas en los participantes. Según la NGLE, estos verbos están clasificados como actividades caracterizadas por su rasgo de duración y dinamicidad. Sin embargo, se consideran predicados atélcos²⁵, puesto que sus límites son extrínsecos, es decir, duran lo mismo que el periodo de tiempo en el que se enmarca la acción. Una posible explicación de este fenómeno podría ser que los aprendientes han confundido los límites externos de estos verbos con límites internos, y de ahí que hayan interpretado que se trataba de acciones que tienen un inicio y un final y, por lo tanto, se conjugan con la forma *canté*. Esto pone de manifiesto que la aproximación al estudio de estas formas a través únicamente de la noción de perfectividad y telicidad no es suficiente.

Problemas con *canté* con verbos estativos para expresar cambio de estado

Si hay una forma en la que los participantes muestran dificultades, esa es la forma *canté* cuando esta se conjuga con verbos estativos para expresar cambio de estado. En primer lugar, como ya se ha mencionado con anterioridad, debido a su lengua materna, no es común que los aprendientes sinohablantes empleen la forma *canté* con verbos de estado. Sin embargo, en español, atendiendo a la temporalidad verbal (Gutiérrez Araus, *Formas temporales*) de estas formas verbales, *cantaba* expresa simultaneidad en relación con el punto de referencia u origen, mientras que *canté* manifiesta anterioridad. Por este motivo, al emplear *cantaba* al comienzo de la narración el hablante pretende proporcionar un contexto en el que se enmarquen las acciones principales que sirvan de punto de origen anterior con el que la acción con relación al que *cantaba* expresará simultaneidad.

Por lo tanto, es esperable que los participantes de este estudio asignen en estos contextos esa función descriptiva

²⁵ No obstante, esto no significa que en determinados contextos estos verbos se puedan acotar temporalmente. De hecho, existen en la lengua diversos procedimientos que expresan los límites externos del predicado,

por ejemplo, a través de expresiones temporales (*Solo trabajó durante dos semanas*).



del imperfecto en lugar de atender al cambio de estado que se produce en el hilo argumentativo de la narración (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P10, P11, P12, P13, P17, P20, P21, P22, P23, P24). En este sentido, el verbo *había* tiende a ser usado según su función descriptiva. Por ello, no es de extrañar que la gran mayoría de los participantes de este estudio seleccionaran la forma verbal *cantaba* en detrimento de *canté*. No obstante, en este caso, sería complicado utilizar esta forma en imperfecto.

Hubo un día que discutimos a patadas cuando volvíamos del colegio porque él decía que prefería sus orejas a mis gafas de culo de vaso y yo que mis gafas a sus orejas de culo de mono.

De forma análoga, el verbo *ser*²⁶, de naturaleza estativa, se utiliza con frecuencia para la descripción. Sin embargo, igual que en el caso anterior, se produce un cambio de estado en el que *ser* se transforma en un verbo activo que pasa de ser descriptivo a ser narrativo al conjugarse en indefinido que los participantes no han sabido reconocer (P1, P2, P3, P4, P7, P8, P10, P11, P12, P16, P20, P21, P22, P23, P24, P25). De este modo, la acción de *ser* incrementa su valor narrativo, debido a que se inserta dentro del hilo argumental al nivel del resto de formas con *canté*, con su consiguiente importancia para el argumento de este fragmento:

No fue de esas veces que te pones a pensar con los puños sujetando la cabeza porque te va a estallar.

que equivale a que esta vez fue clave para el desarrollo de la historia puesto que supuso un cambio; esta vez, y no como las otras, el protagonista no se comportó de la forma esperada. Por el contrario, si este hecho se formulara en *cantaba*, el avance temporal del hilo argumental se detendría y se convertiría en una mera descripción que aparecería en simultaneidad.

Con el verbo *gustar* también los participantes han mostrado su confusión (P7, P9, P10, P13, P14, P16, P17, P18, P19, P24, P25). De naturaleza estativa, en este caso no está expresando una acción que se repite en el pasado, sino que cambia a un verbo de acción para señalar que hay un cambio en el hilo argumentativo de la historia:

Hubo un día que discutimos a patadas cuando volvíamos del colegio porque él decía que prefería sus orejas a mis gafas de culo de vaso y yo que mis gafas a sus orejas de culo de mono. Eso de culo de mono no le gustó nada, pero es verdad.

La acción de *gustar* viene enmarcada por la acción de *discutir*, que ocurrió en un momento determinado del pasado: en ese momento que discutieron a él no le gustó eso que le dijo, la referencia temporal se hace concreta. La lectura con *cantaba* sería diferente, pues implicaría que la referencia temporal es inconcreta y que se enmarca dentro de lo que sería un hecho habitual, y no propiciado por esa discusión.

CONCLUSIONES

El objetivo principal que se proponía al inicio de este estudio era conocer si todas las funciones significativas de *canté* y *cantaba* en el discurso inactual suponían confusión entre los aprendientes sinohablantes universitarios. Tal y como se esperaba, los participantes de esta prueba no encontraron problemas para conjugar ni para utilizar *canté* y *cantaba* en sus valores básicos, es decir, cuando *canté* se utiliza con verbos dinámicos para expresar acciones principales y *cantaba* con verbos estativos con la función de descripción.

Sin embargo, en lo relativo al resto de funciones de estas formas en el discurso inactual, a través de este estudio se ha comprobado que los aprendientes de ELE sinohablantes presentan confusión y complicaciones a la hora de elegir una u otra forma. La mayor complicación aparece cuando los participantes tienen que elegir la forma *canté* con verbos estativos para expresar el cambio de estado. Esta confusión es notable, puesto que los participantes son estudiantes de nivel avanzado, lo que significa que este uso de *canté* podría fosilizarse en su interlengua —si es que no se ha producido ya este fenómeno— en caso de no trabajar con él de forma pertinente en el aula de ELE.

En segundo lugar, los participantes también presentan confusión con los verbos dinámicos cuando estos se utilizan con la forma *cantaba* para expresar acciones secundarias, hábitos o repeticiones, en específico, cuando según la significación de su predicado se caracterizan por su duración y atelicidad —además de su dinamicidad—; es decir, “de pasado no terminado en el momento de la historia en que nos encontramos” (Castañeda Castro 51). La hipótesis que se considera es que los estudiantes no han comprendido de forma íntegra la noción de telicidad, y no son capaces de diferenciar cuando los verbos tienen límites intrínsecos o extrínsecos.

Según los resultados y el análisis de los mismos, parece innegable que la aproximación pedagógica que se ha seguido en la enseñanza-aprendizaje de estas formas verbales determina su alcance y control, así como la transferencia del chino mandarín al español. Si las normas que se han proporcionado en la instrucción didáctica no siempre se cumplen, esto crea un “efecto puzle” en los aprendientes (Real Espinosa 631) que no les beneficia. Por ello, es necesario que los docentes faciliten a los estudiantes una instrucción congruente que englobe el mayor número de perspectivas²⁷ posibles a la hora de abordar este y cualquier otro paradigma que suponga un desafío para ellos debido a su complejidad. Castañeda Castro afirma que, no solo los aprendientes, sino también los docentes de ELE, necesitan una descripción didáctica que facilite la comprensión de los contenidos pragmático-discursivos de estas formas (50).

En investigaciones futuras, es necesario comprobar si se obtendrían resultados similares cuando el tipo de instrumento para la recogida de datos no fuera un texto literario, ya que como se ha puntualizado anteriormente este estudio se aborda desde términos de aproximación.

²⁶ Entendiendo *ser* según su valor como verbo copulativo.

²⁷ Los cognitivistas Llopis-García et al. (*Qué gramática aprender*) y Ruiz Campillo (“La lógica del espacio”) abogan por dotar a la lengua de un

carácter operativo, funcional y visual que proporcione lógica al uso real de estas formas verbales.



Además, evaluar con otro tipo de pruebas, controladas y no controladas, así como contar con participantes de distintos niveles, podría dotar de claridad y ofrecer alternativas que completen la metodología actual de la enseñanza de *canté* y *cantaba* en el aula. Asimismo, resultaría interesante observar si, con una instrucción que incluyera las funciones significativas de *canté* y *cantaba* en el discurso inactual, estos resultados mejorarían.

OBRAS CITADAS

- Acero Fernández, Juan José. “Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal”. *Tiempo y aspecto en español*, editado por Ignacio Bosque, Cátedra, 1990, pp. 45-76.
- Alonso Raya, Rosario, et al. *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión, 2005.
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros, 2009.
- Blanco Pena, José Miguel. “Percepción y adquisición del componente gramatical por parte de los alumnos universitarios taiwaneses de E/LE”. *Monográficos SinoELE*, n.º 10, 2014, pp. 17-49. https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20BLANCO_17-49.pdf
- Borrego Nieto, Julio (dir.). *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*. Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- Castañeda Castro, Alejandro. “A vueltas con la oposición imperfecto / pretérito perfecto simple. Ventajas descriptivas y pedagógicas de un enfoque temporal-epistémico”. *ELUA*, n.º 40, 2023, pp. 33-61. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24813>
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. 2002. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cortés Moreno, Maximiliano. “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE”. *Carabela*, n.º 52, 2012, pp. 77-98. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/52/52_077.pdf
- De Miguel, Elena. “El aspecto léxico”. *Gramática descriptiva de la lengua española 2. Las contrucciones sintácticas fundamentales. Relaciones aspectuales y modales*, dirigida por Violeta Demonte Barreto e Ignacio Bosque, Espasa, 1999, pp. 2977-3065.
- Dong, Yansheng y Jian Liu. *Español moderno. Libro del alumno 2*. FLTRP, 2015.
- . *Español moderno. Libro del alumno 4*. FLTRP, 2015.
- García Santos, Juan Felipe. *Sintaxis del Español. Nivel de perfeccionamiento*. Español Santillana Universidad de Salamanca, 1993.
- Granero Navarro, Adela. “La literatura en el aula de ELE”. *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Bulgaria*, Sofía, Instituto Cervantes, 2017, pp. 64-71. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf
- Gutiérrez Araus, Mari Luz. *Formas temporales del pasado en indicativo*. Arco Libros, 1995.
- . *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L; Manuales de formación de profesores de español 2/L*. ArcoLibros, 2007.
- . “Relevancia del discurso en el uso del imperfecto”. *Revista Española de Lingüística*, vol. 26(2), 1996, pp. 327-336. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1496>
- . “Sistema y discurso en las formas verbales del pasado”. *Revista Española de Lingüística*, vol. 28(2), 1998, pp. 275-306. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41361>
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva, 2006. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.html
- Lan, Wen-chun. “Los pretéritos en español y chino”. *Encuentros en Catay*, vol. 17, 2013, pp. 287-307. [http://www.sinoele.org/images/Encuentros/lan%20\(2003\).pdf](http://www.sinoele.org/images/Encuentros/lan%20(2003).pdf)
- Llopis-García, Reyes, et al. *Qué gramática aprender, qué gramática enseñar*. Edinumen, 2012.
- Lu, Jingsheng. “Distancia lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China”. *Monográficos SinoELE*, n.º 10, 2014, pp. 198-212. https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_198-212.pdf
- Ma, Shumin. “Español Moderno (Vol.1)”. *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, n.º 32, 2020. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e56067f5-a7f5-4fc9-9db2-8a574e3e0cc4/resenya-espanol-moderno.pdf>
- Matte Bon, Francisco. *Gramática comunicativa del español I: de la lengua a la idea*. Edelsa, 2005 (1992).
- Medina Suárez, José Antonio. *Análisis del tiempo y la concordancia verbales en lengua inglesa en el proceso de interlengua*. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2013. <http://hdl.handle.net/10553/10712>
- Nevado Fuentes, Charo. “El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n.º 4, 2015, pp. 151—167. DOI: 10.17345/rile2015151-167
- Peng, Shuo y Yuliang Sun. “Análisis cuantitativo y cualitativo en la investigación de lenguas extranjeras: reflexiones y perspectivas a partir del uso de SPSS y Atlas.ti”. *TEISEL. Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, vol. 2, 2023, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1344/teisel.v2.41969>
- Real Espinosa, Juan Manuel. “Una revisión crítica de la enseñanza de los tiempos de pasado: ¿son ciertas las reglas que prescribimos?”. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 2013, pp. 621-633. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/64_real.pdf



- Rojo, Guillermo. “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español”. *Tiempo y aspecto en español*, editado por Ignacio Bosque, Cátedra, 1990, pp. 17-43.
- Ruiz Campillo, José Plácido. “La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español”. *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 1(1), 2014, pp. 62-85.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2014.898518>
- Sayago, Sebastián. “El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales”. *Cinta de Moebio*, n.º 49, 2014.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Soulé, María Victoria. “Problemas en el reconocimiento de las funciones significativas de las formas *canté* y *cantaba* en el discurso inactual de aprendientes de ELE coreanos”. *EPOS*, n.º 31, 2015, pp. 74-60.
<https://doi.org/10.5944/epos.31.2015.17346>
- Sun, Yuliang y Zhongchen Qi. “La influencia de los ejemplos de diccionario en el aspecto léxico-discursivo de la interlengua de los aprendices sinohablantes de ELE a propósito de la elección entre pretérito indefinido o imperfecto en los ejemplos de entradas verbales de dos de los diccionarios más usados en China (un diccionario monolingüe, CLAVE, y uno bilingüe, EsHELPER)”. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n.º 33, 2021, pp. 1-32.
https://marcoele.com/descargas/33/sun-qi-pasados_sinohablantes.pdf
- Xiao, Richard y Tony McEnery. “Aspect In Mandarin Chinese: A Corpus-based Study”. *Studies in Language*, n.º 30(3), 2006, pp. 626-632.
<https://doi.org/10.1075/sl.30.3.09tao>
- Yang, Tiedong. “Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes”. *SinoELE*, n.º 8, 2013, pp. 17-41.
https://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf
- Zou, Xiao. *El aspecto en chino: Clases de evento y operadores aspectuales*. 2015. Universidad Autónoma de Madrid, tesis doctoral.
<http://hdl.handle.net/10486/670906>

ESPAÑOL + CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES: MODELO INTERDISCIPLINARIO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA [SPANISH + ECONOMIC AND BUSINESS SCIENCES: INTERDISCIPLINARY MODEL OF ELE TEACHING IN CHINA]

LI, Ge | Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4413-8856>

WANG, Xinyue | Instituto de Turismo de Shanghái

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0016-9135>

Fecha de recepción: 1 de julio de 2023 | Fecha de aceptación: 1 de diciembre de 2023 | Fecha de publicación: 26 de diciembre de 2023

Resumen: Tomando como ejemplo el programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, en el presente trabajo se intenta analizar la organización y los logros del modelo interdisciplinario de la enseñanza de ELE en el muy particular contexto chino de Nuevas Humanidades. Mediante el análisis de la documentación oficial del programa, se observa primero la organización interdisciplinaria de las actividades académicas de la especialidad de Español. Posteriormente, se elabora un análisis estadístico con los datos del examen EEE-4 y dos encuestas, una de inserción laboral y otra de formación de posgrado entre los titulados, con el fin de comprobar la eficiencia y eficacia del programa. Finalmente, se resumen las características principales de dicho modelo: la adaptación del plan curricular al objetivo de formación, la combinación orgánica en el proceso de formación y la plataforma de recursos educativos compartidos. Se destacan la competencia lingüística de los titulados y el amplio reconocimiento que reciben en el mercado laboral. Además, se proponen retos potenciales y sus correspondientes sugerencias.

Palabras clave: modelo interdisciplinario; enseñanza de ELE; ciencias económicas y empresariales; China

Abstract: Confronting the challenges and demands of the new era for the traditional human and social sciences, the Spanish + Economic and Business Sciences program of the Shanghai International Studies University aims to serve development strategies within the framework of the New Liberal Arts of China. The present work analyzes the organization and achievements of the development of the New Liberal Arts of Spanish major in the very particular Chinese context. The interdisciplinary organization of the academic activities of this major will be analyzed, and

through a statistical analysis of the EEE-4 and two surveys, one for job placement and the other for postgraduate training among the graduates, the efficiency and effectiveness of the program will be determined. Finally, the main characteristics of the organization are summarized: the adaptation of the curriculum to the training objective, the organic combination in the teaching process and the shared educational resources platform. The linguistic competence of the graduates and the wide recognition they receive in the labor market are highlighted. In addition, potential challenges and corresponding suggestions are proposed.

Key Words: interdisciplinary model; ELE teaching; business and economics; China

Biodata: Li Ge es profesor de español de la Facultad de Estudios Europeos y Latinoamericanos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái y doctor en Lingüística aplicada de la lengua española. Wang Xinyue es profesor de español del Instituto de Turismo de Shanghái y máster en Filología Hispánica.

INTRODUCCIÓN

A partir del planteamiento del concepto de Nuevas Humanidades en 2017, en China se inició un período de reflexión acerca de los retos y las necesidades de la nueva era que afrontan las ciencias humanas y sociales tradicionales. Según Guo (29), las Nuevas Humanidades surgen con el desarrollo interdisciplinario como una suerte de síntesis, enfatizando la compatibilidad entre las distintas disciplinas, con un constante intercambio de nuevas ideas y tecnologías con las ciencias tradicionales. En este sentido, la reorganización y la adaptación de las disciplinas



constituyen la misión nuclear de las Nuevas Humanidades.

Para llevar a la práctica esa reforma educativa, se observan dos líneas principales en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (Guo 33): una es la del multilingüismo, es decir, los alumnos aprenden una segunda o incluso tercera lengua extranjera; la otra es la de la interdisciplinariedad, en la que se aprende otra especialidad además de la lengua extranjera, por ejemplo, Inglés + Periodismo, Español + Derecho, etc. En realidad, ni el multilingüismo ni la interdisciplinariedad son conceptos pensados específicamente de las Nuevas Humanidades. El multilingüismo, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Si se trata de un individuo, hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en su competencia comunicativa. Mientras tanto, la idea de la interdisciplinariedad se planteó a finales de los años 60 y, según Jantsch (414), denota la coordinación de dos o más disciplinas. Afirma que el sistema educativo adquirirá vitalidad solamente por medio de los cambios continuos de los contenidos, estructuras e interfaces de las disciplinas tradicionales que conlleva la interdisciplinariedad (Jantsch 415). Entonces, ¿cómo se organizan las actividades docentes teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden contenidos de múltiples especialidades en un período de cuatro años, la misma cantidad de tiempo que un programa monodisciplinario? ¿Cómo se adapta el plan curricular para satisfacer las nuevas demandas de la sociedad? ¿Ha tenido el resultado que se esperaba? Son las preguntas de partida de nuestra investigación, por medio de las cuales se conocerá la práctica de la construcción de las Nuevas Humanidades en el contexto chino.

En la primera parte de este artículo se analizará el desarrollo de las Nuevas Humanidades en el contexto chino y algunas perspectivas representativas de su construcción. Después, tomando como ejemplo el programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (en adelante, SISU), abordaremos la organización interdisciplinaria de las actividades académicas de la especialidad de Español. Posteriormente, analizaremos los logros del programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales mediante los datos de una encuesta de eficiencia y eficacia del programa tanto en la formación lingüística como en la inserción laboral. Para luego, proponer algunas sugerencias para su fomento futuro, tomando en cuenta los potenciales retos del programa. El artículo finaliza con un apartado de conclusiones sobre los logros y retos del programa.

INTERPRETACIONES DE LAS NUEVAS HUMANIDADES

Planteamiento

El concepto de Nuevas Humanidades fue planteado por primera vez en el año 2017 por Lori Varlotta, rectora de la Hiram College de los Estados Unidos, para referirse a un programa institucional que tenía como objetivo una transformación sistemática de las disciplinas para adaptarse y progresar ante los nuevos retos del siglo XXI.

De acuerdo con Varlotta (10), el programa debe estar compuesto por cuatro elementos: 1) la experiencia común del primer año; 2) la especialidad integral; 3) un núcleo coherente; y 4) la actividad de prácticas. Además, la rectora mencionó las siete metas educativas del programa para el desarrollo de los estudiantes que, en su opinión, contribuyen a desarrollar su carrera profesional y a localizar los valores personales en el siglo actual: 1) la capacidad analítica y de pensamiento crítico; 2) la capacidad comunicativa; 3) la capacidad informática; 4) la capacidad intercultural y de diversidad; 5) la conciencia sobre la tecnología; 6) el pensamiento sistemático; y 7) la capacidad de trabajo en equipo (Varlotta 10).

Con el fin de favorecer una mejor integración de las distintas disciplinas, la Hiram College ha planificado de nuevo las especialidades ya existentes reorganizándolas bajo cinco facultades interdisciplinarias: 1) Artes, Humanidades y Cultura; 2) Comercio y Comunicación; 3) Educación, Liderazgo Cívico y Cambio Social; 4) Salud y Humanidades Médicas; y 5) Ciencia y Tecnología (Varlotta 12). Según la propia rectora, en lugar de un aprendizaje “vertical”, la interdisciplinariedad presta mayor atención al aprendizaje “horizontal”, es decir, se centra en un alcance que cubre múltiples disciplinas, puede ser similar a la especialidad que cursa el alumno o diferente a ella (Varlotta 11).

Desde su inceptión, el concepto de Nuevas Humanidades ha llamado la atención mundial en un período de transición para las instituciones tradicionales especializadas en artes y humanidades. No es posible que el modelo que propone la Hiram College sea adaptable a todas las instituciones de los diversos países del mundo, pero constituye una gran inspiración y una buena referencia para el desarrollo del sistema educativo de las ciencias sociales y humanas.

Las Nuevas Humanidades en China

La investigación de las Nuevas Humanidades en China empezó en el año 2018. En octubre de ese año, el Ministerio de Educación de China, en conjunto con otros cinco ministerios y organizaciones, publicó el documento titulado *Opiniones sobre la aplicación de la segunda versión del plan de formación de estudiantes sobresalientes de las disciplinas básicas* (8 oct. 2018). En el documento, se toma la promoción de la organización educativa interdisciplinaria como una de las medidas más importantes para el cultivo de talentos innovadores, se indica la necesidad de elaborar una serie de reformas en relación con el sistema curricular, el equipo de profesorado y la plataforma de investigación con el objetivo de crear condiciones para ofrecerle al alumnado oportunidades de estudio e investigación interdisciplinarias. Para alcanzar el objetivo, el documento enfatiza la importancia de las relaciones entre la especialización y la erudición, que deben ser la estructura piramidal de cualquier conocimiento. Además, exige la construcción de plataformas estratégicas para la cooperación entre universidades e institutos de investigaciones científicas, y alienta a los estudiantes a participar en proyectos de innovación científica y tecnológica, así como a explorar



audazmente la frontera de las disciplinas básicas.

En agosto del siguiente año, con la emisión del *Aviso sobre la construcción de bases para la formación de estudiantes sobresalientes de disciplinas básicas en 2019* (Ministerio de Educación de China), se puso en marcha oficialmente el plan mencionado, lo que marcó el comienzo de la construcción de las Nuevas Humanidades en China. Según dicho aviso, el Ministerio de Educación del país concedía, sin reservas, la aprobación a las universidades para establecer bases de trabajo de Nuevas Humanidades. Una de las exigencias para lograr esa aprobación residía en la capacidad de crear condiciones en las que los estudiantes tenían acceso a estudios y proyectos de investigación interdisciplinarios.

En noviembre de 2020, se celebró una conferencia de trabajo a nivel nacional de las Nuevas Humanidades, en la cual el Ministerio de Educación resolvió varias cuestiones relacionadas, tales como la situación internacional y nacional de la nueva era, la necesidad de desarrollo de las Nuevas Humanidades y su camino en el desarrollo científico. De esta manera, se estableció el sistema teórico científico para la construcción de las Nuevas Humanidades en China. Poco después, se publicó la *Declaración sobre la construcción de las Nuevas Humanidades* (Ministerio de Educación de China). En ese documento gubernamental se han confirmado las estrategias, los principios y la misión de las Nuevas Humanidades. Además, exige la aceleración del desarrollo innovador de las ciencias sociales y humanas para construir un sistema de formación de talentos de las humanidades a nivel mundial con peculiaridades chinas. La *Declaración* responde a las demandas de la sociedad y aclara la dirección de desarrollo, mostrando un gran valor histórico y práctico para la construcción de las Nuevas Humanidades en China.

Hasta el final del año 2020, en China el número de artículos académicos relacionados con el tema de las Nuevas Humanidades había alcanzado los 700 en tan solo dos años. En estos se documentó el surgimiento de este concepto y sus connotaciones, su conformación general y la construcción de determinadas disciplinas concretas (Diao y Gao 31). Esta proliferación de artículos indica que la investigación teórica de este tema en China ha alcanzado una escala masiva.

Al referirse a la construcción de la disciplina de enseñanza de lenguas extranjeras, se destacan los puntos de vista de Liu y de He y Wang. Liu (7) señala la importancia de la transformación de esa disciplina tradicional, dados dos problemas existentes con respecto a la formación de estudiantes: por un lado, por falta de innovación, se considera que la especialidad de lenguas extranjeras se ha fosilizado, y es vista como una simple fábrica de máquinas de traductores; por otro lado, se propusieron unos supuestos proyectos interdisciplinarios, los cuales ignoraban el fundamento de compatibilidad y constituían una cruda combinación de diversas especialidades con las de lenguas extranjeras. Para resolver estos problemas, la autora plantea dos líneas de desarrollo: una horizontal y otra vertical. El desarrollo horizontal se refiere a la combinación de lenguas extranjeras con otras disciplinas relacionadas, por ejemplo: Economía, Sociología, Política, Diplomacia, etc., de esta manera las

lenguas extranjeras, de índole permeable, sirven de recursos en la investigación interdisciplinaria. El desarrollo vertical se enfoca en su composición tradicional, es decir, lenguas extranjeras con estudios de lingüística, literatura o traducción, para profundizar el estudio de las propias lenguas. Así, Liu propone una combinación coordinada del desarrollo horizontal y vertical para ampliar las fronteras de las disciplinas independientes y concebir nuevos puntos de investigación e incluso disciplinas emergentes.

A diferencia de una fusión con otras disciplinas, He y Wang (5) destacan la capacidad de comunicación intercultural de los estudiantes de lenguas extranjeras dando prioridad a su utilidad para el desarrollo económico y social del país. De acuerdo con estos autores, el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado de la exploración del mundo a la exposición de China al mundo (He y Wang 3). En la actualidad, ante una situación internacional cada vez más compleja, se considera indispensable y urgente formar un grupo de personas competentes no solo en lenguas extranjeras, sino también bien preparadas para mostrar en el escenario internacional una imagen confiable, responsable y respetable de China. Con el fin de hacer realidad esta meta, los autores proponen que el sistema curricular debe, por un lado, enfocar las competencias lingüísticas y conocimientos culturales tanto del mundo como de China y, por otro, incluir asignaturas que fomenten las competencias interculturales y mediáticas de los estudiantes (He y Wang 7).

Frente a las nuevas demandas del país, la simple enseñanza de lenguas extranjeras se queda a la zaga y es preciso y urgente la transformación de la especialidad de lenguas extranjeras.

La concepción “multilingüe +” de la SISU

La Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái es una universidad enfocada en la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que se encuentra expuesta a los retos de esa transformación urgente. Jiang Feng, secretario general de la SISU, planteó en una conferencia educativa en 2015 la concepción “multilingüe +”, un plan de formación de estudiantes sobresalientes e internacionalizados de la universidad. A partir de entonces, ese plan se convirtió en el núcleo estratégico de esa institución. La palabra “multilingüe” se refiere a la capacidad de comunicación intercultural con el dominio de al menos dos lenguas extranjeras, y la marca “+” indica las conexiones y comunicaciones, en pocas palabras, se espera que los estudiantes crucen las barreras disciplinarias basándose en la competencia comunicativa intercultural (Jiang 17), además, procura despertar los valores de los estudiantes mediante una educación humanista, moldear su conciencia en la investigación de cuestiones internacionales y regionales con la enseñanza de metodologías de las ciencias sociales, y fortalecer su especialización en un campo determinado a través de la orientación hacia problemas concretos y prácticos. Hay que tener en cuenta que la marca “+” no significa una simple suma, sino que es una fusión: por un lado, busca la conexión de disciplinas por medio de una integración orgánica de asignaturas de



educación general, cursos de segunda carrera y prácticas innovadoras; por otro lado, intenta convertir la competencia multilingüe en una ventaja preponderante en cualquier campo específico, aprovechando métodos de investigación como la comparación y la síntesis. La concepción “multilingüe +” apunta al dominio de lenguas extranjeras, de cuestiones de países o regiones considerados “meta” por China, y de fundamentos teóricos y prácticos en un área específica.

Jiang Zhibin (19), director de la Oficina de Asuntos Académicos de la SISU, ha resumido en cuatro líneas principales la estrategia “multilingüe +”:

- 1) “lengua extranjera + lengua extranjera”;
- 2) “lengua extranjera + estudios internacionales y regionales”;
- 3) “lengua extranjera + área interdisciplinaria”; y
- 4) “lengua extranjera + estudio ideológico y político”.

Estas líneas cubren todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el reajuste del plan de estudios de las asignaturas, el diseño de encadenamiento de asignaturas, la revisión de manuales, la organización de conferencias y actividades académicas, la creación de páginas web multilingües, el establecimiento de plataformas prácticas en ultramar, la fundación de la Facultad de Honores, etc. Todo para el cultivo de estudiantes multilingües, especializados e internacionalizados.

ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA “ESPAÑOL +”

Establecimiento del programa

Siguiendo las líneas estratégicas de la SISU, la especialidad de Español, una especialidad tradicional de lengua extranjera, ha logrado explorar la posibilidad de transformación interdisciplinaria apoyándose en sus ventajas, tales como, el intercambio y la cooperación internacional.

Aprobado por el Ministerio de Educación de China, el programa interdisciplinario Español + Ciencias Económicas y Empresariales constituye un proyecto que ha unido las especialidades destacadas entre la Facultad de Estudios Europeos y Latinoamericanos de la SISU (China) y la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo de la Universidad de Alcalá, España; (en adelante, UAH). El programa tiene como objetivo la formación de estudiantes interdisciplinarios que dispongan de un buen dominio de la lengua española, habilidades en la administración y gestión de empresas y una mentalidad internacional. De esta forma, intensifica el estatus de la interdisciplinariedad entre la lengua extranjera y otra especialidad, cultiva estudiantes especializados en lenguas extranjeras al servicio de la construcción financiera y económica de la ciudad de Shanghái, crea estrategias internacionales para las empresas chinas y explora su potencial en los países latinoamericanos y caribeños.

El intercambio en el ámbito educativo entre la SISU y la UAH se puede remontar a los años 90 del siglo pasado. En 2001 se firmó de manera oficial el acuerdo de cooperación entre las dos universidades, acuerdo por el cual los estudiantes de español del cuarto curso académico

de la SISU empezaron a ir a Alcalá a cursar asignaturas de economía y administración de empresas. Con el paso del tiempo, la colaboración se extendió a varios niveles, tales como el curso de verano de español, el programa de intercambio becado, la enseñanza de chino del lector de la SISU en la UAH y profesores visitantes, entre otros. En el año 2011 se inició la prueba de formación conjunta entre ambas universidades y al año siguiente se empezó a planificar el programa interdisciplinario Español + Ciencias Económicas y Empresariales. En 2014, el programa fue aprobado por el Ministerio de Educación de China. Al año siguiente, el programa entró en funcionamiento oficial. En 2021 el contrato se prorrogó para reiniciar el programa. El éxito del programa ha logrado el alto reconocimiento del China Scholarship Council (CSC), que ofreció un total de 33 plazas de becarios desde el 2015 hasta el 2018 con el objetivo de apoyar la práctica interdisciplinaria de la SISU.

Objetivos

El programa interdisciplinario Español + Ciencias Económicas y Empresariales tiene como objetivo el cultivo de estudiantes interdisciplinarios que, siguiendo la línea educativa “multilingüe +” de la SISU, posean un buen dominio del español, sean capaces de comunicarse con fluidez tanto en español como en inglés de manera intercultural, dispongan de una mentalidad internacional, valores humanistas y un espíritu innovador, conozcan las teorías de la economía y la gestión de empresas y sean capaces de participar en trabajos relacionados en empresas, instituciones y departamentos gubernamentales.

Al graduarse del programa, los estudiantes:

- 1) Tendrán una base sólida en la lengua española e inglesa, con habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir y traducir, así como la capacidad de mantener una comunicación intercultural.
- 2) Dominarán los conocimientos fundamentales de la lingüística española y la historia, cultura y política de los países hispanohablantes.
- 3) Conocerán bien los principios elementales de la gestión de empresas, las normas y mecanismos del funcionamiento del mercado, las directrices y políticas relacionadas con la administración empresarial de los países de habla española, la tendencia de su desarrollo económico y los métodos principales de la administración.
- 4) Serán capaces de expresarse claramente tanto en chino como en español, comunicarse de manera interpersonal, analizar y resolver problemas de forma independiente.
- 5) Fomentarán habilidades básicas en la recuperación de documentos, la consulta de información, la investigación científica y el trabajo práctico.
- 6) Adquirirán una capacidad y un espíritu innovador.

Plan curricular

Para alcanzar los objetivos de la formación, se ha elaborado un plan de estudios específico: para graduarse, el alumnado debe cumplir un total de 175 créditos durante



un período de escolarización entre 3 y 6 años académicos, (normalmente es de 4 años). Al graduarse, el alumnado puede adquirir el diploma de graduación y el título de grado en Literatura de la SISU, además del certificado otorgado por la UAH que confirma las asignaturas que ha cursado.

Los 175 créditos de asignaturas incluidos en el plan de estudios se pueden dividir en tres grupos principales: asignaturas generales, asignaturas especializadas y asignaturas prácticas. El alumnado debe cumplir los créditos mínimos a los que corresponde cada ramo. Véase la tabla siguiente:

Tabla 1
Distribución de créditos según el plan curricular

Categorías de asignaturas		Créditos mínimos	Participación
Asignaturas generales	Asignaturas obligatorias	31	22%
	Asignaturas optativas	8	
Asignaturas básicas	Asignaturas generales de español	8	25%
	Asignaturas troncales de español	36	
Asignaturas especializadas	Asignaturas peculiares de inglés	30	39%
	Asignaturas especializadas de español	2	
	Asignaturas de administración y dirección de empresas	36	
Asignaturas prácticas		20	12%
Trabajo fin de grado		4	2%
Total		175	100%

Fuente: Elaboración propia con base en el plan curricular del programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales de la SISU

Las asignaturas generales tienen como objetivo el cultivo del espíritu humanista y la cualidad científica, que constituye el fundamento para el desarrollo progresivo de las diversas habilidades del alumnado. La participación de los créditos de estas asignaturas es cada año mayor en el plan curricular. Incluyen asignaturas obligatorias, que abordan conocimientos o prácticas en los campos de política, educación física, tecnología informática y lengua china. En cuanto a las asignaturas optativas, la SISU le ofrece al alumnado 6 módulos que abarcan diversos temas de estudio: 1) civilización mundial y visión internacional; 2) civilización china y herencia cultural; 3) historia humana y desarrollo físico y mental; 4) competencia multilingüe y comunicación cultural; 5) especulación filosófica y espíritu innovador; y 6) desarrollo tecnológico y cualidad científica. Además, la SISU celebra cada año

una votación en línea de “las diez asignaturas optativas más populares” y concede un gran premio a los profesores responsables de las materias ganadoras. La mayor proporción de créditos, la gran variedad de asignaturas optativas y algunos instrumentos de estímulo demuestran la gran preocupación de la SISU por la formación de habilidades fundamentales del alumnado para cimentar la base del desarrollo interdisciplinario.

Las asignaturas básicas y especializadas constituyen el núcleo del plan curricular, teniendo en cuenta su mayor participación de créditos y gran variedad de temas. Las dos categorías de asignaturas abordan todo tipo de competencias de la especialidad y contribuyen a los objetivos de la formación. Se trata de un conjunto orgánico compuesto de cinco subgrupos específicos: 1) asignaturas generales de español, que tratan de la formación básica de las habilidades en el uso de la lengua española; 2) asignaturas troncales de español, que benefician al alumnado con los fundamentos, teorías y métodos principales fomentando su competencia lingüística y comunicativa; 3) asignaturas peculiares de inglés, que son características de la propuesta “multilingüe +” de la SISU con el objetivo de la instrucción de estudiantes internacionalizados y sobresalientes; 4) asignaturas especializadas de español, que tienen por propósito profundizar y ampliar los conocimientos especializados del alumnado y guiarlo hacia un camino personalizado de acuerdo con sus propias necesidades; y 5) asignaturas de administración y dirección de empresas, que intentan sentar las bases del estudio económico y administrativo, tales como principios, fenómenos y teorías relacionados. A continuación, se presenta con más detalles la organización de las asignaturas básicas y especializadas en la tabla siguiente:

Tabla 2
Descripción de las asignaturas básicas y especializadas

Asignaturas especializadas			
Categorías	Asignaturas	Semestre	Créditos mínimos
Asignaturas generales de español	Lectura en español I	2	8
	Español en administración y dirección de empresas	3	
	Redacción en español	8	
	Escritura en español	7	
	Gramática de español	4	
Asignaturas troncales de español	Español elemental I	1-2	36
	Español elemental II	3-4	
	Audición de español I	3	
	Audición de español II	4	
Asignaturas básicas			
Categorías	Asignaturas	Semestre	Créditos mínimos



Asignaturas peculiares de inglés	Inglés elemental I, II, III y IV	1-4	30
	Audición de inglés I, II, III y IV	1-4	
	Inglés superior I y II	5-6	
Asignaturas especializadas de español	Fonética del español	2	2
	Conversación en español	3-4	
	Panorama histórico y cultural de Latinoamérica	5	
	Panorama histórico y cultural de España	6	
	Lectura de prensa escrita	7	
Asignaturas de administración y dirección de empresas	Dirección de RR.HH. en la empresa	6	36
	Introducción a la contabilidad	4	
	Gestión financiera	7	
	Contabilidad de costes	6	
	Marketing estrategias	5	
	Tecnología informática innovadora de empresas	7	
	Entorno económico y de los negocios	7	

Fuente: Elaboración propia con base en el plan curricular del programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales de la SISU

Por último, las asignaturas prácticas, incluidas las prácticas social y empresarial, junto con el trabajo de fin de grado, intentan despertar la conciencia innovadora y la mentalidad creativa, así como cultivar la capacidad práctica creando contextos y oportunidades donde el alumnado resuelva problemas reales mediante los conocimientos adquiridos. Los estudiantes del programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales tienen una mayor libertad en la selección del tema de su trabajo final, es decir, no necesitan limitarse a los ámbitos tradicionales de los estudios de lengua y literatura extranjera, como son lingüística, literatura extranjera, traducción, literatura comparativa y comunicación intercultural y estudios regionales e internacionales, sino que se preconiza la investigación económica y empresarial en español. De esta manera, se adoptará una perspectiva más novedosa y se fortalecerá una verdadera capacidad interdisciplinaria.

Modo de aplicación

El programa constituye una exploración provechosa para promover la optimización educativa de la SISU. Mediante una integración orgánica de recursos educativos de alta calidad entre la SISU y la UAH, intenta cultivar a alumnos especializados tanto en español como en ciencias económicas y empresariales con el objetivo de servir a las estrategias de desarrollo de China y de la ciudad de Shanghái.

En los primeros tres semestres, a los alumnos se le imparte un entrenamiento intensivo de competencias lingüísticas de español, en el que se familiarizan con la cultura y las condiciones de los países hispanohablantes, desarrollan la competencia comunicativa en español, perfeccionan los métodos de aprendizaje, forman un buen hábito de estudio y adquieren habilidades para trabajar independientemente. El tercer semestre constituye una etapa transitoria donde se forma a los alumnos en conocimientos básicos, tanto lingüísticos como teóricos del ámbito económico, para los estudios posteriores.

A partir del cuarto semestre, se ajusta el plan curricular reduciendo las asignaturas teóricas de lengua y literatura para reemplazarlas con las de ciencias económicas y empresariales, como Dirección de RR.HH. en la empresa, Introducción a la Contabilidad, Gestión Financiera, etc. Todas estas asignaturas son impartidas de manera presencial por los profesores de la UAH, los cuales son seleccionados y asignados por la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo de esta.

Además de la enseñanza en el aula, los estudiantes disponen de oportunidades para participar en actividades complementarias y prácticas en ultramar. Se organizan conferencias académicas impartidas por especialistas dentro y fuera del país. También pueden tomar parte en actividades de traducción e interpretación durante exposiciones, negociaciones de comercio exterior y conversaciones de asuntos comerciales, de modo que abren sus horizontes y perfeccionan su plan de desarrollo individual con experiencia directa.

Recursos de apoyo

En el programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales, los alumnos están dotados de oportunidades de movilidad académica internacional a la UAH, que puede ser financiada por el CSC, la SISU o por ellos mismos. La UAH es una de las universidades más antiguas de Europa. Reconocida por los principales rankings nacionales e internacionales, se posiciona entre las mejores universidades del mundo en docencia, empleabilidad, internacionalización, productividad investigadora, innovación, equipamiento e infraestructuras, sostenibilidad y compromiso social. La Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo de esta institución, debido a complicadas circunstancias históricas y políticas, fue la primera que permitió en solitario que la UAH otorgara la licenciatura a la primera promoción de “nuevos universitarios” de Alcalá después de la dictadura militar. Es responsable de la docencia de seis especialidades además de los programas de doble grado. En la actualidad el número de estudiantes de todos los niveles de la Facultad alcanza los 4.000 y el de profesores calificados es de 150.

Con respecto al curso al que tienen acceso los alumnos, la UAH ofrece una gran variedad de asignaturas troncales y optativas tanto en español como en inglés en los planes de estudios de los Grados en Administración y Dirección de Empresas y en Economía y Negocios Internacionales para que seleccionen con toda libertad y a su gusto. El objetivo central es formar profesionales capaces de

desempeñar labores de gestión, asesoramiento y evaluación en las organizaciones productivas. La lista de asignaturas más matriculadas de los alumnos es la siguiente:

Tabla 3
Las asignaturas más matriculadas de los alumnos en la UAH

Grado	Asignaturas matriculadas
Administración y Dirección de Empresas	Operaciones y procesos empresariales
	Marketing: estrategias
	Introducción a la contabilidad
	Matemáticas empresariales
	Marketing de servicios
	Comunicaciones estratégicas
	Economía digital
Economía y Negocios Internacionales	Economía mundial
	Introducción a la economía
	Microeconomía
	Introducción a la economía de la empresa
	Instituciones y mercados financieros

Fuente: Elaboración propia con base en los planes de intercambio de los alumnos en la UAH

Aparte de la cooperación educativa a largo plazo con la UAH, la Facultad de Estudios Europeos y Latinoamericanos de la SISU también está buscando colaboración potencial con diversas universidades e instituciones culturales de España, México, Argentina y Chile con el objetivo de ampliar canales de intercambio internacional para los estudiantes.

Además de las plataformas proporcionadas por la SISU, los alumnos también tienen acceso a recursos académicos fuera de la institución. La SISU ha firmado acuerdos de cooperación con alrededor de diez diferentes universidades de Shanghái, según los que los alumnos pueden matricularse en otra carrera aprovechando el tiempo libre de los días laborales o los fines de semana. Los cursos que pueden seleccionar son, entre otros, Periodismo, Economía, Finanzas y Contabilidad, Derecho e Informática. Por ejemplo, la Universidad de Fudan, una de las universidades de mayor ranking de China, ofrece el curso de Periodismo los sábados. Los estudiantes inscritos obtendrán un diploma que confirma su experiencia de aprendizaje después de cumplir con los 27 créditos requeridos dentro de los tres semestres de duración.

LOGROS DEL PROGRAMA

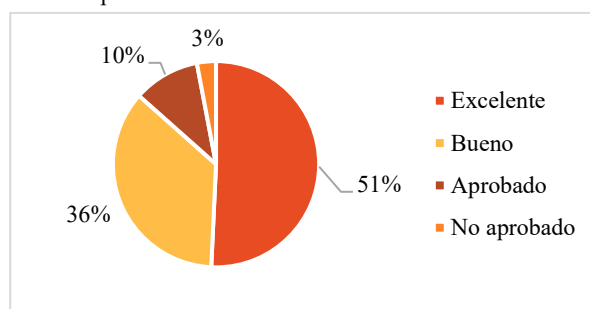
En la graduación de los estudiantes del año 2021, elaboramos una encuesta entre los titulados que acabaron los estudios oficiales del Grado durante los cursos

académicos 2019-2021 en el programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales, pretendiendo aportar información del nivel de la lengua española como lengua extranjera (ELE) y las actividades realizadas después de terminar el Grado.

Nivel de ELE

En cuanto al nivel de ELE de los titulados, se elaboró una encuesta de los resultados del EEE-4 (Examen de Español como Especialidad, Nivel 4), el examen oficial de competencia lingüística de español en China que se creó en 1999 para valorar el nivel de conocimiento de los alumnos universitarios y evaluar la calidad de la enseñanza del español como lengua extranjera. El cuestionario, al tener como objeto a los alumnos de español del segundo curso, pretende evaluar las habilidades básicas de los examinados (Yu 19), entre las que se destacan la identificación de palabras y frases, la comprensión de la cohesión textual (sobre todo la referencia) y la captación de información del texto.

Fig. 1
Tasa de aprobados del EEE-4



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta

Las notas de EEE-4 de los titulados que finalizaron sus estudios durante los cursos 2019-2021 muestran un nivel satisfactorio de ELE. Tal y como se observa en la Fig. 1, tras una formación durante los primeros dos años, el 97% de los titulados del Programa han aprobado el examen y, sobresalen los del curso 2019 y 2021, con un 100% de aprobados (según la Tabla 4). La mitad de los titulados han sacado una calificación Excelente, con un 51%.

Tabla 4
Tasa de aprobados de los titulados durante los cursos 2019-2021

Curso	Total de participantes	Aprobados	Tasa de aprobados
Año 2019	25	25	100%
Año 2020	23	21	91,3%
Año 2021	19	19	100%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la encuesta.

Si hablamos de las escalas de calificación, según muestra la Tabla 5, se destaca el curso 2019, cuyos titulados han

sacado un promedio de 80,3, con un 56% de calificaciones Excelente y un 44% de Bueno. El curso 2021 presenta un repunte, con el promedio más alto (82,6) y la mayor tasa de Excelente (78,95%). En resumen, los titulados del Programa han sido bien formados en la lengua española, lo que constituye una base sólida para la profundización del estudio específico en las siguientes etapas de formación de Ciencias Económicas y Empresariales.

Tabla 5

Distribución de los titulados según escalas de calificación durante los cursos 2019-2021

Curso	Media	Excelente	Bueno	Aprobado	Desaprobado
Año 2019	80,3	56,00%	44,00%	0,00%	0,00%
Año 2020	73,1	21,74%	43,48%	26,09%	8,70%
Año 2021	82,6	78,95%	15,79%	5,26%	0,00%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta

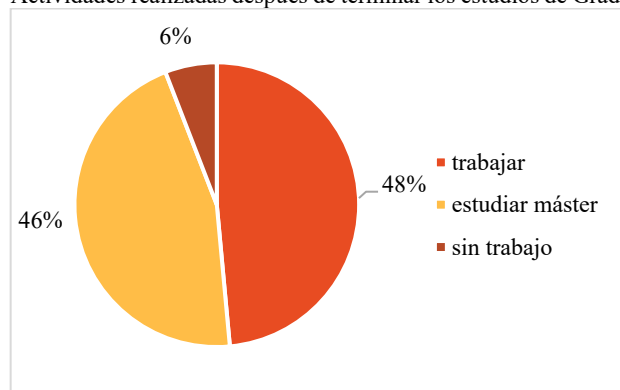
Además, analizamos los casos reprobados de forma específica y observamos que estos titulados se presentan como “no aptos” principalmente en la destreza auditiva y el uso de los verbos según modo y tiempo. Eso nos puede servir de referencia para dirigirnos hacia una preparación estratégica optimizada para la futura enseñanza de ELE.

Inserción laboral

De las actividades realizadas después de terminar el Grado, en la Fig. 2 se observa que, entre los 68 titulados, el 48% de los participantes en el estudio estaban empleados al momento de la encuesta, actividad que es seguida desde muy de cerca por la de continuación de estudios de posgrado en la universidad. También se puede afirmar que aquellos que no estaban trabajando se encontraban prioritariamente buscando empleo.

Fig. 2

Actividades realizadas después de terminar los estudios de Grado



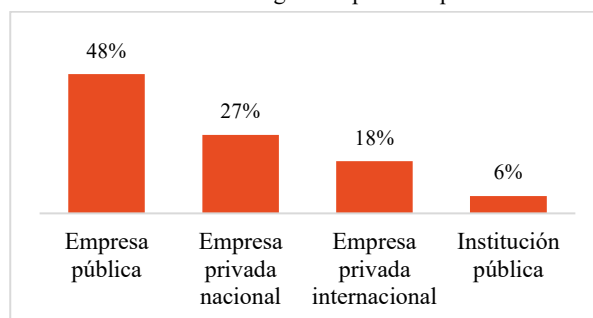
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta

Esta actividad principal realizada después de terminar los estudios es diferente si atendemos a las distintas ramas de conocimiento. En cuanto al tipo de empresa, en la Fig. 3 se observa que las empresas públicas son los principales destinos laborales de los titulados, incorporando

aproximadamente al 48% de los estudiantes que terminan sus estudios. Las empresas privadas nacionales se encuentran en el segundo peldaño, absorben un 27% de los titulados mientras que las empresas privadas internacionales ofrecen salidas a un 18% de ellos. Las instituciones públicas ocupan un lugar relativamente secundario dentro de los destinos laborales.

Fig. 3

Distribución de titulados según el tipo de empresa

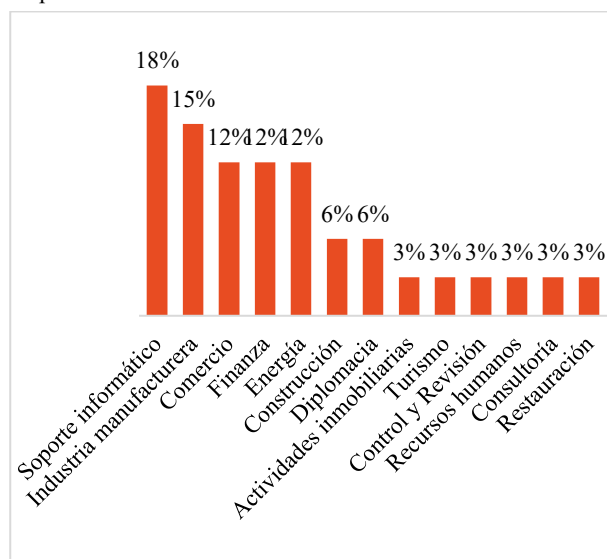


Fuente: elaboración propia con base en los datos de la encuesta

En cuanto al sector de actividades al que se han dedicado los titulados, en la Fig. 4 se ha de resaltar un sector por encima del resto, el cual es el de soporte informático con 18%, aunque en segundo y tercer puesto se encuentran otros cuatro sectores que también se diferencian de los demás al alza, como el de la industria manufacturera, con un 15% y el del comercio, finanzas y energía con un 12%.

Fig. 4

Distribución de titulados según el sector de actividad de la empresa



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta

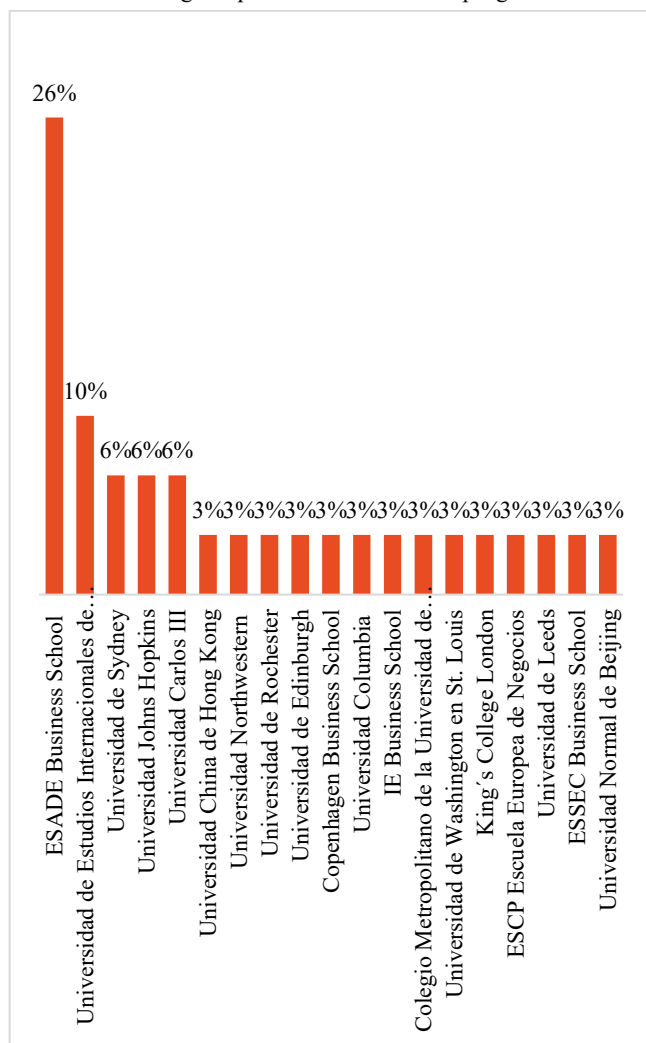
Para analizar las posibles causas del desempleo, consultamos a los profesores responsables de la Facultad, según los cuales este grupo de alumnos se ven principalmente afectados por la falta de un objetivo preciso. Los alumnos suelen desorientarse entre la búsqueda de ingreso a universidades para estudios de posgrado y la

búsqueda de un empleo bien remunerado, lo que demora su éxito profesional debido a la limitación de fuentes. Esto evidencia la carencia de habilidades de coordinación por parte de los alumnos y también destaca la importancia de una guía bien planificada y más eficiente para ayudar a los estudiantes a estructurar su carrera profesional.

Formación de posgrado

En cuanto a los titulados que siguen formándose, elaboramos un análisis sobre las universidades y países-destinos para cursar estudios de posgrado.

Fig. 5
Universidades elegidas para cursar estudios de posgrado



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta

Según observamos en la Fig. 5, 38% de los titulados estudian posgrado en universidades de negocios (ESADE Business School, IE Business School, ESSEC Business School, ESCP Escuela Europea de Negocios y Copenhagen Business School). Encabezando la lista de destinos elegidos de posgrado se encuentra ESADE Business School (España) con un 26%. En el segundo puesto se encuentra la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (China), con un 10% y otras tres instituciones, como la Universidad de Sydney

(Australia), la Universidad Johns Hopkins (EE.UU.) y la Universidad Carlos III de Madrid (España) se presentan en el tercer puesto con un 6% cada una. El resto de los titulados, con un 46%, presentan una gran diversidad de opciones en el destino de formación, distribuidos entre 14 diferentes instituciones.

Fig. 6
Países-destinos para cursar estudios de posgrado



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la encuesta

De los países-destinos para cursar estudios de posgrado, en la Fig. 6 se observa que la opción principal de los titulados es España con el 35%. EE. UU. y China se encuentran en el segundo y tercer puesto. Es importante resaltar el alto porcentaje de titulados realizando estudios de posgrado en países europeos con un 54%.

Reflexión acerca de desafíos futuros

Como hemos adelantado, el programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales ha llevado en práctica un sistema de formación completo y logrado un éxito en el fortalecimiento de las competencias del español, la integración de conocimientos interdisciplinarios y la colocación de graduados. No obstante, no podemos perder de vista los retos potenciales que podría afrontar el programa en el futuro.

El mayor reto consiste en que la movilidad internacional, tanto de profesores como de estudiantes, se ha visto restringida a causa de la COVID-19, por lo cual las clases de Ciencias Económicas y Empresariales de los profesores de la UAH se imparten obligatoriamente en línea desde el año 2020. Las clases delante de la pantalla exigen condiciones de aprendizaje más estrictas y ponen limitaciones a la eficiencia de la comunicación, la aplicación de recursos didácticos y la organización de actividades interactivas. Por lo tanto, constituye una misión preeminente buscar resolución para superar las restricciones espaciales y realizar una coactuación entre las clases presenciales y en línea.

En segundo lugar, para una evolución sostenible, es precisa una optimización de las asignaturas de Ciencias Económicas y Empresariales al contexto sinohablante. ¿Cómo aprovechar las ventajas comparativas del recurso nacional para realizar una cooperación más dinámica entre China y el mundo hispánico? La pandemia del COVID-19 nos ha hecho reconocer la desarticulación entre profesores nacionales y españoles una vez establecida la movilidad internacional. En este sentido, constituye un trabajo clave la formación del profesorado de la SISU. Al mismo tiempo, el diseño de manuales originales que correspondan a las peculiaridades chinas va a ser de gran apoyo para el



desarrollo sistemático de las asignaturas especializadas.

Otro reto importante es la falta de elementos latinoamericanos en el programa. Como hemos mencionado, el programa cuenta mucho con la colaboración de la UAH de España tanto en las asignaturas especializadas como en la movilidad internacional. Como consecuencia, los alumnos tienen acceso relativamente limitado a los recursos académicos de los países latinoamericanos. Según nuestra encuesta, los estudiantes que han optado por trabajar después de graduarse, en su mayoría, suelen mantener relaciones directas con clientes o asociados a esa región del continente americano debido al creciente intercambio y cooperación en todas las áreas entre China y América Latina. La inclusión de recursos latinoamericanos les presentaría una visión más comprehensiva a los alumnos, quienes tendrán mayor competencia intercultural y autoconfianza en el contexto práctico. Por lo tanto, sería oportuna la integración de recursos latinoamericanos a las plataformas existentes donde los alumnos dispusiesen de oportunidades de intercambio con los profesores y estudiantes latinoamericanos, materializando así la vinculación España-China-Latinoamérica.

Además, en comparación con las asignaturas teóricas, en el plan curricular los créditos de las prácticas son reducidos. Como bien sabemos, la práctica juega un papel esencial en el entendimiento del funcionamiento financiero y empresarial y con la aplicación real los alumnos pueden convertir conocimientos ajenos en algo suyo. Las dos instituciones involucradas deben profundizar la colaboración en la exploración de oportunidades en la práctica empresarial con el fin de mantener el equilibrio entre las asignaturas teóricas y prácticas y mejorar la eficiencia de la enseñanza.

Por último, para la cooperación entre las dos universidades se espera una posible actualización interactiva, sobre todo en el programa de doble titulación. De esa manera el diploma de la especialidad de Ciencias Económicas y Empresariales recibiría un reconocimiento más amplio y los graduados se beneficiarían tanto en la inserción laboral como en el acceso a estudios de un título superior.

CONCLUSIONES

Frente a las nuevas demandas de la época, se ha implantado en China la estrategia de promover la construcción de las Nuevas Humanidades. En este contexto, siguiendo la línea educativa de “multilingüe +”, la especialidad de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai ha logrado explorar la posibilidad de una transformación interdisciplinaria mediante el programa Español + Ciencias Económicas y Empresariales. Aprovechando la integración orgánica de recursos educativos de alta calidad entre la SISU y la UAH, se intenta cultivar a alumnos especializados tanto en español como en Ciencias Económicas y Empresariales con el objetivo de servir a las estrategias de desarrollo de China y de la ciudad de Shanghai.

Se puede concluir que, en primer lugar, se ha adaptado el plan curricular a los objetivos de la formación. Las

asignaturas se dividen en cuatro grupos principales: asignaturas generales, asignaturas básicas, asignaturas especializadas y asignaturas prácticas. Las asignaturas básicas y especializadas constituyen el núcleo del plan, incluyendo las asignaturas de Español, Inglés y de Administración y Dirección de Empresas, con el intento de formar una competencia lingüística y comunicativa de la lengua española, impartir conocimientos básicos de la lengua inglesa y sentar las bases del estudio económico y administrativo.

En segundo lugar, se observa una combinación orgánica durante el proceso de aplicación del plan. En los primeros tres semestres a los alumnos se les imparte entrenamiento intensivo de competencias lingüísticas del español. El tercer semestre constituye una etapa transitoria donde se forma a los alumnos en conocimientos básicos del ámbito económico para los estudios posteriores. A partir del cuarto semestre, se reducen las asignaturas teóricas de lengua y literatura, reemplazándolas con las de especialidad en Ciencias Económicas y Empresariales.

Además, se ha establecido una plataforma de recursos académicos compartidos entre universidades tanto nacionales como en España, constituyendo un apoyo sólido para la formación de los alumnos.

Según muestran los datos de nuestra encuesta, los titulados del Programa han sido bien formados en la lengua española y han adquirido un amplio reconocimiento en el mercado laboral. Centrándose en los titulados que continúan su formación, podemos observar una preferencia hacia el estudio de negocios, con destinos distribuidos principalmente en el continente europeo.

Por último, no podemos perder de vista los retos potenciales que podría afrontar el Programa en el futuro, por ejemplo, la coactuación entre las clases presenciales y en línea en el contexto de pandemias, la optimización de las asignaturas de Ciencias Económicas y Empresariales al contexto sinohablante, la integración de recursos latinoamericanos en el Programa, y una posible actualización interactiva del programa de doble título.

OBRAS CITADAS

- Diao, Shenghu, y Gao, Zelun. 新文科研究的回顾与反思 [Revisión y reflexión sobre la investigación de las Nuevas Humanidades]. *Higher Education Review*, vol. 9(1), 2021, pp. 31-48.
- Guo, Yingjian. 新文科与外语专业建设 [Las Nuevas Humanidades y la construcción de programas de lenguas extranjeras]. *Contemporary Foreign Language Studies*, n.º 3, 2021, pp. 29-34.
- He, Ning, y Wang, Shouren. 新文科、新外语、新导向——论外语专业人才培养的发展与创新 [Nuevas Humanidades y educación en lenguas extranjeras en las universidades de China]. *Foreign Language Education in China*, vol. 4(4), 2021, pp. 3-8.
- Jantsch, Erich. Inter-and Transdisciplinary University: A Systems Approach to Education and Innovation. *Policy Sciences*, n.º 1, 1970, pp. 403-428.
- Jiang, Feng. 培养“多语种+”的国际化人才 [Cultivating “Multilingual +” Internationalized



- Talents]. *People's Daily*, 8 Jun. 2017, p. 17.
- Jiang, Zhibin. “多语种+”：课程思政背景下外语人才培养的内涵、路径与成效 [Cultivando talentos “multilingües +” en lenguas extranjeras: la connotación, el camino y el efecto en el contexto de la educación ideológica y política basada en todos los cursos]. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, n.º 4, 2020, pp. 18-21.
- Liu, Yumei. 外语学科专业建设的反思与超学科前瞻 [Retrospectiva de la construcción de la disciplina de la lengua extranjera y la perspectiva transdisciplinaria]. *Foreign Languages in China*, vol. 15(3), 2018, pp. 4-12.
- Martín Peris, Ernesto. *et al. Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes, 2008. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/default.htm
- Ministerio de Educación de China. 关于实施基础学科拔尖学生培养计划 2.0 的意见 [Opiniones sobre la aplicación de la segunda versión del plan de formación de estudiantes sobresalientes de las disciplinas básicas]. 8 Oct. 2018, http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201810/t20181017_351895.html.
- Ministerio de Educación de China. 关于 2019 年度基础学科拔尖学生培养基地建设工作的通知 [Aviso sobre la construcción de bases para la formación de estudiantes sobresalientes de disciplinas básicas en 2019]. 23 Ago. 2019, http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201908/t20190829_396469.html.
- Ministerio de Educación de China. 新文科建设宣言 [Declaración sobre la construcción de las Nuevas Humanidades]. 3 Nov. 2020, http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202011/t20201103_498067.html.
- Yu, Man. 西班牙语专业四级水平测试总结与分析 [Resumen y análisis del EEE-4]. *Foreign Language Testing and Teaching*, n.º 2, 2013, pp. 18-31.
- Varlotta, Lori. Designing and Implementing Systemic Academic Change: Hiram College's Model for the New Liberal Arts. *Planning for Higher Education*, vol. 47(1), 2018, pp. 1-20.