



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Facultad de traducción e interpretación

***Máster en Español y su Cultura: Desarrollos
Profesionales y Empresariales***

Itinerario en docencia de español LE/L2

Curso 2020 – 2021

**Adaptación del enfoque comunicativo al aula de ELE
para sinohablantes**

Trabajo elaborado por Eva Elena Trujillo Cabrera

Tutorizado por Yaiza Santana Alvarado

Resumen:

En los últimos años, el mundo del español como lengua extranjera (ELE) ha experimentado un fuerte incremento en el número de estudiantes procedentes de China. No obstante, y a pesar del interés por la lengua que muestran los datos, la enseñanza comunicativa propuesta por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2021) ha demostrado ser un fracaso ante este nuevo mercado estudiantil. El presente Trabajo de Fin de Máster pretende responder a la necesidad social y, en concreto, educativa de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje comunicativo en el aula de ELE para aprendientes sinohablantes. Para ello, se adoptará una metodología basada en la investigación-acción, es decir, se llevará a cabo un estudio del marco teórico con base en la necesidad hallada y se ofrecerá, posteriormente, una solución a esta. Se establecen, por tanto, dos objetivos generales: en primer lugar, la realización de una revisión teórica del marco contextual en el que se desarrolla la enseñanza de segundas lenguas (L2) en China, el cual determina el perfil de los estudiantes y las posibles dificultades de adaptación al método comunicativo que estos hallarán en su proceso de aprendizaje de la L2; asimismo, y partiendo de las bases teóricas investigadas, se llevará a cabo una propuesta innovadora mediante la elaboración de una unidad didáctica que combine las particularidades del alumno chino y los aspectos característicos del aprendizaje significativo de uso real de la lengua. De este modo, este TFM pretende, por un lado, contribuir a la interpretación del marco teórico existente, ayudando a la formación del profesor de ELE, y, por otro lado, facilitar nuevos materiales didácticos adaptados al perfil del alumno chino, los cuales puedan permitir una mejor y más rápida adquisición de la lengua meta.

Palabras clave: español como lengua extranjera, alumnos chinos, enseñanza comunicativa, adaptación metodológica

Abstract:

In recent years, the world of Spanish as a foreign language has experienced a sharp increase in the number Chinese students who want to learn this language. Despite the interest shown by the data, however, the communicative teaching methodology proposed by the *Common European Framework of Reference for Languages* (2002) and the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2021) has proved to be a failure in the face of this new student market. This Master's Thesis aims to meet the needs for an improvement and adaptation of the communicative Spanish language teaching and learning process so that it can be suitable for a Sino-speaking learners' classrooms. For this purpose, a methodology based on action research will be adopted, i.e., a study of the theoretical framework will be carried out based on the need that has been discovered, and a solution will be subsequently offered. There are two main objectives to this project: firstly, the theoretical review of the contextual framework in which the teaching of second languages in China is developed, and which determines the profile of the students and the possible difficulties of adaptation to the communicative method that they will encounter in their L2 learning process; the next step will be the development of a didactic unit that combines the particularities of the Chinese student and the characteristic aspects of the communicative learning style. By doing all this, we hope to contribute to the interpretation of the existing theoretical framework and a better training of the Spanish

teacher, as well as to provide new teaching materials that are adapted to the Chinese learner's profile and can facilitate a better and faster acquisition of the language.

Keywords: teaching Spanish as a foreign language, Chinese students, communicative teaching, methodological adaptation

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.2. OBJETIVOS	2
1.3. METODOLOGÍA	3
1.4. ESTRUCTURA	3
CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
2.1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL ESPAÑOL DENTRO DE LAS FRONTERAS CHINAS	4
2.1.1. Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China	5
2.1.2. Historia de la enseñanza del español en China	8
2.1.3. Situación actual de la enseñanza del español en China	10
2.2. CULTURA E INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE IDIOMAS	13
2.2.1. La cultura en la enseñanza de lenguas	13
2.2.2. La competencia intercultural y su importancia en el aula de lengua extranjera	15
2.3. CULTURA DE APRENDIZAJE	17
2.3.1. Cultura china de aprendizaje	18
2.3.1.1. <i>La filosofía de Confucio y la importancia de la educación</i>	18
2.3.1.2. <i>Interpretaciones posteriores de la filosofía confuciana: desviaciones y exámenes imperiales</i>	22
2.3.1.3. <i>Esquema general de aprendizaje</i>	25
2.4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CHINA	27
2.4.1. Método ecléctico chino de enseñanza	27
2.4.2. Relación entre profesor y alumno en la enseñanza de lenguas en China	32
2.4.2.1. <i>El profesor chino</i>	32
2.4.2.2. <i>El aprendiz chino</i>	34
2.4.3. Análisis de materiales: <i>Español Moderno</i>	36
2.5. ADAPTACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO A LA ENSEÑANZA DE ELE PARA SINOHABLANTES.....	38

2.5.1. Enfoque comunicativo	39
2.5.2. Enseñanza basada en tareas	41
2.5.2.1. Metodología implicada en la enseñanza basada en tareas	44
2.5.3. Integración de paradigmas	48

CAPITULO III. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

DIDÁCTICA	51
-----------------	----

3.1. DESTINATARIOS	52
3.2. OBJETIVOS	53
3.3. DESTREZAS Y CONTENIDOS	54
3.4. METODOLOGÍA	55
3.5. DINÁMICA	55
3.6. MATERIALES Y RECURSOS	56
3.7. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES	56
3.7.1. Primera sesión	57
3.7.2. Segunda sesión	60
3.7.3. Tercera sesión	64
3.7.4. Cuarta sesión	66
3.7.5 Quinta sesión	68
3.8. EVALUACIÓN	68

4. CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES	70
------------------------------------	----

5. BIBLIOGRAFÍA	72
-----------------------	----

ANEXOS

ANEXO I: EJEMPLO DE UNIDAD DE ESPAÑOL MODERNO

ANEXO II: MATERIALES

ANEXO III: MUESTRA DE CARTAS

ANEXO IV: RÚBRICAS

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) se encuadra dentro del marco educativo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). De forma más concreta, se haya destinado al análisis de las limitaciones que supone su metodología de enseñanza, el enfoque comunicativo, en la instrucción a alumnos de origen sinoparlante. De igual manera, también se muestra y da a entender la actitud que los estudiantes chinos tienen hacia este proceso de adquisición de la lengua, todo ello con la intención de elaborar una serie de materiales didácticos adaptados a las características generales de este tipo de alumnado, lo cual conllevará un aprendizaje más adecuado y efectivo de la lengua.

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como bien es sabido dentro de la comunidad de filólogos, el español es una de las lenguas de mayor relevancia a nivel mundial. De acuerdo con el anuario más reciente de *El español en el mundo* (2020), elaborado por el Instituto Cervantes, con un total de casi 489 millones de hablantes nativos en 2020, el español ostenta el título de la segunda lengua materna más hablada tras el chino mandarín. Al tener también en consideración a los aprendientes de español como lengua extranjera y a las personas con una competencia lingüística limitada de esta, el número de usuarios aumenta hasta superar los 585 millones, lo cual sitúa al español como la tercera lengua más hablada a nivel global por detrás del inglés y el chino. Dada la enorme cantidad de personas hispanohablantes existente, no resulta sorprendente que los países y regiones en los que se habla este idioma tengan un peso de gran importancia en la economía; sirve de ejemplo un dato ofrecido de nuevo por el Instituto Cervantes, quien informa de que el poder de compra del conjunto de los usuarios del español asciende a un impresionante 9% del PIB mundial (*El español en el mundo*, 2020). Muchas son las potencias que se han percatado de este hecho y han tomado, en consecuencia, acciones para establecer unas mejores y más estrechas relaciones, tanto económicas como diplomáticas, con las naciones de habla cervantesca; es el caso del gigante asiático: China. Según datos de mercado, en el 2017, el volumen de comercio entre China y Latinoamérica se había multiplicado por 22 con respecto a comienzos de milenio. De igual modo, las inversiones e intercambios con empresas españolas se vieron triplicadas entre los años de 2007 y 2017 (González, 2018). Teniendo en cuenta estos datos, no es de extrañar que el español haya experimentado una gran demanda en las

últimas décadas en el país chino. Cada vez son más los alumnos de origen sinohablante que, atraídos en su mayoría por el deseo de unas más amplias y mejores oportunidades laborales, emprenden su andanza en la adquisición de la lengua y cultura hispanas en las aulas de idiomas. Como consecuencia de ello, muchos profesores habrán podido observar que, si bien puede haber ciertas variaciones entre individuos y excepciones, el aprendizaje chino suele presentar, por lo general, una serie de características comunes con respecto a su comportamiento en el aula y su entendimiento del proceso de aprendizaje y enseñanza que difieren significativamente de los mostrados por los alumnos occidentales. La existencia de tales diferencias resulta previsible, pues bien es sabido que el intento de acercamiento y entendimiento mutuo entre la cultura china y occidental es relativamente reciente, habiendo recorrido sendas separadas y desconocidas la una para la otra durante siglos. A raíz de ello, cada una de las culturas ha desarrollado una serie de preferencias educativas que han llevado a optar por una metodología de enseñanza determinada: en el caso del país asiático, la enseñanza tradicional ha tomado el papel protagonista, mientras que el sistema educativo de las regiones occidentales ha adoptado un enfoque comunicativo. Esta discrepancia entre concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas supone que el alumno chino encuentre ciertas dificultades a la hora de adaptarse a las dinámicas comunicativas empleadas usualmente en el aula de español como lengua extranjera.

Para poder responder correctamente a las necesidades de los aprendientes de origen sinoparlante, se hace imprescindible que el profesor de ELE conozca y comprenda la cultura de aprendizaje de sus alumnos, de modo que pueda adaptar sus clases y materiales para crear un contexto que resulte lo más idóneo posible para la adquisición de la lengua y cultura hispanas. El motivo de elaboración del presente TFM nace, por tanto, de un afán de mejora de la labor docente en este campo específico de la enseñanza del español. De igual modo, el diseño de una unidad didáctica pensada expresamente para este tipo de estudiante queda justificado por una escasez de materiales que tiene su origen en lo reciente que es aún el auge del español en China y en el desconocimiento que se tiene sobre las características metodológicas de sus aulas.

1.2. OBJETIVOS

Una vez expuesta la motivación inicial de este trabajo, se establece el objetivo principal de elaborar una unidad didáctica destinada a un grupo de alumnos chinos con

un nivel B2 de español en contexto de inmersión. Para ello se hace necesario cumplir primeramente con los siguientes objetivos específicos:

- Presentar los antecedentes de la enseñanza de ELE dentro de las fronteras de la República Popular China, así como su situación actual y perspectivas de futuro.
- Dar a conocer la cultura de aprendizaje que rige los comportamientos y hábitos del alumno chino en el aula de español.
- Conocer la metodología empleada en la enseñanza de lenguas en el país asiático.
- Llevar a cabo un análisis de los materiales didácticos de español empleados en China.
- Entender los estilos y estrategias de aprendizaje del aprendiente sinohablante.
- Desvelar las limitaciones que presenta el método comunicativo en este tipo de contextos y buscar una posible solución a ellas.
- Concienciar al lector de la importancia de conocer las características y necesidades del alumno chino.

1.3. METODOLOGÍA

Con el fin de lograr cumplir los objetivos mencionados, se adopta en la elaboración de este trabajo una metodología basada en la investigación-acción. Se trata de un enfoque que apuesta por el desarrollo de una práctica final basada en los conocimientos adquiridos en una fase previa de búsqueda de información teórica que la fundamente. Su fin último no es otro que el de mejorar o cambiar una determinada situación o procedimiento que resultan problemáticos e inadecuados. Así pues, tras haber detectado una falta de entendimiento de las necesidades específicas de los alumnos chinos en las aulas de enseñanza de español como lengua extranjera, se ha llevado a cabo una búsqueda y recopilación de contenido teórico en distintas bases de datos académicas (*Dialnet, Researchgate, Academia.edu, Google Académico, Jstore, etc.*). Una vez estudiados y analizados las diferentes informaciones, y a partir de las averiguaciones que estas aportan, se ha procedido a la creación de un material didáctico que supone un nuevo punto de partida desde el que atender a las características e intereses de estos estudiantes.

1.4. ESTRUCTURA

El cuerpo de este trabajo lo componen cuatro grandes capítulos. En el primero de ellos, la introducción, al cual da cierre el presente apartado, dedica sus páginas a la presentación

del documento, la motivación que le da origen y los propósitos que se establece. De igual modo, especifica la metodología que sirve de guía en su elaboración.

El capítulo dos, el más extenso de todos, aborda el marco y las fundamentaciones teóricas que sostendrán la unidad didáctica. Se realiza un recorrido histórico de la enseñanza del de lenguas en China y se aportan los datos culturales que dan forma al perfil académico del sinohablante. Asimismo, se ahonda en las metodologías empleadas en las aulas del país asiático y occidente para llegar a una nueva metodología ecléctica que incorpore elementos de ambos enfoques.

En el tercer capítulo se ponen en uso los datos obtenidos de la investigación teórica para presentar una propuesta didáctica adaptada a las necesidades del alumno chino. Se ofrecen datos sobre el grupo específico al que va dirigida, los contenidos tratados, la metodología empleada y las actividades que han de ser realizadas. Al mismo tiempo, se aportan algunas explicaciones que informan del porqué de las decisiones que han sido tomadas en su elaboración.

Finalmente, el trabajo finaliza con las distintas conclusiones a las que se ha llegado tras su realización.

CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El objetivo principal de este segundo capítulo es el de presentar una base teórica que ayude a lograr un mejor entendimiento del alumno chino, sus características y el contexto sociocultural y educativo en el que estas se forman y desarrollan. De igual modo, se hace una introducción al enfoque comunicativo y se ofrece un modelo de enseñanza que permite adaptarlo a la situación específica de este tipo de aprendientes.

2.1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL ESPAÑOL DENTRO DE LAS FRONTERAS CHINAS

Si bien la llegada de los primeros españoles a China se remonta hasta mediados del siglo XVI (Bai, 2014), la relación prácticamente nula que guardó con los países de habla hispana en siglos posteriores conllevó un retraso en el desarrollo de la enseñanza del español dentro de sus fronteras. A continuación, y con el fin de obtener un mayor grado de comprensión sobre la situación actual del español en la República Popular China,

se procede a presentar un breve resumen de su historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.1.1. Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China

El inicio oficial de la enseñanza formal de lenguas extranjeras en China se da en el año 1862, cuando abre en Beijing sus puertas la escuela de idiomas *Jingshi Tongwenguan* (京师同文馆), destinada principalmente al trabajo de traducción de textos (Sánchez, 2008). Esta institución hacía uso de métodos tradicionales para llevar a cabo su enseñanza. Como bien apuntan Richards y Rodgers (como se citó en Sánchez, 2008), el método gramática-traducción, creado por alemanes y denominado también método tradicional, vivió su mayor momento de esplendor entre los años de 1840 y 1940. Sus orígenes se hallan en el estudio del latín, donde el objetivo principal de su aprendizaje era la traducción de texto. Así pues, su enseñanza se basaba en detalladas explicaciones gramaticales, la memorización de largas listas de vocabulario y gramática, y la elaboración de traducciones. Esta forma de enseñanza gozó en seguida de gran aceptación en China, perdurando aún su influencia hasta nuestros días: la enorme importancia otorgada a las destrezas escritas y la desatención hacia la competencia oral y comunicativa mostradas en los exámenes oficiales de acceso a las universidades chinas han sido, informa Sánchez (2008), uno de los principales motivos.

Muchos han sido los expertos que han establecido su propia división diacrónica de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. En este trabajo, se desarrolla su historia a través de los períodos determinados por Marco y Lee (2010):

- Período de 1949 a 1966

Tras más de veinte años de guerra civil entre nacionalistas y comunistas, se funda en 1949 la República Popular China. Se abre entonces una puerta hacia las comunicaciones con su amigo y modelo a seguir, la Unión Soviética. La necesidad de afianzamiento de las relaciones políticas con el país vecino lleva a un desarrollo de la enseñanza del ruso, pues se hacía urgente la formación idiomática de personal con el fin de facilitar las relaciones. En este momento se fundan varias escuelas de ruso en las ciudades de Beijing, Harbin y Shanghai, y para el año 1952, ya son siete los institutos y diecisiete las universidades que han establecido un departamento de filología rusa. La enseñanza recibe un gran impulso y se diseñan gran cantidad de materiales didácticos y currículos siguiendo las direcciones de los docentes de habla nativa rusa.

Situación muy distinta a la del ruso vivía la enseñanza de lenguas occidentales. Dadas las escasas relaciones diplomáticas que mantenía en este período la China comunista con Europa y América, las lenguas extranjeras de Occidente, como son el inglés, el español, el alemán y el francés, apenas gozan de atención: en este momento tan solo se hallan en China ocho centros de enseñanza de inglés, tres de español y tres de alemán, siendo el caso del español el más desolador con tan solo once profesores en todo el país. No es hasta finales de los años cincuenta que, por recomendación del primer ministro Zhou Enlai, y si bien no puede aún equiparse a la importancia del ruso, comienza a tomar relevancia el estudio de estas lenguas, fundándose a raíz de ello muchos nuevos colegios de lengua extranjera.

La metodología de enseñanza no parece variar demasiado durante este período. Con el resurgir de la lengua inglesa en las instituciones educativas, se intensifican, de hecho, los viejos métodos tradicionales. Entra en el panorama didáctico la “lectura intensiva”, una asignatura destinada, como su nombre indica, a la lectura de textos escritos en la lengua meta. A continuación de estos, el alumno encontraba una cantidad casi interminable de explicaciones gramaticales y sintácticas, así como largas listas de vocabulario que debía memorizar. Las lecciones incluían también una explicación por parte del profesor sobre todos y cada uno de los elementos presentados. Más tarde, entre 1960 y 1966, llega a China el método audiolingual, que defiende la práctica y repetición orales como forma idónea de aprendizaje de la lengua. Como bien informan Marco y Lee (2010), “este método surge como una combinación de la teoría lingüística estructuralista (americana), el análisis contrastivo, los procedimientos de escucha y la práctica intensiva” (p.5).

- Período de 1966 a 1978

La enseñanza de lenguas de esta etapa se encuentra determinada por la situación social existente: hallándose en plena Revolución Cultural (1966 – 1976), los ciudadanos chinos habían perdido todo ánimo y motivación para abrirse al mundo exterior. Con el fin de preservar los ideales comunistas, el líder del Partido Comunista Chino, Mao Zedong, se dispuso a eliminar todos aquellos elementos capitalistas y tradicionales de la comunidad china imponiendo un régimen de terror. Ello resultó en un abandono del estudio de lenguas extrañas, pues se consideraba que todo aquel intento de aprender un nuevo idioma se encontraba motivado por un acercamiento al extranjero, lo cual era un acto de traición hacia la patria. Muchos fueron los expertos filólogos que fueron

perseguidos y enviados a campos de reeducación en los que se pretendía redirigir su pensamiento.

A principios de la década de los setenta empiezan a reabrirse paulatinamente algunas escuelas de lenguas; el gobierno chino había comenzado a establecer otra vez relaciones con varios países y se veía en la necesidad de forma profesionales en idiomas urgentemente. No obstante, no comienza a verse una apertura real hasta 1976, año en que se descomponen la Banda de los Cuatro o *Sirenbang* (四人帮), un grupo de altos dirigentes del Partido Comunista responsable de gran número de los crímenes cometidos durante la Revolución Cultural.

- Período del año 1978 en adelante

Llegado el año 1978, China decide abrir sus puertas de nuevo al exterior. Se produce una apertura política y reforma económica que conduce a un resurgimiento del interés por las lenguas y un cierto intento de actualizar su enseñanza. La atención del trabajo educacional pasa entonces del ruso al inglés. Con la ayuda de profesores nativos, se comienzan a elaborar en este momento materiales que tratan de desvincularse de los temas políticos, enfocándose hacia un fin un tanto más comunicativo. Por otro lado, también se implantan en las universidades del país cursos de posgrado en lenguas extranjeras, fomentando así una mayor profundización en los estudios filológicos. En el año 1984 son un total de treinta y cuatro idiomas los que se estudian en China: a la lista de las lenguas anteriormente estudiadas se suman otras nuevas como el griego, el persa, el coreano, el tailandés y el esperanto.

Aún con lo dicho, cabe destacar que, si bien es cierto que los contenidos didácticos sufrieron algunos cambios, el método de enseñanza se mantuvo prácticamente inalterado. Aunque se le dio un mayor peso al aspecto comunicativo enfatizando la importancia de la práctica oral, la gramática-traducción y el audiolingüismo siguieron sirviendo de base en el aprendizaje de idiomas:

Como en manuales anteriores y posteriores, sigue al texto una lista bilingüe de vocabulario, explicaciones fonéticas para las primeras lecciones, una detallada presentación gramatical, oraciones de ejemplo de uso de los nuevos verbos aparecidos en el texto y, por último, ejercicios, tan numerosos como anteriormente y según el mismo enfoque centrado en la gramática, la traducción y la repetición. (Marco y Lee, 2010, p.5)

2.1.2. Historia de la enseñanza del español en China

Como ya ha sido mencionado, con la llegada de la República Popular China en 1949, surge también el interés por el estudio de lenguas a modo de estrategia política para afianzar las relaciones con los distintos países extranjeros. Debido a ello, el español encuentra entonces su hueco dentro del ámbito educativo del país. No obstante, no es hasta tres años después que este idioma recibe la atención que realmente merece con la ocurrencia de un suceso anecdótico que llevaría al inicio de su enseñanza reglada en centros universitarios. En el verano de 1952, se celebra en Beijing una conferencia internacional que atrae a diplomáticos de Chile, Perú, Colombia, Ecuador y México. Viéndose en la necesidad de atender a las delegaciones oficiales de estos países y ante la falta de personal cualificado a nivel idiomático, las organizaciones chinas deciden reclutar a un total de quince estudiantes de francés del Instituto de Lenguas Extranjeras, actualmente la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing – *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学) en chino –, para realizar la función de intérprete de las delegaciones de los países hispanohablantes (Álvarez, 2012). Para ayudar a su formación, estos estudiantes de grado, que posteriormente pasarían a convertirse en los primeros profesores de ELE en China, recibieron un curso intensivo de español durante dos semanas. Fisac (2000) comparte la experiencia vivida por la profesora Chen Chulan durante este periodo formativo:

[...] terminamos nuestro trabajo de intérpretes en diciembre de 1952 y regresamos al Instituto. Nos licenciarnos en la Facultad de Francés. La dirección del Instituto decidió que dos compañeros y yo nos quedáramos en el Instituto a trabajar como profesores ayudantes, pero que pasáramos a estudiar español durante tres meses con aquel único profesor chino, el Sr. Meng Fu, para ser futuros docentes de español. Entonces se fundó oficialmente la sección de español en la Facultad de Alemán, Español y Francés del Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing. (*El español en el mundo*, 2000)

Tras la creación en 1952 de la primera facultad de filología hispánica en la Universidad de Estudios extranjeros de Beijing, la cual sigue siendo hoy en día el líder indiscutible en lo referido a la enseñanza de la lengua española dentro del país, fueron muchas otras las instituciones que sumaron el español a su oferta educativa. Centros como la Universidad de Economía y Comercio Exterior, *Duiwai Jingji Maoyi Daxue* (对外经济贸易大学), la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), o la Universidad de Beijing, *Beijing Daxue* (北京

大学), empezaron a formar también a los primeros licenciados en habla hispana a partir del año 1954 (Huang, 2014).

Sin embargo, y aún con todos estos avances iniciales, la situación de la enseñanza del español de mediados de los cincuenta no parecía todavía demasiado esperanzadora. Como ya bien se ha informado, la enseñanza de idiomas venía marcada en China por los distintos giros políticos. Era el gobierno central el encargado de decidir qué lengua debía ser estudiada y cuándo; dado que el foco de atención recaía aún sobre el ruso, tan solo se contaba en 1956 con un total de once profesores de español, encargados de compartir sus conocimientos con los escasos cuarenta y un estudiantes que se habían decantado por la filología hispánica entre los años de 1953 y 1956 (Bai, 2014).

Si los profesionales de la docencia del español eran pocos, menos eran los materiales con los que contaban para desempeñar su labor. Como explica Bai (2014), no es hasta 1962 que se publica el primer manual dirigido a la enseñanza de la lengua hispana. Este libro de texto, titulado *Xibanyayu* (西班牙语), *Español*, y publicado por el Departamento de Español del Instituto de Lengua Extranjera de Beijing, presentaba, al igual que el resto de manuales de idiomas, una estructura claramente marcada por una metodología tradicional: el alumno encontraba primeramente unos textos a modo de ejemplo, seguidos de una lista bilingüe de vocabulario y, finalmente, una detallada explicación gramatical.

En 1959 se crean en el Instituto de Radiodifusión de Beijing tres departamentos: los departamentos de periodismo, radio y lenguas extranjeras. Este último ofrecía, entre otras, la especialidad en español. La gran mayoría de alumnos de la primera promoción pasaron a trabajar posteriormente en la docencia de español en centros universitarios, llevando a cabo una gran labor en la difusión de la lengua (Ming, 2010).

Recordamos que con el enfriamiento de las relaciones que mantenía con su hermano comunista, China comienza a establecer, a finales de los cincuenta, relaciones con algunos países de habla hispana. Ello conlleva que a lo largo de los años sesenta y setenta, a excepción del período ocupado por la Revolución Cultural, cientos de personas decidan matricularse en cursos de letras hispanas. Gran cantidad de profesores y alumnos son enviados en este momento al exterior para perfeccionar sus estudios. El especialista Y. Ming (2010) comparte algunos de estos datos: el éxito de la Revolución Cubana de 1959 llevó al establecimiento de relaciones diplomáticas entre ambos países en diciembre

del año siguiente. Ello motivó que, de los 1.500 estudiantes que ampliaron sus estudios en el extranjero, 240 tuvieran Cuba como destino, lo cual supone un importante 16% del total. En 1973, año en el que China inicia sus relaciones diplomáticas con España, son ya siete los departamentos dedicados al español que existen en los distintos centros universitarios chinos.

Con el avance de los años y el creciente interés por aumentar los intercambios comerciales y políticos con el extranjero, crece también la demanda y oferta del español. La que era considerada hasta principios de milenio como una *xiao yuzhong* (小语种) o lengua minoritaria, se hallaba en 2012 en la oferta educativa de noventa centros universitarios: cincuenta y cinco instituciones ofrecían estudios de licenciatura y otros diecinueve una diplomatura, mientras que en los restantes dieciséis se podía cursar como segunda lengua extranjera (González, 2012). Según datos de 2011, la enseñanza privada contaba, además, con 35 centros de español tan solo en el entorno de la capital china.

2.1.3. Situación actual de la enseñanza del español en China

El crecimiento del español en los últimos años en China ha sido exponencial, situándose hoy día como segunda lengua extranjera por detrás del inglés. De acuerdo con los datos oficiales proporcionados por González en el pasado informe de *El español en el mundo* de 2018, el español contaba oficialmente en ese año con una cifra de 34.823 estudiantes en universidades del país, 4.170 de los cuales se encontraban en Hong Kong, y 2.856 en la isla de Taiwán. La educación privada y en colegios, si bien no cuenta con datos oficiales, también ha visto un incremento en el número de alumnos.

González (2018) advierte de otro dato que lleva a alterar de forma bastante considerable la cifra oficial de estudiantes. Según la Editorial de Lenguas Extranjeras, encargada de la elaboración de la gran mayoría de manuales de idiomas en el país asiático, en el año 2013 fueron unos 100.000 los manuales de español que fueron distribuidos por las distintas regiones de China, cifra que aumentó en más de 20.000 unidades entre 2016 y 2017. Ello indica que el número real de estudiantes de español es varias veces superior al recogido en los datos proporcionados por las instituciones gubernamentales. La razón de esta discordancia se halla, explica González, en la gran demanda del español que existe en la enseñanza no reglada.

Esta reciente popularidad del español entre los sinohablante debe su origen a una serie de factores de carácter principalmente económico. Desde la llegada del actual

presidente de la República Popular China, Xi Jinping, en el año 2013, uno de los objetivos primordiales establecidos ha sido reforzar las relaciones económica y políticas con los distintos países de Hispanoamérica. Con su estrategia de “una franja, una ruta”, Xi se ha propuesto aumentar la influencia internacional del país mediante relaciones bilaterales que beneficien a ambas partes, el desarrollo de inversiones, altas tecnologías y nuevas infraestructuras, y el impulso del comercio y fuertes alianzas. El resultado conseguido hasta ahora ha sido notable: Hispanoamérica se ha convertido en la última veintena en el socio más dinámico de China. De igual modo, la lejana región oriental es ya uno de los principales inversores en los países hispanohablantes, y su destino de exportación más importante.

A raíz de todo esto, la demanda de personal bilingüe de español y chino ha aumentado. El inglés como lengua intermediaria de comunicación ya no es suficiente; las empresas buscan integrar en sus plantillas trabajadores con dominio de la lengua nativa de su aliado comercial.

Otro factor relevante en la subida de popularidad del español es el atractivo turístico que están cobrando España y Latinoamérica ante los ojos de los viajeros chinos. Aunque el grueso de la población (90%) sigue eligiendo aún destinos nacionales o del Pacífico, son cada vez más las personas que eligen España como destino turístico. De hecho, de acuerdo con las encuestas estadísticas de fronteras realizadas, el número de veraneantes que visitó nuestro país entre 2016 y 2017 se incrementó en un 37% con respecto al del periodo anterior (González, 2018).

Una vez analizada esta información, resulta fácil comprender el porqué de tan importante aumento en la demanda de español en China, el cual queda reflejado en algunos de los sucesos más recientes relativos al mundo de la enseñanza de ELE: tras haber introducido el español hace ya más de una década como una de las seis posibles lenguas a escoger en los exámenes de acceso a la universidad, el gobierno chino colocó en 2018 un nuevo bloque en la construcción de una enseñanza reglada de la lengua al ofertar su aprendizaje en los colegios públicos a nivel nacional. Así, el español pasó a formar parte del currículo educativo como primera o segunda lengua extranjera junto al alemán y el francés.

La oferta en enseñanza superior y no reglada también se ha visto incrementada. Son muchas las universidades que han aumentado sus programas de estudio del español

y han sabido aprovechar también el interés de la gente para ofertar cursos extracurriculares o con fines específicos. Las academias privadas de idiomas se han sumado al mismo tiempo a esta tendencia.

Cabe mencionar que, aunque es cierto que la principal razón para estudiar español mostrada por encuestados chinos sigue siendo la empleabilidad que su dominio supone, cada vez resulta más común escuchar que su elección ha sido debida a un interés por la cultura hispana. González nos informa de que el deporte, la gastronomía y el cine españoles gozan de gran popularidad en China, así como lo hacen el flamenco y la música latina.

Ante esta insistente demanda de español, la enseñanza se ha encontrado con una serie de limitaciones que aún en la actualidad no ha sabido subsanar. La más destacada de ellas es la carencia de profesores cualificados. En 2012, tan solo fue aceptado un 30% de las solicitudes de admisión a programas universitarios debida a la falta de docentes que impartieran su enseñanza (*El español en el mundo*, 2012). Esta insuficiencia de cifras sigue siendo hoy un problema. Las razones que la explican son tres: en primer lugar, se hallan los exigentes requisitos necesarios para ser profesor, pues la mayoría de las universidades demandan estudios de posgrado o superiores, a los cuales resulta difícil de acceder ante las limitadas plazas de acceso; la siguiente causa se encuentra en el cese de las labores de enseñanza de idiomas que tuvo lugar durante la Revolución Cultural, la cual ha provocado una ralentización del relevo generacional; por último, está la tentadora opción del mundo de los negocios, que aprovecha sus altos salarios para atraer a su ámbito a los jóvenes con competencias lingüísticas.

Aunque por desgracia no ha resultado esfuerzo suficiente, para intentar solucionar esta situación, el Instituto Cervantes, en colaboración con las agencias gubernamentales, ofrece de forma periódica en su sede de Beijing distintas jornadas y cursos de formación docente (González, 2018).

Por otro lado, como informa González (2018), supone también un reto la concesión de certificaciones oficiales de competencia y dominio del idioma. Debido a las restricciones normativas del país, los exámenes oficiales de idiomas deben ser administrados por la NEEA (*National Education Examinations Authority*), ello conllevó que hasta el año 2017 tan solo se pudiera ofrecer el DELE en los centros del Instituto Confucio de Beijing y Hong Kong. Afortunadamente, la situación actual es un tanto más

favorecedor, pues gracias a un convenio firmado entre la NEEA y el Instituto Confucio en 2018, el DELE es ofertado ahora en un mayor número de localizaciones. Asimismo, el SIELE está disponible en siete ciudades del país asiático.

Otro desafío en lo referente a la enseñanza del español se hace visible al analizar los materiales de los que se dispone para la labor docente. Se puede apreciar en los manuales editados en China un claro tinte tradicionalista que impide el desarrollo de un aprendizaje significativo. El Instituto Cervantes sigue trabajando actualmente para mejorar la cooperación con universidades, editoriales y organismos oficiales vinculados a la educación con el fin de coeditar y actualizar los materiales didácticos de la enseñanza de ELE.

2.2. CULTURA E INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE IDIOMAS

Antes de comenzar a profundizar en la cultura de aprendizaje que define las características del estudiante chino de ELE, resulta conveniente explicar previamente las nociones de cultura e interculturalidad, analizando brevemente su importancia dentro del aula de idiomas.

2.2.1. La cultura en la enseñanza de lenguas

Durante mucho tiempo, y por impensable que pueda parecer hoy en día, la enseñanza de la lengua se basó en la mera explicación de contenidos lingüísticos sin vinculación alguna con un contexto cultural; parecía no tenerse en cuenta que tanto una como la otra deben ir acompañadas para lograr el desarrollo de una verdadera competencia comunicativa. Sin embargo, en la actualidad se comprende que, para que los aprendientes de un idioma puedan ser capaces de desenvolverse en situaciones reales con usuarios de la lengua meta, resulta imprescindible el entendimiento de la cultura. La lengua no es, por tanto, un fin en sí misma, sino un medio de acercamiento a la cultura y las personas que la hablan (Álvarez, 2012).

Dada la gran cantidad de cambios sufridos e interpretaciones que se le ha otorgado, así como la multitud de disciplinas que la han tomado como objeto de estudio, la cultura, como advierte Álvarez (2012), es un término que puede llegar a ser extremadamente difícil de definir. El presente trabajo sigue la guía establecida por López García (2000), quien establece tres grandes líneas de definición: la antropológica, la sociológica y la pedagógica. El estudio de la cultura desde una perspectiva antropológica examina la

conducta de las personas según sus tradiciones y estilo de vida, los cuales se encuentran determinados por la sociedad en la que se desarrolla el individuo y rigen su modo de vida. La línea sociológica, por otro lado, abarca “el conjunto de hábitos de una determinada sociedad, producto de una herencia tanto social como biológica, que determina la relación interpersonal entre los individuos” (Vázquez, 2018, p.48). Finalmente, la línea pedagógica, la cual resulta de mayor relevancia en este documento, se encarga del estudio de la importancia de la cultura en la enseñanza tanto de primeras como segundas lenguas.

Desde esta perspectiva de la didáctica de la lengua, Miquel y Sans (2004) definen la cultura como un conjunto de tres fenómenos relacionados entre sí: la *Cultura con mayúsculas*, la *cultura a secas* y la *kultura con k*. Las autoras proporcionan el siguiente esquema:

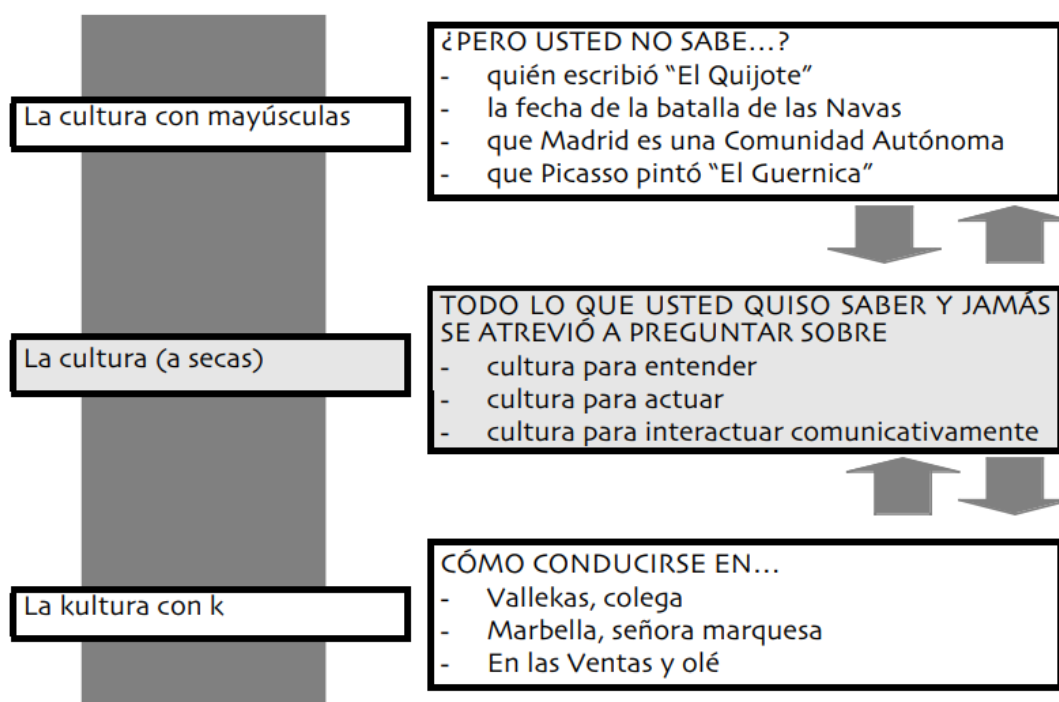


Figura 1. Fenómenos constituyentes de la cultura (Miquel y Sans, 2004, p.329)

Como puede observarse, el centro del esquema lo ocupa la *cultura a secas*. Esta se compone de la cultura para entender, la cultura para actuar y la cultura para interactuar comunicativamente. En otras palabras, la cultura a secas comprende el conjunto de conocimientos comunes a todos los individuos de una determinada comunidad, el cual les permite actuar de forma adecuada en las distintas situaciones comunicativas y prácticas culturales.

Es gracias a esta categoría principal, explican las especialistas, que resulta posible acceder al resto de “dialectos culturales” (Miquel y Sans, 2004, p.330): la *Cultura con mayúsculas* y la *kultura con k*, saberes no siempre compartidos por todos los componentes de una misma comunidad. La *Cultura con mayúsculas* hace referencia a lo que el público entiende tradicionalmente como cultura general: conocimientos sobre geografía, arte, literatura, historia, etc. Por su parte, la *kultura con k* se identifica con los saberes necesarios para desenvolverse en contextos determinados; un ejemplo de estos conocimientos es el argot juvenil. Como puede ser apreciado en el esquema, estos llamados “dialectos culturales” pueden pasar a formar parte de la *cultura a secas*, aumentando los conocimientos compartidos. De igual modo, la *cultura a secas* puede también nutrir los dialectos. “Una determinada expresión literaria puede, por ejemplo, llegar a formar parte del acervo de la gran mayoría de los individuos, incluso de aquellos que no son lectores habituales, e incluirse en intercambios” (Miquel y Sans, 2004, p.330).

2.2.2. La competencia intercultural y su importancia en el aula de lengua extranjera

La comprensión e integración por parte del alumno de todos estos conocimientos culturales son lo que le permiten desarrollar su competencia intercultural, la capacidad para relacionarse con individuos de otras naciones.

Alguien con competencia comunicativa intercultural es capaz de interactuar con gente de diferentes países y diferentes antecedentes culturales o sociales. Es capaz de elegir el modo satisfactorio para comunicar e interactuar con el otro y también es capaz de actuar como un mediador entre gente con diferentes orígenes. (Byram, como se citó en Tusa, 2013, p.317)

Es el profesor Michael Byram (como se citó en Álvarez, 2012) quien primero adapta el concepto de competencia intercultural a la enseñanza de la lengua extranjera con el fin de lograr un entendimiento mutuo en contextos interculturales y facilitar el encuentro del estudiante con las culturas ajenas. En su definición de competencia intercultural se hallan tres características primordiales: la dimensión sociocultural como piedra angular del aprendizaje, la importancia de la cultura de procedencia del alumno como punto de partida de la adquisición de la lengua meta y la notable influencia del factor emotivo-afectivo durante el proceso.

Byram identifica un total de seis subcompetencias o “saberes” relacionados con las capacidades interculturales del aprendiz de lengua extranjera:

- El *saber ser*, referido a la capacidad de cambiar la actitud y valores desarrollados hacia la cultura extranjera desde una visión etnocentrista de la cultura de origen.
- Los *saberes*, la adquisición de los conocimientos y conceptos sobre el mundo pertenecientes a los individuos de la cultura extranjera.
- El *saber aprender*, entendido como la capacidad para analizar la cultura meta y aprender de ella.
- El *saber hacer*, saber comportarse de forma adecuada en la nueva cultura que se presenta ante el individuo.
- El *saber comprender*, que conlleva entender la cultura extranjera.
- El *saber implicarse*, que requiere un compromiso crítico con la nueva cultura partiendo desde la propia.

Como informa Pastor (2016), la competencia intercultural resulta esencial dentro del aula de lengua extranjera. Al comenzar el aprendizaje de un nuevo idioma, la percepción de la persona sobre el mundo puede sufrir un cambio repentino: el alumno pasa a darse cuenta de que algunos de los valores, normas, creencias, etc. que hasta el momento consideraba universales por estar presentes en su cultura resultan no ser compartidos por la cultura meta. En este momento se hace necesario que el individuo sea capaz de afrontar esta nueva interpretación de la realidad y adaptarse a ella.

Por lo general, tanto en la enseñanza de lengua y cultura española como en la de otras muchas lenguas extranjeras, no se ha solido dar mucha importancia a la cultura que el alumno trae consigo al aula y la relación que esta guarda con el proceso de aprendizaje (Álvarez, 2012). No obstante, su análisis es extremadamente necesario, pues es la cultura de procedencia tanto de profesores como de estudiantes la que establece las expectativas y concepciones que estos tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, sus comportamientos dentro del aula (Cortazzi y Jin, como se citó en Pastor, 2016); en definitiva, es lo que determina su “cultura de aprendizaje”.

En toda aquella enseñanza en la que converjan dos o más culturas, es primordial que cada individuo comprenda y sea consciente tanto de la suya propia como de la del resto de personas de la clase, de modo que puedan aprender unos de otros y fomentar así un aprendizaje efectivo e intercultural.

2.3. CULTURA DE APRENDIZAJE

El término “cultura de aprendizaje” es introducido por los especialistas Martin Cortazzi y Lixian Jin (1996a), quienes lo definen como el conjunto de conocimientos, expectativas, actitudes y creencias respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del cual los docentes y alumnos desarrollan un determinado papel o comportamiento. “La cultura de aprendizaje enmarca lo que profesores y estudiantes esperan que suceda en las aulas y cómo estos interpretan el modelo de instrucción y el lenguaje empleado” (Sánchez, 2008, p.55). Las conductas, ideas y demás elementos de cada determinada cultura de aprendizaje tienden a ser adquiridas de forma natural e inconsciente, por lo que puede llegar a resultar difícil el analizarlas o cambiarlas en el caso de ser necesario (Trujillo, 2005).

Trujillo (2005) recoge las ideas principales expuestas por Cortazzi y Jin respecto a la importancia de las culturas de aprendizaje en relación con la identidad y el uso de la lengua:

- El lenguaje es, a la vez, contenido y medio en lo referido al aprendizaje.
- La cultura, al igual que ocurre con el lenguaje, es tanto objeto de aprendizaje como vía hacia el mismo.
- La identidad, entendida como “identidades múltiples”, también resulta un fin y medio en sí misma.
- Toda clase de L1 se halla estructurada conforme a culturas de aprendizaje, su organización se encuentra determinada por unas prácticas sociales de aprendizaje que no tienen por qué haber sido expuestas de forma explícita a sus miembros.
- En aulas multiculturales de L2 puede haber tantas culturas de aprendizaje como profesores o alumnos procedentes de culturas distintas haya.

Como es observable, lenguaje, cultura, identidad y aprendizaje se encuentran fuertemente intrincados y relacionados, siendo todos de forma simultánea productos y procesos educativos. Esto conlleva que puedan surgir problemas en determinadas situaciones en las que intervenga distintas identidades sociales o educacionales.

La cultura de aprendizaje de cada alumno define lo que este espera hacer y observar en el aula: cómo comportarse con sus compañeros, cuándo preguntar o participar y cómo hacerlo, qué papel debe tomar el profesor y cómo tiene este que presentar los contenidos, la forma en que se evaluará su rendimiento, etc. Desde la perspectiva del

profesor, el caso se repite. Por tanto, al encontrarse dos culturas de aprendizaje en un mismo espacio, los conflictos o malentendidos surgidos de una falta de entendimiento y capacidad intercultural pueden resultar en la aparición de un nuevo obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que es imprescindible que tanto profesores como alumnos reflexionen sobre la cultura de aprendizaje del resto de individuos y aprendan de ella, de forma que se pueda llegar a lo que Cortazzi y Jin denominan una sinergia cultura:

A process of mutual learning about other cultures of learning [...] in this process, all representatives of all cultures in the classroom have something to contribute of equal value, and all participants will learn about how others learn. (Cortazzi y Jin, como se citó en Pastor, 2016, p.9)

2.3.1. Cultura china de aprendizaje

A través de la noción de “cultura china de aprendizaje” se expresa el conjunto de expectativas, actitudes, creencias, valores, percepciones, preferencias y comportamientos característicos de la sociedad china con respecto a la enseñanza y el aprendizaje (Hu, 2002).

Si bien es preciso advertir que llevar a cabo una generalización en relación con la conducta de toda una sociedad es sin duda peligroso, en especial tratándose de una un grupo social tan vasto y heterogéneo como resulta ser la población de China, como informan Cortazzi y Jin (1996b), es innegable que existe una serie de tendencias y suposiciones sobre la práctica educativa que son comunes entre profesores y alumnos chinos. Aunque la República Popular China ha sufrido un importante desarrollo a nivel económico en las últimas décadas que ha llevado a un claro cambio social, las concepciones establecidas en el ámbito educativo parecen no estar alcanzando la misma velocidad de transformación. Debido a este retraso, se mantienen aún percepciones y suposiciones anteriores que son, por lo general, dadas por sentadas sin reflexionar previamente sobre ellas y constituyen la base de los modelos de enseñanza y aprendizaje que pueden ser hallados actualmente en el país.

2.3.1.1. La filosofía de Confucio y la importancia de la educación

Toda cultura de aprendizaje se sustenta sobre los pilares de la tradición cultural y educativa de una determinada sociedad. En el caso de China, tanto cultura como educación se hallan fuertemente influenciados por el pensamiento de Confucio.

Antes de exponer la filosofía del más conocido pensador y educador chino, se hace necesario advertir de la distinción entre sus ideas y concepciones originales y lo que posteriormente, tras miles de años de historia, llegaría a interpretarse sobre ellas, el llamado confucianismo.

Dado el peso que ha tenido sobre esta, son muchos los textos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en China que incluyen entre sus páginas una exposición de los principios confucianos a modo de explicación ante las dificultades pedagógicas halladas en su campo. Sin embargo, más de un autor ha hecho un trato indiscriminado entre los textos originales de Confucio y sus interpretaciones desvirtuadas, lo cual ha llevado a muchos expertos a vincular al pensador con la causa de las limitaciones de la enseñanza comunicativa a sinohablantes. Como informan López Domínguez y Wei (2021), los términos empleados en chino para designar a Confucio (孔子, Kongzi) y al confucianismo (儒家, *rujia*) difieren totalmente. Esta distinción resulta importante, pues, de hecho, la filosofía original de Confucio guarda gran número de propiedades que favorecen una educación abierta, reflexiva y de carácter comunicativo.

Desde el comienzo de la civilización China con la llegada de la dinastía Shang allá por el año 1766 a.C., la educación ha resultado siempre uno de sus factores constituyentes de mayor importancia. Aunque la enseñanza formal no estaba a disposición de todos los estratos sociales, “la educación familiar, transmisora de valores morales y éticos, se extendía a toda la población” (Sánchez, 2008, p.22). Confucio (551-479 a.C.) comprende también el gran valor de la educación y pretende difundirla entre todo aquel que quiera escucharlo.

El fin que persigue el pensador chino con sus enseñanzas es el de revisar los saberes del pasado y extraer de ellos los elementos válidos que puedan ser aplicados a su tiempo, especialmente en el ámbito político. Aunque llega a ostentar un cargo público, la corrupción que encuentra a su paso pronto le hace renunciar a él. Desde este momento en adelante recorre los reinos en busca de las condiciones que le permitan poner en práctica sus ideales políticos. Confucio considera el aprendizaje como el principal medio para convertirse en una persona virtuosa y lograr una sociedad mejor, por ello dedica gran parte de su vida y esfuerzos a la enseñanza, siendo esta ofrecida por primera vez a toda la población. Sánchez (2008) comparte algunas palabras de las *Analectas* de Confucio que reflejan su actitud hacia la enseñanza y aprendizaje:

Si no se aprende, la benevolencia se traduce en estupidez; la sabiduría, en confusión; la sinceridad, en ansiedad y grosería; la honestidad, en impaciencia; la valentía, en desorden; la firmeza, en falta de moderación. (p.27)

Son cuatro los principios fundamentales que definen el pensamiento confuciano. De nuevo, el profesor Sánchez los enumera:

- El objetivo educativo básico de sus enseñanzas es de carácter ético: se persigue el ser mejor persona y lograr una relación armoniosa entre individuos. Para ello se hacen necesarias la benevolencia, el amor y la humanidad. Resulta también imprescindible la comunicación.
- *Li* (禮), las convenciones sociales y normas de conducta. Las convenciones ayudan a mantener la armonía social, pues proporcionan seguridad y libertad al hombre y le dan la oportunidad de mostrar su amor y benevolencia hacia otros. Conllevan, además, anteponer el colectivo al individuo, lo cual resulta también necesario para mantener el estado de paz.
- *Xiao* (孝), el concepto de piedad filial. Confucio halla en el respeto a los antecesores la fuerza motriz de todas las virtudes anteriormente mencionadas. La benevolencia y las normas sociales no podrían existir sin el servicio, amor y respeto hacia los padres y demás ancestros.
- *Zhong yong* (中庸) o doctrina del justo medio. Al igual que lo hace Aristóteles, Confucio entiende que la moderación es la forma de llegar a la virtud. La moderación es la clave para lograr los objetivos de la enseñanza referentes a la moral y la ética, tanto de forma individual como colectiva. Existen en la época de Confucio dos corrientes de pensamiento: el legismo, que defiende el control absoluto de la población por parte del estado mediante leyes, y el taoísmo, que rechaza cualquier asunto externo al individuo. Él se posiciona entre ambas posturas, pues considera que tanto individuo como nación son importantes, y que puede atenderse a las necesidades de ambos de forma armoniosa. Así pues, la definición de persona virtuosa de acuerdo con el ideal confuciano es la siguiente:

La persona de noble carácter es generosa, pero no despilfarradora, trabaja sin quejarse; tiene deseos sin ser codicioso; es digno, pero no arrogante; impone respeto, pero no miedo. (Sánchez, 2008, p.25)

Esta doctrina del justo medio se mantiene en interpretaciones posteriores del confucianismo y llega, por tanto, a formar parte de la estructura mental de todos los chinos: surge de aquí la concepción del individuo como gobernante propio, pero como parte de la gran familia que es la nación china. Se trata de alcanzar el justo medio personal, pero teniendo siempre en cuenta la armonía social.

Como ya ha sido mencionado, la educación conforma en el pensamiento confuciano los cimientos sobre los que construir una sólida sociedad ideal. Contribuye no solo a la adquisición y entendimiento de los conocimientos, sino a la formación ética y moral de todos los individuos y, por ende, a la de la comunidad. El camino para convertirse en una persona benevolente, tener piedad filial, respetar las convenciones sociales y actuar conforme al justo medio pasa por el aprendizaje.

En cuanto a los principios metodológicos que emplea Confucio para lograr el aprendizaje de sus alumnos, se opta por un enfoque de carácter más práctico. En lugar de largas explicaciones de tipo teórico-dogmático, el pensador recurría a textos antiguos en los que se narraban las vivencias de personajes históricos del pasado y la actitud tomada por estos en cada momento, permitiendo crear una imagen más clara del ideal de persona virtuosa. Se trataba de unos documentos que hasta el momento habían estado tan solo al alcance de la aristocracia y que Confucio puso por primera vez a disposición del público, dando paso a una democratización de la educación. Por medio de la herencia cultural de la nación, el filósofo compartió sus conocimientos sobre historia, poesía y conducta moral, siempre reinterpretadas bajo sus propios criterios.

Chen Jingpan (1990, como se citó en Sánchez, 2008) presenta cuatro principios metodológicos actuales que ya empleaba el maestro: la apercepción, la actividad, la enseñanza individualizada y la motivación.

- Apercepción. Los nuevos conocimientos se adquieren en relación con ideas que ya resultan familiares. Confucio utiliza ejemplos cotidianos para fomentar el aprendizaje, presentando sus conceptos en un orden de más concreto y próximo a más abstracto y lejano.
- Actividad. El modo de enseñanza de Confucio requiere que sus alumnos lleven a la práctica lo aprendido. De igual manera, estos son alentados en todo momento a hacer preguntas. Para asegurar el debate, el filósofo promueve la intervención de sus discípulos mediante la formulación de preguntas hipotéticas de tipo “¿qué

harías en el caso de...?”, lo cual es reflejo de una enseñanza humanística carente de naturaleza dogmática.

- Enseñanza individualizada. Confucio tiene en consideración las distintas capacidades y necesidades de sus aprendices, y ajusta sus lecciones y enseñanzas en consecuencia. Resulta común que ofrezca diferentes respuestas a una misma pregunta realizada por varios alumnos en función de las virtudes o defectos que en ellos prevalezca.
- Motivación. El verdadero aprendizaje no puede lograrse si no existe motivación por hacerlo. Confucio se preocupa por que viva en sus alumnos ese deseo por aprender. Para ello los anima a hacer preguntas y pensar de forma independiente, desarrollando en ellos un pensamiento crítico y reflexivo. Como otros pensadores antes que él, considera que el buen profesor es aquel que guía a sus pupilos y los prepara para saber hallar ellos mismos las respuestas. Buen reflejo de este pensamiento se aprecia en uno los refranes confucianos más conocidos: “aprender sin pensar es inútil; pensar sin aprender es peligroso”. De igual modo, informa Chen, la formulación de objetivos claros y definidos ayuda a fomentar la motivación, pues permite comprender la relevancia y contribución de cada enseñanza.

2.3.1.2. Interpretaciones posteriores de la filosofía confuciana: desviaciones y exámenes imperiales

Tras la muerte de Confucio, y conscientes de su deber social, fueron muchos los discípulos de este que difundieron sus conocimientos y formaron escuelas basadas en su pensamiento: nace con ellos una nueva clase social, la de los profesores públicos. Estos tenían la posibilidad ocupar un puesto de funcionario, y pronto pasaron a estar presentes en gran número de instituciones administrativas. Los gobernadores de los distintos reinos confiaban en estos consejeros que, recurriendo a sus conocimientos clásicos, sabían interpretar los conflictos de su época y compararlos con los de tiempos anteriores, dando de estar forma con una posible solución a ellos. Aunque perseguido durante el reinado del emperador Qin Shi Huang (260-210 a.C.), quien unificó los reinos de China en un único gran imperio, el confucianismo es declarado doctrina política nacional en el año 140 a.C. (Sánchez, 2008).

Si bien los ideales del pensamiento original confuciano pueden resultar adecuados e incluso óptimos para lo que en este trabajo nos atañe, la enseñanza en general y la

enseñanza del español de forma más concreta, el ir y devenir del tiempo y los acontecimientos y sucesos histórico-políticos que este trae con él conllevaron una reinterpretación y transformación del legado educativo y moral del filósofo. Jaspers (1957) recoge las siguientes palabras al respecto:

El hecho de que a lo largo de las centurias las desviaciones y extravíos hayan predominado induce erróneamente a verlos ya en el origen. Entonces se objeta a Confucio: su pensamiento es “reaccionario”; absolutiza el pasado, fija y momifica; carece de toda proyección hacia el futuro. En consecuencia, paraliza lo creador, viviente y dinámico [...]. Produce una vida de convenciones y de ordenamiento jerárquico, de formas externas carentes de sustancia. (p.68)

Esta nueva concepción a cerca del confucianismo tiene su origen en las desviaciones surgidas con el surgimiento de los exámenes imperiales.

En el año 606 d.C. se da la unión definitiva de la política y la educación por medio del establecimiento de los exámenes imperiales, los cuales evaluaban los conocimientos sobre los nueve grandes textos confucianos: *los Cuatro libros* y *los Cinco clásicos*. Esta práctica se mantuvo durante casi trece siglos, hasta 1905 (Sánchez, 2008).

Los exámenes imperiales eran el medio para lograr convertirse en mandarín, es decir, llegar a ocupar un cargo administrativo de gobierno; eran por tanto unas oposiciones públicas, y su función era la de construir una sociedad meritocrática. Los cargos a los que daban acceso venían acompañados tanto de prestigio como de riquezas, y podían ser dejados en herencia.

En un principio, los exámenes constaban de un ejercicio escrito sin límite de extensión y una parte oral, además de requerir de una entrevista y un período de prueba para evaluar las actitudes del candidato. Sin embargo, con la apertura al público de los exámenes durante la dinastía Song (960 - 1279) y el consecuente aumento de inscripciones, hubo de establecer una serie de restricciones. La práctica oral quedó entonces anulada, y las composiciones escritas pasaron a regirse por una lista rigurosa de normas formales: se demandaba la redacción de un ensayo político en el que debía resolverse un determinado conflicto aplicando los ideales confucianos (Sánchez, 2008).

Lo que comenzó como un medio para lograr una sociedad ideal, otorgando solo a aquellos más virtuosos la capacidad de administrar el país, pronto se convirtió en la principal vía de adulteración del pensamiento confuciano. Tan solo entre un 1% y un 3% de los candidatos lograban aprobar los exámenes, lo que con el tiempo desembocó en el

surgimiento de una casta privilegiada y la aparición de una competitividad desmesurada. El objetivo principal del estudio dejó de ser de carácter ético y pasó a ser simplemente el de aprobar los exámenes: los estudiantes comenzaron a invertir gran parte de sus esfuerzos en memorizar, imitar y repetir constantemente, técnicas que les eran de ayuda a la hora de realizar las pruebas. El aprendizaje ya no iba dirigido, por tanto, a convertirse en una persona virtuosa, sino a reproducir las enseñanzas de Confucio sobre cómo convertirse en una persona virtuosa.

Esta motivación pragmática e instrumental del aprendizaje sigue estando reflejada actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Como ocurría en el pasado, los docentes continúan, por lo general, limitándose a la preparación de los estudiantes para los exámenes oficiales de lengua, prestando una mayor atención a las calificaciones y restándole importancia a los procesos de aprendizaje (Sánchez, 2009a). Todo ello es debido al papel crucial de las calificaciones en el proceso educativo chino, pues determinan la universidad o instituto al que se accede, y esto, a su vez, las perspectivas laborales futuras.

Jaspers (1957) sintetiza en cuatro las desviaciones producidas en el pensamiento confuciano a raíz de la práctica tan prolongada de exámenes imperiales:

- El paso de una visión humanista a una percepción utilitarista: se desarrolla un pensar dirigido a fines específicos.
- Los *li* (禮) o convenciones sociales, ahora desprendidos de ese principio de amor y benevolencia hacia el prójimo, se transforman en meras reglas impuestas que restringen la libertad del individuo. El cumplir formalmente y guardar las apariencias se antepone a la conciencia individual, dejando esta última de ser relevante.
- El pensamiento abierto y reflexivo pasa a ser sustituido por los dogmas de conocimiento teórico.
- El saber, un proceso interior y propio de cada persona, se transforma en un aprendizaje de carácter formal y sistematizado.

Sánchez (2008) añade una última desviación a esta lista: la observada por la piedad filial. Los vínculos de respeto y cuidado establecidos con la familia se convierten en una lealtad y obediencia absolutas, y pasan a extenderse a aquella persona encargada de ayudar al estudiante a convertirse en mandarín, es decir, el profesor.

Así pues, a la hora de analizar las influencias de la cultura china de aprendizaje en el proceso educativo actual, resulta necesario discernir el confucianismo original de sus posteriores alteraciones desvirtuadoras. El dogmatismo, utilitarismo educativo, formalismo excesivo y sistematicidad del saber, todos ellos dificultadores del proceso de enseñanza de la lengua, son las grandes herencias que la sociedad china ha recibido de las desviaciones de la tradición confuciana.

2.3.1.3. *Esquema general de aprendizaje*

A pesar de los cambios a los que se vio sometida a lo largo de la historia, la filosofía original confuciana no desapareció por completo. Muchos pensadores chinos posteriores trataron de defenderla y rescatarla; es el caso de Zhu Xi (1130 – 1200), quien, además de respaldar las ideas de Confucio, elaboró sus propias teorías sobre el aprendizaje. Consideraba que la memorización y la reflexión profunda debían ir de la mano en el proceso de aprendizaje ético y culminar en una puesta en acción práctica. La memorización, al ser aplicada a un texto significativo, facilita la reflexión sobre este y, por consiguiente, su comprensión.

Al leer, debemos familiarizarnos íntimamente con el texto de tal forma que nuestras palabras parezcan salir de nuestras propias bocas. Deberíamos continuar después con la reflexión, de manera que las ideas parezcan proceder de nuestras propias mentes. Solo entonces puede haber verdadera comprensión. Es más, después de leer, reflexionar y llegar a un claro entendimiento, debemos continuar preguntándonos. Entonces habrá un progreso adicional. Si dejamos de cuestionarnos, al final no habrá progreso. (Gardner, 1990, como se citó en Sánchez, 2008, p.41)

El proceso de memorización debe llevarse a cabo por medio del recitado, el cual es necesario poner en práctica tanto antes como después de la reflexión. Recitar y no pensar conlleva no llegar a apreciar el significado del texto, mientras que reflexionar sobre él sin recitarlo tan solo proporcionará una comprensión parcial.

Zhu Xi establece un método secuenciado de cinco pasos que, a su entendimiento, aseguran el correcto aprendizaje de un texto: “estudiarlo extensamente, hacerse preguntas precisas sobre su significado, reflexionar con total concentración, discriminar con claridad, practicar con entusiasmo” (Sánchez, 2008, p.44). Se trata de un modelo basado en el esfuerzo consciente y constante del estudiante que, de acuerdo con Cortazzi y Jin (2006), caracteriza el estilo de aprendizaje de herencia confucianista:

While the common picture is one of heavy memorizing and disciplined reciting of texts in a transmission model of learning, this ignores the strong traditional elements of the student's

own efforts, the need for reflective thinking and independent interpretation, for internalization of understanding, and putting what is learned into practice. It is the combination of these elements which characterizes student learning in the Confucian heritage. (p.7)

La historia educativa de China se ha definido por una notable tensión entre dos resultados y modos de estudio bien diferenciados: un resultado extrínseco, el de aprobar los exámenes por medio de la memorización, la repetición, la imitación y la práctica; y un resultado intrínseco, regido por la ética y la moral, y que se obtiene a través de la reflexión, el entendimiento y la interiorización por medio de la acción. Cortazzi y Jin elaboran el siguiente esquema representativo:

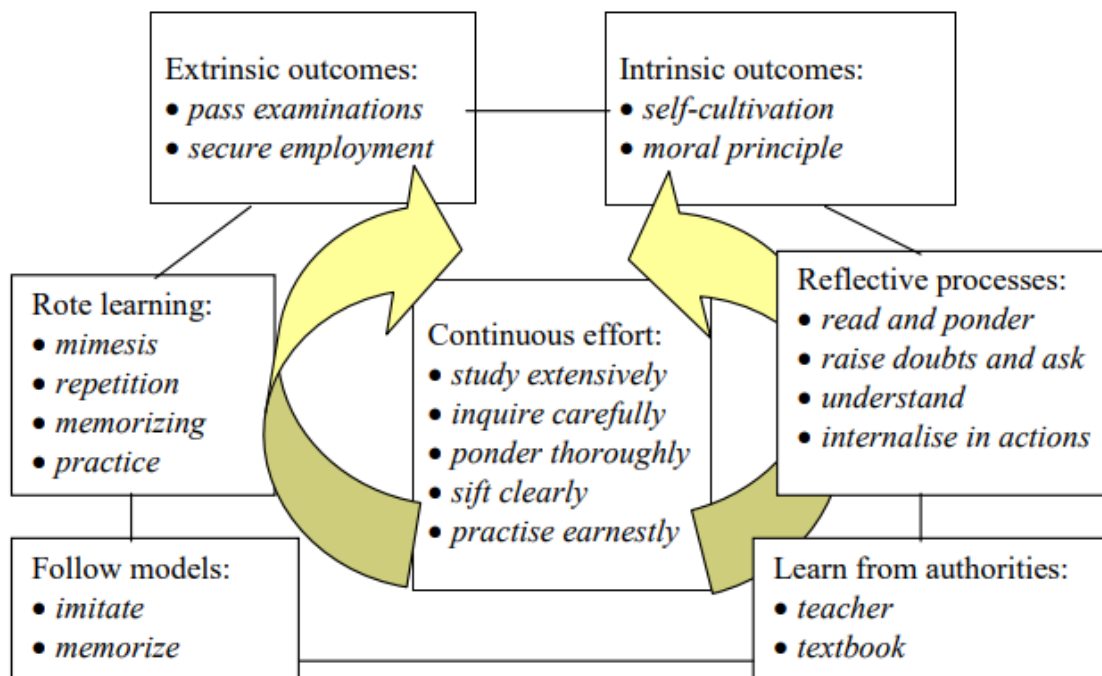


Figura 2. Características del aprendizaje de herencia confuciana (Cortazzi y Jin, 2006, p.8).

Este esquema nace como una representación gráfica del antiguo refrán *jiao shu yu ren* (教书育人), “impartir conocimientos (enseñara por medio de los libros) y educar a las personas” (Sánchez, 2009, p.9). Se trata de un principio que describe a la perfección el fin último educativo en China: no se trata meramente de transmitir conocimientos, sino de instruir a las personas en el plano ético-moral para convertirlas en miembros óptimos de la sociedad preestablecida (Hui, 2005).

De esta forma, y a modo de resumen, es que se forma el esquema cultural chino de educación, es decir, las creencias y percepciones que tiene la comunidad china sobre la enseñanza y el aprendizaje; surge a partir de la interacción prolongada durante siglos de tres factores:

- La necesidad de lograr una situación de armonía en una sociedad colectivista y estratificada.
- El pensamiento educativo de Confucio.
- Y el uso utilitario de la educación con un fin político.

La influencia del esquema *jiao shu yu ren* en el desarrollo educativo de China, afirma Hui (2005), es hoy en día observable en el énfasis que se hace en la educación moral escolar, así como en el enorme respeto guardado hacia los profesores por parte de toda la sociedad y en la importancia que tienen los exámenes.

Sánchez (2009a) también informa de que, en la actualidad, los programas universitarios chinos de español y demás lenguas extranjeras incluyen asignaturas de carácter obligatorio tanto de contenidos lingüísticos (*jiao shu*) como ético-morales (*yu ren*).

2.4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CHINA

A continuación, se presentan las características propias de la metodología de enseñanza de lenguas empleada en el país asiático, así como un análisis del rol adoptado por el profesor y los alumnos dentro de esta. Además, se indaga sobre los materiales didácticos empleados para la consecución del aprendizaje.

2.4.1. Método ecléctico chino de enseñanza

Como ya ha sido mencionado, la didáctica de la lengua extranjera en China se nutre de dos metodologías didácticas: la gramática-traducción y el audiolingüismo. Se hace uso, por tanto, de un método ecléctico que recoge elementos de dos modos distintos de entender el proceso de enseñanza de la lengua (Sánchez, 2008).

En un principio, el estudio de la lengua en el país asiático estaba supeditado a razones políticas y económicas: la necesidad de intérpretes de ruso e inglés no se debía a un intento de desarrollar la comunicación, sino de aprender lo máximo posible sobre la ciencia y nuevas tecnologías de los países extranjeros para poder asegurar el avance de la nación. El método gramática-traducción atendía perfectamente a los requisitos didácticos

de esta labor. Hoy día, este modelo de enseñanza sigue estando vigente: resulta usual que los alumnos sientan la necesidad de traducir todas y cada una de las palabras con las que se encuentran, aun habiendo entendido ya su significado. La importancia de la traducción explica Sánchez, viene dada por la naturaleza misma del sistema educativo, enfocado a la traducción de textos y vocabulario. Reflejo de ello es el gran peso que tiene el componente léxico en los exámenes de lengua. Esta tradición educativa basada en la preparación para exámenes es la responsable del valor adquirido por la memorización como estrategia cognoscitiva.

Huang (2014) apunta que otro motivo por el cual el método tradicional ha sobrevivido al transcurrir del tiempo y a los avances en materia didáctica es la pobre formación recibida por los profesores, quienes, al pasar a instruir a sus propios alumnos, continúan utilizando los mismos procedimientos, pues resultan óptimos para el objetivo establecido: aprobar los exámenes.

Por su parte, el método audiolingual, con base en las teorías conductistas, considera que todo proceso de aprendizaje del idioma no es más que una adquisición de hábitos lingüísticos por medio de la repetición de patrones y estructuras. Asimismo, sostiene que la oralidad debe ser el vehículo de la ejercitación didáctica, es decir, el aprendizaje consiste en la repetición oral de estructuras. El audiolingüismo pasa a formar parte de la cultura educativa china a mediados de los años sesenta, y en seguida encuentra un hueco en la tradición confuciana dada su concepción del aprendizaje basada en la repetición y consecuente memorización, y en la puesta en práctica de lo aprendido mediante la creación de hábitos (Rodríguez, 2020).

El sistema chino de enseñanza de lenguas recoge elementos de ambas metodologías. Sus características las expone de nuevo el profesor Sánchez (2008) en una clasificación que atiende a un enfoque desde la teoría lingüística, la psicológica, la pedagógica, la sociolingüística y los principios de gestión de la enseñanza:

- a) Teoría lingüística
 - La característica principal del método ecléctico empleado en las aulas chinas es la importancia otorgada a la escritura: la lengua es primero escrita, luego oral; aquí queda claramente marcada la influencia de la gramática-traducción.

- Los modelos de lengua son proporcionados en los textos escritos, ya sean textos literarios, periodísticos, etc. o creados expresamente para la enseñanza de estructuras. El texto, por tanto, conforma el punto de partida del aprendizaje.
- Sirviéndose del método audiolingual, la lengua es concebida como un conjunto de estructuras gramaticales cuyo fin es el de transmitir significados. Su estructuración se divide en tres niveles: el nivel fonológico, el morfológico y el sintáctico. Aunque el nivel semántico no resulta relevante bajo la concepción lingüística audiolingual, en China sí se le da gran importancia: los manuales constan de una presentación de elementos léxicos.
- Las estructuras gramaticales pueden ser explicadas formalmente y son observables en los textos escritos producidos por las personas cultas. El fin de las estructuras gramaticales es ordenar los distintos elementos para llevar a cabo la producción de palabras o frases.

b) Teoría psicológica

El método chino recurre de nuevo a la simbiosis en el ámbito psicológico al aunar en su teoría un proceso deductivo a través de la explicación formal, la reflexión y la abstracción, característico de la gramática-traducción, y una práctica repetitiva en búsqueda de la formación de hábitos lingüísticos que tan presente está en el método audiolingual.

c) Teoría pedagógica

El modo de lograr el aprendizaje de la lengua que defiende el método de enseñanza chino parte de elementos que ya están presentes con anterioridad en la cultura china de aprendizaje:

- El camino hacia el aprendizaje pasa por el uso de una combinación de procesos deductivos, como la reflexión y el análisis, propios del método tradicional, y procesos inductivos, la repetición de estructuras concretas que conlleva el audiolingüismo.
- La práctica reiterada de las estructuras lingüísticas lleva al conocimiento inductivo de la lengua, interpretación que coincide con la teoría de Zhu Xi sobre la memorización y el recitado como mecanismos de comprensión.

- El aprendizaje teórico de la gramática sirve a la vez de introducción y evaluación de los conocimientos obtenidos por medio de la repetición de estructuras. La práctica de la lengua sigue, por tanto, a la adquisición de los conocimientos teóricos. La tradición confuciana se forma a raíz de las interpretaciones y comentarios elaborados sobre las enseñanzas de Confucio, es por tanto comprensible que los textos explicativos cuenten con tanta importancia en el desarrollo de la enseñanza.
- El docente se presenta como un modelo ejemplar de lengua que los alumnos deben reproducir a través de la imitación y la práctica. El profesor es el protagonista del método chino de enseñanza de lenguas.
- Ante el papel activo desarrollado por el profesor, el alumno debe optar por una actitud más pasiva y receptiva que le permita asimilar los saberes instruidos. A la vez, debe convertirse también en un agente activo con respecto a la participación continua que se requiere que haga durante la realización de actividades en el aula.
- Los hábitos adquiridos en el aprendizaje de la lengua materna son una fuente de interferencia en la adquisición de la segunda lengua.

d) Teoría sociolingüística

Aunque los elementos sociolingüísticos encontrados en la enseñanza de lenguas en China no pueden ser adjudicados a un determinado método, resulta necesario exponer la realidad en la que se desarrolla la enseñanza.

Debido a la poca repercusión social del español en el país asiático, las muestras de lengua a las que está expuesto el aprendiz se limitan a las mostradas en el aula de enseñanza. En esta, a pesar de contar con recursos didácticos modernos como internet, expositor de infinitos elementos del mundo hispano, tan solo se suele presentar las muestras ofrecidas por el manual. Asimismo, y a causa de la influencia gubernamental, no resulta extraño que los cursos de español establezcan en su planificación objetivos externos al proceso de enseñanza, dirigidos a la formación de una ética y sentimiento de patriotismo en el estudiante. Se crea así un contexto de aprendizaje que no fomenta la competencia pragmática o cultural.

De igual modo, es el marco sociolingüístico el que determina la relación entre profesor y alumno, no tan solo en el sentido de autoridad/obediencia, sino en la forma en

que se establecen sus roles dentro del aula: el profesor es visto como un conoedor/informador, mientras que el alumno es un mero buscador de información.

e) Principios de gestión de la enseñanza

En el método ecléctico chino la enseñanza está dirigida por el profesor, quien a su vez debe seguir las pautas establecidas por el programa oficial de enseñanza de idiomas. Se trata de un programa carente de cualquier base científica respecto al aprendizaje de la lengua y colmado de cuestiones externas, como la enseñanza moral y el servicio a la nación. El proceso educativo se reduce, por tanto, a la continuidad de una metodología tradicional gestionada de forma unilateral por las autoridades escolares.

Por otro lado, existe una actitud tradicionalista que da por supuesta la validez total de ciertos principios tradicionales sobre la naturaleza del aprendizaje y la lengua, lo cual dificulta el desarrollo docente y la elaboración de nuevos materiales.

Finalmente, cabe destacar la importancia otorgada a la evasión del error. La enseñanza china concibe el error como un paso atrás en la adquisición de la lengua, por lo que en su gestión cobra gran relevancia la corrección inmediata con el fin de que no se consoliden en el estudiante malos hábitos.

Los profesores Cortazzi y Jin (como se citó en Álvarez, 2012, p.207) recogen de forma muy esquematizada el método chino de enseñanza del inglés, también aplicable a la lengua hispana:

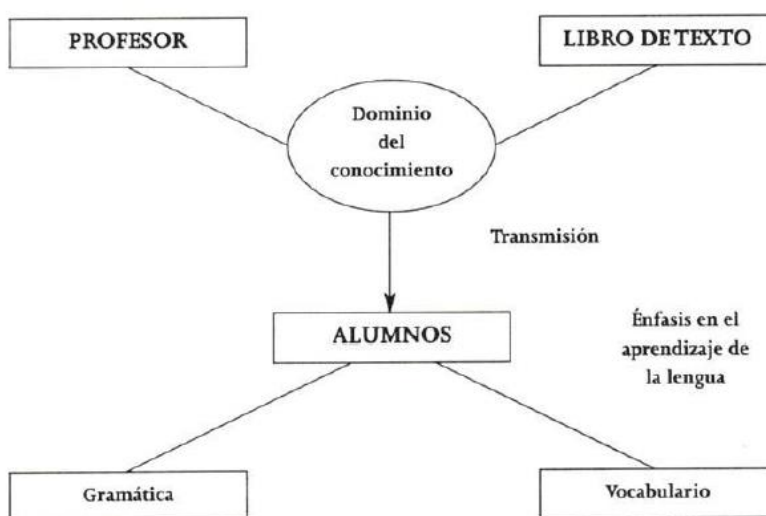


Figura 3. Modelo cultural chino para el aprendizaje del inglés (Cortazzi y Jin, 2011, como se citó en Álvarez, 2012, p.207).

2.4.2. Relación entre profesor y alumno en la enseñanza de lenguas en China

Conocer los roles asignados al profesor y al alumno en la enseñanza china de lenguas y las relaciones que entre estos se desarrollan permite crear una imagen más completa de la forma de pensar y comportarse de ambas partes, lo cual permitirá una mejor adaptación del proceso educativo en el aula de ELE para alumnos de origen sinohablante.

2.4.2.1. El profesor chino

En el sistema chino de enseñanza de lenguas, el profesor es el protagonista de la clase y el encargado de transmitir los distintos contenidos; por su parte, los estudiantes son receptores pasivos de la información. Z. Li (2018) explica que este control absoluto por parte del docente y la falta consecuente de interacción entre estudiantes se debe a la presunción de que los profesores tienen unos conocimientos más ricos y profundos y deben ser, por tanto, los transmisores de nuevos conocimientos sobre la lengua meta. La labor del docente consiste en la selección de contenidos lingüísticos presentados en fuentes reconocidas, principalmente libros, para realizar una posterior interpretación y análisis sobre estos, y pasar esta información a los alumnos. El profesor ayuda a sus aprendices a relacionar los nuevos contenidos con otros ya estudiados y se asegura de que la secuenciación y dosis de información sea la óptima para que estos no tengan dificultad para memorizarla, repetirla y entenderla. La importancia o aplicación que tienen estos saberes puede no ser visible de forma inmediata para el alumno, pero se sostiene que internalizar los conocimientos seleccionados resulta esencial para la creación de la base sobre la que se podrá desarrollar una futura comprensión y pensamiento crítico (Hu, 2002). La enseñanza no va dirigida, entonces, a que profesores y alumnos trabajen de forma conjunta con el fin de construir y aplicar los conocimientos desde una perspectiva práctica, sino a transmitir los saberes formales de la manera más eficiente posible. La concepción de aprendizaje de la lengua a través del uso no tiene por tanto cabida en la tradición educativa de china.

Asimismo, dado el esquema del *jiao shu yu ren*, los docentes no son concebidos tan solo como una fuente de información; son también un modelo moral. Como informan algunos expertos (Cortazzi y Jin, 1996a; Hu, 2002; Hui, 2006), la figura del profesor es entendida socialmente como aquella encargada de:

- Proporcionar a los alumnos un modelo de conducta ejemplar en sociedad que este pueda emular, de modo que dé pie a la construcción de una buena y armoniosa relación entre ciudadanos.
- Actuar como mentor y padre dentro del aula. El buen profesor es aquel se preocupa y es servicial, estando siempre dispuesto a compartir sus experiencias con los estudiantes y a enseñarles sobre las distintas cuestiones de la vida. Se presta a dar consejo en relación con todo tipo de asuntos, ya sea sobre un problema académico o de carácter personal.
- Asegurarse del progreso satisfactorio del alumno por medio de la motivación, la presentación clara de contenidos y la supervisión del proceso de aprendizaje.

Debido al rol preconcebido de los profesores, explica Hu (2002), resulta difícil tanto para docentes como para aprendices el aceptar cualquier práctica pedagógica que resulte en la pérdida de autoridad del primero y lo ponga al mismo nivel que el resto de los miembros de la clase. Se evitan, en especial todas aquellas situaciones que pongan al profesor en riesgo de perder el *mianzi* (面子), la cara.

El concepto de *mianzi*, entendido como el prestigio u honor de una persona frente al resto, cobra gran importancia en la sociedad y educación chinas y se refleja de forma constante en la forma de actuar de los alumnos. Hacer que alguien pierda el *mianzi* ante otra persona resulta en una ruptura casi asegurada entre ambas partes (Crivellés, 2017). Es por ello por lo que el alumno se muestra reticente a hacer preguntas sobre las explicaciones e interrumpir al profesor, pues pondría en duda los conocimientos y capacidades docentes de este, con la consiguiente pérdida de cara por parte de ambos.

Esta descripción sobre la relación entre profesor y alumno basada en el respeto es la mantenida por Cortazzi y Jin (1996a) y Hu (2002). No obstante, algunos expertos, como es el caso del profesor Littlewood (como se citó en Li, 2018), mantiene que la situación actual es diferente. Los resultados de la encuesta que lleva a cabo desvelan que, al igual que los alumnos occidentales, los aprendices orientales también están dispuestos a cuestionar la autoridad del docente. La dependencia del profesor por parte de los alumnos proviene de la falta de una metodología alternativa que permita su participación por iniciativa propia en el aula, aunque sí es cierto que hoy en día ya se ofrecen algunas oportunidades para fomentar que los alumnos realicen preguntas de forma libre y debatan con el docente.

2.4.2.2. *El aprendiz chino*

De acuerdo con la información aportada por Pastor (2016), la concepción sobre el alumno chino que en Occidente se ha tenido durante largo tiempo resulta ser equivocada, pues se basa en generalizaciones y estereotipos sobre el estudiante de herencia confucianista.

La opinión con respecto a las virtudes y debilidades de los aprendientes sinohablantes de lenguas por parte de los profesores occidentales suele ser unánime. Entre los puntos fuertes destacan su diligencia, persistencia, perfeccionismo y carácter afectuoso, además de su gran capacidad memorística y deseo por aprender correctamente (Sánchez, 2008). No obstante, a la hora de poner en práctica un proceso de enseñanza comunicativo, comienzan a apreciarse ciertas actitudes y costumbres problemáticas. Shi (2006) se encarga de proporcionar algunas de las impresiones negativas llegadas a Occidente:

- El estudiante chino es callado, muestra gran respeto por el profesor y el libro de texto y es reticente a la hora de hacer preguntas o expresar su opinión. Su método de aprendizaje recae en la imitación en vez de en la reflexión individual, por lo que es definido como reproductivo, no como analítico o especulativo (Ballard y Clanchy, como se citó en Shi, 2006).
- El proceso de aprendizaje del alumno sinoparlante depende casi exclusivamente de estrategias de memorización (Connor, como se citó en Shi, 2006).
- Los aprendientes chinos evitan a toda costa criticar a sus compañeros o asumir cualquier tipo de autoridad. La armonía del grupo se haya por encima de ser crítico; la naturaleza de las relaciones en el grupo está determinada por un objetivo colectivo (Carson y Nelson, como se citó en Shi, 2006).
- El alumno chino es obediente ante la autoridad, admira a su profesor como figura de conocimiento y no cuestiona sus decisiones o enseñanzas (Liu, como se citó en Shi 2006).

En definitiva, la visión estereotipada occidental define al aprendiente de origen chino como pasivo en clase, falta de razonamiento crítico, obediente y con tendencia a la repetición y memorización mecánica como medio para el aprendizaje. Otras características negativas que expone Sánchez (2008) son su poco interés por trabajar de forma grupal, teniendo una mayor preferencia por el trabajo individual o de forma

colectiva con toda la clase, su falta de independencia y receptividad ante nuevas alternativas y la excesiva atención prestada a la gramática, el léxico y los textos escritos, lo cual supone un impedimento para la aplicación de un método comunicativo. De igual modo, se critica la importancia que los alumnos le aportan a las notas y a los exámenes en detrimento del proceso de aprendizaje.

Todas estas impresiones surgen, hasta cierto punto, de un desconocimiento de la cultura china de aprendizaje. Un ejemplo de ello se halla en la llamada “paradoja del aprendiente chino”, propuesta por Biggs (1994): a pesar de, supuestamente, recurrir tan solo a meras estrategias de memorización, los estudiantes asiáticos, incluyendo coreanos y japoneses, herederos también de la herencia confucianista, obtienen mejores resultados en física y matemáticas que muchos otros estudiantes de distintas nacionalidades, asignaturas en las cuales son carentes de eficacia tales estrategias. Esta paradoja demuestra que en Occidente se ha dado una interpretación errónea a los mecanismos empleados por los aprendientes chinos. Desde esa perspectiva occidental de la memorización como un medio de almacenamiento temporal de información cuya finalidad es la reproducción literal, resulta difícil comprender que de la mano de la memorización puede venir una comprensión profunda y reflexionada, ignorándose, además, su papel como base que sustenta la confianza y sentimiento de realización del estudiante. Como informa Sánchez (2008), la memorización es un rasgo cultural que cumple con una función determinada en la enseñanza china y cuyo uso puede ser beneficioso en un enfoque comunicativo.

Otra característica atribuida al alumno chino es su extremada timidez. De nuevo, esta puede ser explicada si analizamos su cultura de aprendizaje: los propios estudiantes identifican la timidez como el motivo principal por el que se muestran reticentes a hacer preguntas, una timidez que puede ser fácilmente asociada con el temor a cometer errores o a hacer el ridículo. Aunque se trata de un factor que afecta a estudiantes de todas las nacionalidades, en el aprendiz chino se suma el añadido cultural de la posibilidad de perder el ya mencionado *mianzi*.

Con respecto a esta cuestión, la profesora Li (2002) advierte del peligro que conlleva la aplicación de clasificaciones occidentales, como puede ser la dicotomía pasivo-activo, para definir la concepción de aprendizaje china, pues el contexto experimental y cultural que las conforman es muy distinto del oriental.

De igual modo, se hace necesario mencionar que, a pesar del gran peso que tiene la cultura china en el aprendiente chino, el contexto específico de aprendizaje resulta también de enorme relevancia. A las investigaciones realizadas por Littlewood (como se citó en Sánchez, 2008) sobre la obediencia y respeto hacia el profesor por parte de los estudiantes, se suma la que llevan a cabo Salili y Lai (2003), quienes afirman que el contexto competitivo en el que se desarrolla el aprendizaje de los alumnos chinos de Hong Kong propicia estrategias de aprendizaje superficial y de memorización, e impide el pensamiento crítico y el desarrollo de un carácter activo y autónomo en el aula. Estas y muchas otras investigaciones desvelan que, debido en mayor medida a las condiciones del contexto educativo que a las características intrínsecas culturales, los estudiantes no pueden desarrollar actitudes que den lugar a la interacción o a una finalidad práctica a pesar de así desearlo. El trabajo grupal, el pensamiento crítico y la enseñanza centrada en procesos y en el aprendiente también sufren las consecuencias de la actual situación educativa (Sánchez, 2009a).

2.4.3. Análisis de materiales: *Español Moderno*

Una vez analizadas las figuras del profesor y el alumno en el contexto de aprendizaje chino, resulta conveniente indagar en otro de los factores que determinan la enseñanza dentro del aula: los materiales didácticos.

Con el desarrollo de la enseñanza del español experimentado en China en las últimas décadas, y gracias a la ayuda del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, las facultades de letras disponen en la actualidad de algunos manuales editados fuera del país asiático. No obstante, los profesores chinos siguen aún optando por materiales de origen nacional, empleando los extranjeros tan solo como material auxiliar. La razón de ello se encuentra en que los libros de edición china cuentan con explicaciones en la lengua nativa del estudiante, siendo más fáciles de entender sus explicaciones para los aprendientes de niveles inferiores. Asimismo, se trata de manuales que ya el profesorado conoce y maneja a la perfección, pues son los materiales con los que ellos mismo se han formado previamente (Ma, 2020).

A diferencia de como ocurre en los países occidentales, donde existe una gran variedad de manuales para la enseñanza del español, en China es claro el predominio de un material sobre el resto: *Español Moderno*. Publicado en 1985 y editado en dos ocasiones hasta la fecha, siendo la versión más reciente la de 2012 – 2016, *Español*

Moderno es el libro de texto más utilizado en el país y el único que cuenta con la aprobación del Ministerio de Educación de China (Delgado, 2018).

Las profesoras Galloso, Garrido y Lin (2015) hacen una muy buena labor de descripción del manual. Explican que, a excepción del primero de los seis tomos, el cual presta una gran importancia al apartado fonético en sus primeras ocho lecciones, los restantes cinco se guían por la siguiente estructura (véase ejemplo de unidad de *Español Moderno 2* en Anexo I):

- Sinopsis: las lecciones comienzan con un breve resumen de los elementos gramaticales y léxicos que en ella se hallan. Asimismo, se expresa muy brevemente la supuesta función comunicativa perseguida y el tema sociocultural que se trata en la unidad.
- Textos: se presentan un texto narrativo y otro dialogado, este último con la intención de practicar de forma oral el texto anterior. A partir del cuarto tomo, tan solo se ofrece un único texto narrativo o descriptivo.
- Vocabulario: tras los textos aparece una lista de vocabulario bilingüe en la que se señala el género y categoría gramatical de la palabra. A partir del quinto tomo los vocablos tan solo se recogen en español.
- Lista de verbos irregulares con su correspondiente conjugación.
- Léxico: se recogen algunas palabras comunes y sus distintas acepciones y usos. A continuación, se ofrecen una serie de oraciones en las que estas se emplean para una mejor comprensión.
- Gramática: se desarrolla los elementos gramaticales introducidos en el texto por medio de explicaciones en chino y ejemplos en español.
- Conocimiento sociocultural: se introduce un texto en chino sobre algún tema social o cultural del mundo hispano.
- Ejercicios: todos ellos de carácter estructural y dirigidos a la práctica de la gramática y el vocabulario. Sus indicaciones se hallan expresadas tanto en chino como en español.

Dong Yansheng (2009), autor del manual, ofrece las pautas para su utilización. Explica que el objetivo principal en los primeros tres semestres, en los que se hace uso de un tomo por periodo, es el de transmitir al alumno las nociones elementales del español en lo que respecta a la gramática, la pronunciación y el léxico. Para ello, el profesor lee el texto varias veces cambiando personas, tiempos verbales, etc. Paso seguido, comienza

una ronda de preguntas sobre el texto que sirven tanto para corroborar que los alumnos han comprendido su contenido como para poner en práctica los nuevos elementos gramaticales y léxicos de la lección. Una vez se ha entendido la idea principal del texto, los alumnos vuelven a recitarlo por turnos con el fin de adquirir una buena dicción. El profesor es el encargado de corregir los errores de pronunciación que pudieran surgir. Los problemas gramaticales y léxicos se solucionan también a lo largo de la lectura y se van practicando y asimilando con los ejercicios que aparecen al final de la lección. Todo este proceso dura entre seis y ocho horas. El resto de las sesiones son dedicadas a hacer los ejercicios repetitivos de gramática de la unidad. Desde el segundo tomo en adelante, acabada ya la fase de aprendizaje de la pronunciación; el docente pone el énfasis en la gramática, la conjugación verbal y el léxico.

El manual *Español Moderno* no recoge ninguna actividad orientada a la comunicación que favorezca el uso real de la lengua por parte del estudiante. Las reglas gramaticales aparecen descontextualizadas, sin la explicación de una aplicación práctica que les dé sentido. Su práctica se limita a la realización de ejercicios monótonos y repetitivos, propios de una metodología didáctica tradicional. El elemento comunicativo se ve reducido a la mera contestación de las preguntas del profesor o de la grabación con respecto a los textos, sin dar lugar a una interacción real entre alumnos.

Por su parte, el contenido sociocultural, si bien incluido, es ciertamente escaso. Tan solo se proporcionan unos breves textos acompañados ocasionalmente de alguna foto. No se ofrecen actividades de reflexión o indagación sobre la cultura y sociedad extranjeras que le permitan al alumno entablar debate o desarrollar una competencia intercultural.

2.5. ADAPTACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO A LA ENSEÑANZA DE ELE PARA SINOHABLANTES

Algunos docentes consideran que el enfoque comunicativo no resulta viable en la enseñanza de lenguas con alumnos provenientes de China, pues existe en ellos un fuerte arraigamiento de las costumbres y estrategias propias de los métodos tradicionales (Cortés, 2014). Habrá, pues, que investigar las características del enfoque comunicativo y sus posibilidades de aplicación para determinar si tal afirmación es cierta.

2.5.1. Enfoque comunicativo

Los métodos estructurales defienden la construcción correcta de hábitos lingüísticos. No obstante, resulta observable que sus estrategias no desembocan en una comunicación eficaz. Tras horas incontables de estudio, los estudiantes no son capaces de comunicarse mediante el uso de la lengua meta. Ante este panorama, surge otro enfoque que toma en consideración el paradigma pragmático de la lengua: se entiende el uso de la lengua como medio de comunicación e interacción en las distintas actividades sociales de la vida cotidiana de los hablantes (Escandell, 1993). En los años setenta, el sociolingüista Hymes (como se citó en Li, 2018) se enfrenta a la separación entre competencia lingüística y actuación del uso de la lengua, planteando el concepto de la competencia comunicativa, la cual incluye informaciones tanto lingüísticas como contextuales que permiten una comunicación correcta y adecuada.

De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), de ahora en adelante MCER, la competencia comunicativa comprende varias subcompetencias:

- La competencia lingüística: engloba los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y demás dimensiones sistemáticas de la lengua, sin tener en cuenta su función pragmática o el valor sociolingüístico de sus variantes. Se relaciona con el alcance y la calidad de los conocimientos del individuo, la organización cognitiva y forma en la se almacenan y la accesibilidad que a ellos se tiene.
- La competencia sociolingüística: referida a las pautas socioculturales, como pueden ser las normas de cortesía, que rigen el uso de la lengua.
- La competencia pragmática: atiende al uso funcional de los distintos recursos lingüísticos en situaciones de intercambio comunicativo. Asimismo, incluye el dominio del discurso, la cohesión y coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

El primer currículo de orientación comunicativa es el llamado *Nivel Umbral*. Este considera que el significado del lenguaje resulta más importante que el uso de la estructura correcta. El currículo recoge, por tanto, contenidos nocionales (tiempo, lugar, etc.) y funcionales (disculparse, presentarse, etc.). De esta forma, nace el método nociofuncional. A partir de este, surge en los años setenta el enfoque comunicativo, un

programa sistemático que, además de incluir objetivos y contenidos, también establece unos principios de las técnicas que deben ser empleadas en la enseñanza de lenguas, las acciones que se deben llevar a cabo en el aula, el proceso de evaluación del aprendizaje, etc. (Li, 2018). Se trata, además, de una teoría influenciada por gran variedad de ciencias, como son la lingüística, la psicología, la filosofía, la sociología y la investigación educativa, por lo que no resulta sorprendente el gran espectro de posibilidades de actuación didáctica comunicativa que ofrece. Ello ha derivado en una pluralidad de métodos que se nutren de una base común comunicativa y cuya adecuación viene dada por el contexto determinado en el que se desarrolla la enseñanza (Sánchez, 2008).

El cambio de paradigma desde un método más tradicional hacia el enfoque comunicativo se desarrolla, de acuerdo con Jacobs y Farrell (2003), a medida que cambian determinados factores de la enseñanza:

- Autonomía del aprendiz: el foco de atención pasa al alumno, en contraposición al papel protagonista anteriormente adoptado por el profesor. El aprendiz debe ser autónomo y sentirse responsable de su aprendizaje. Para ello, es necesario que sea conscientes de las estrategias de aprendizaje que utiliza y que tenga control sobre los contenidos que aprende y los procesos mediante los que los adquiere.
- La naturaleza social del aprendizaje: el aprendizaje no se da de forma individual, sino en sociedad. El aprendiente adquiere conocimientos mediante la interacción con su entorno y las personas con las que entra en contacto.
- Integración del currículo: se establece una mayor conexión entre los distintos elementos del currículo. Al enseñar varias áreas temáticas de forma conjunta e interconectada, se da una mejor oportunidad de comprender sus contenidos y relaciones.
- Atención al significado: el aprendizaje resulta más fácil cuando se conecta y almacena información basándose en la relación que le da su significado. La memorización tan solo es efectiva a corto plazo.
- Diversidad: la diversidad en la adquisición de segundas lenguas puede ser interpretada desde dos perspectivas. Por un lado, se refiere a que diferentes alumnos pueden otorgar diferentes connotaciones a un mismo evento o información. De igual modo, la diversidad también involucra las distintas aptitudes y formas de aprender del alumnado.

- Capacidad de razonamiento y creatividad: el aprendiz debe ser capaz de ir más allá de la información proporcionada y aplicar su pensamiento crítico y creativo a las situaciones que escapan a los contextos proporcionado en el aula.
- Evaluación alternativa: deben elaborarse nuevas formas de evaluación que no sigan el patrón marcado por los métodos tradicionales (elección múltiple, rellenar huecos, etc.), los cuales no son capaces de analizar en su totalidad las competencias del alumno. Se trata de encontrar alternativas cuyo fin no sea solo el de evaluar, sino también enseñar.
- El papel del profesor como co-aprendiente: el profesor sigue aprendiendo sobre su área de conocimiento a la vez que enseña. Asimismo, recibe retroalimentación de su práctica como docente, la cual debe emplear para mejorar el proceso de enseñanza.

Basadas en esta orientación comunicativa de la enseñanza de la lengua, surgen diferentes rutas para desarrollar la competencia comunicativa. Richards (2006), elabora una clasificación de las distintas variedades de enfoque comunicativo basada en si se trata de un modelo dirigido hacia los procesos o productos de aprendizaje. En los modelos orientados a los procesos se distinguen dos ramas: la enseñanza basada en contenidos, que centra su atención en el input, y la enseñanza mediante tareas, que atiende a la acción de los aprendientes y los procesos pedagógicos. Los modelos orientados a los productos también se dividen en una doble clasificación: la enseñanza basada en textos, que se enfoca a los resultados, el producto textual según distintos registros, y la enseñanza basada en competencias, destinada a desarrollar la habilidad de comunicarse de forma básica en contextos y situaciones concretas. De todas estas variantes, la modalidad de mayor desarrollo en China, y a la que dedicaremos un análisis en este trabajo, es la enseñanza basada en tareas.

2.5.2. Enseñanza basada en tareas

De acuerdo con Sánchez (2008), la enseñanza mediante tareas resulta la más apta para una aplicación en el contexto educativo chino por ofrecer “un marco de referencia bastante flexible donde es posible integrar no solo las tendencias del enfoque comunicativo, sino también modelos metodológicos más dispares, como el método ecléctico chino, en un enfoque más amplio, comunicativo, de la enseñanza” (p.366).

La enseñanza basada en tareas afirma que los contenidos lingüísticos y demás dimensiones implicadas en la competencia comunicativa pueden ser adquiridos mediante la acción interactiva de los estudiantes como consecuencia de la realización de unas actividades denominadas tareas.

Martín Peris (2004) define la tarea como toda aquella iniciativa didáctica que conlleve la realización en el aula de actividades de uso real de la lengua equiparables a las llevadas a cabo en la realidad existente fuera de ella y que cuente con las siguientes características:

- Sigue una estructuración pedagógica.
- Su desarrollo y resultados se hallan abiertos a la intervención activa y aportaciones personales de las personas que las realizan.
- Requiere una atención prioritaria al contenido de los mensajes en el momento de su ejecución.
- Proporciona, además, oportunidad de prestar atención a la forma lingüística.

A partir de esta definición, el autor ofrece una descripción más detallada de las tareas:

[Las tareas] proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua. La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran. De esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen. Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula. [Las tareas] se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases. Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico. Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique (Martín Peris, 2004, p.29).

Este nuevo paradigma de la enseñanza trae consigo una reinterpretación del diseño curricular. La tarea pasa a ser la unidad de articulación de un nuevo tipo de sílabo, el sílabo de procesos. Además de pasar a sustituir a las unidades de contenidos de enseñanzas anteriores, la tarea aúna en sí misma los objetivos, los contenidos y la evaluación, elementos que junto con la metodología conforman los cuatro elementos clásicos del currículo (Martín Peris, como se citó en Sánchez, 2008). Los currículos de

procesos tratan de emular la realidad de fuera del aula, lo que da lugar a un cambio de programas: se pasa de un programa sintético, en el que el aprendiz debe sintetizar las unidades lingüísticas como paso previo a la comunicación, a un programa analítico, en el cual el estudiante analiza los contenidos lingüísticos mediante la utilización de unidades de uso (Sánchez, 2008).

De igual modo, como unidad conjunta de trabajo, la tarea representa un cambio de paradigma de la enseñanza al considerar los contenidos y procesos de la comunicación como factores determinantes del aprendizaje de la lengua. Se produce así un avance hacia la aceptación del significado pragmático como mediador de la acción comunicativa.

A pesar de que el enfoque comunicativo por tareas propone la realización de una actividad que reproduzca los mecanismos de comunicación que entran en acción cuando las personas se comunican (elección del objetivo de la comunicación, elaboración de estrategias, etc.), su fin último no es el de la comunicación en sí misma, sino el del aprendizaje. Por ello, la enseñanza por tareas permite la inclusión de actividades previas y derivadas que pueden ir destinadas al tratamiento del sistema lingüístico. De acuerdo con Martín Peris (2004), “toda tarea puede concebirse como el conjunto de actividades conducentes a la elaboración u obtención de un determinado producto” (p.30). Las actividades previas son aquellas destinadas a trabajar las estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la consecución de ese producto final. Estas actividades también sirven para realizar una evaluación del aprendizaje. Por su parte, las actividades derivadas, partiendo de las carencias e intereses hallados en este proceso evaluativo, permiten enriquecer y reforzar el aprendizaje.

En cuanto al papel adoptado por profesores y alumnos en el aula, las tareas requieren que el docente desempeñe la labor de organizar, asesorar, apoyar y dirigir, mientras que del aprendiz se requiere que sea activo, participativo, que tome la iniciativa y decida por sí mismo. De este modo, se ofrece al estudiante la oportunidad de realizar un aprendizaje que enlace con su nivel de conocimientos y desarrolle sus capacidades lingüísticas y comunicativas a partir de este, además de ser efectuado de acuerdo con el estilo individual de aprendizaje de cada persona y posibilitar la colaboración con el profesor y compañeros. Asimismo, la enseñanza por tareas anima al alumno a aplicar la experiencia de aprendizaje vivida dentro del aula a nuevas situaciones, fomentando la autonomía y favoreciendo el uso de estrategias comunicativas y de aprendizaje (Martín Peris, 2004).

2.5.2.1. Metodología implicada en la enseñanza basada en tareas

Siguiendo la información aportada por Ellis (2006), el procedimiento metodológico empleado en la enseñanza por tareas se divide en tres fases: la fase pretarea, la fase central y la fase postarea.

a) Fase pretarea

El propósito de la pretarea es el de preparar a los alumnos para la tarea que debe ser llevada a cabo durante la fase central. Para ello, debe hacerse una presentación de esta, explicándose a los alumnos el procedimiento que tendrán que realizar y la naturaleza de los resultados que obtendrán. Clarificar el propósito de la tarea resulta de gran importancia a la hora de motivar a los alumnos, especialmente cuando estos provienen de una enseñanza tradicional, pues necesitan que se les proporcione razones que den valor a este nuevo enfoque “experimental”.

De acuerdo con Skehan (como se citó en Ellis, 2006), existen dos alternativas a elegir durante esta primera fase: prestar cuidado a las demandas cognitivas generales que conlleva o centrar la actividad en los factores de carácter lingüístico. Como bien informa el autor, la capacidad de atención no es ilimitada, por lo que es conveniente realizar actividades que reduzcan la carga cognitiva del alumno en favor de una mayor atención a los elementos relacionados directamente con la lengua. Las distintas formas de proceder para lograr tal objetivo son las siguientes:

- Realizar una actividad similar: consiste en realizar de forma colectiva, con la intervención tanto de los alumnos como del profesor, una tarea que guarde parecido con la tarea central. Su utilidad es la de preparar al alumno para esta última, montando el andamiaje sobre el cual los aprendices podrán regular su futura actuación de forma autónoma.
- Proveer un modelo: requiere la presentación de un texto, ya sea oral o escrito, que muestre la forma “ideal” de llevar a cabo la tarea. Ello reducirá de forma significativa el esfuerzo cognitivo que los alumnos tendrán que realizar. De igual modo, es posible acompañar el texto de una serie de actividades diseñadas para centrar la atención del alumno en algunas herramientas determinadas, como puede ser el uso de estrategias de negociación de significado o los elementos paralingüísticos que acompañan a las distintas funciones del lenguaje.

- Actividades previas: pueden centrarse tanto en reducir la carga cognitiva requerida como las demandas lingüísticas. Activar el esquema de contenidos de los estudiantes o proporcionarles nueva información resulta de ayuda en la labor de definir el tema de la tarea. Cuando el aprendiente sabe de antemano sobre qué va a trabajar, se le ofrece la oportunidad de dedicar su total atención a la lengua que debe emplear para expresar sus ideas, resultando en una producción más amplia, fluida y compleja. Las actividades destinadas a cubrir las necesidades lingüísticas de los estudiantes suelen estar centradas en el vocabulario, aunque no se descarta la gramática. Newton (como se citó en Ellis, 2006) ofrece tres formas de tratar este contenido: la predicción de vocabulario por parte de los alumnos, la relación entre término y significado, y la búsqueda cooperativa en diccionarios. El especialista afirma que, mediante la realización de tales actividades, es posible prevenir que la atención del alumno se centre en descifrar las palabras desconocidas y quede reservada a la fluidez y al aprendizaje de los contenidos.
- Planificación estratégica: consiste en proporcionar tiempo al estudiante para organizar y planear con anterioridad la tarea. Puede incluir también formas lingüísticas o estrategias de comunicación que los alumnos necesiten para ejecutar el plan de trabajo que se les ha requerido. La planificación estratégica permite varias acciones metodológicas. La primera consiste simplemente en explicar la tarea que se va a desarrollar, sin ofrecer mayor explicación sobre los procedimientos, dejando a cargo del alumno toda la planificación. Esto suele resultar en una mayor atención al contenido en detrimento de la forma. La segunda opción plantea ofrecer una guía que dirija la atención del aprendiente a la forma, al contenido o a ambas a la vez. Skehan explica que es importante que los estudiantes sean conscientes de la dirección hacia la que está siendo enfocada su atención: fluidez, precisión o contenido. Otra opción se relaciona con el tiempo proporcionado: cortos tiempos de planificación dan prioridad a la fluidez, mientras que un mayor periodo de preparación favorece la complejidad del lenguaje.

b) Fase central

Durante la fase central de realización de la tarea se hallan dos tipos de opciones metodológicas: las opciones de desempeño de la tarea, que están relacionadas con los

resultados esperados de la tarea y pueden ser seleccionadas y planeadas de antemano por el profesor, y las opciones de procedimiento, las cuales requieren que los alumnos y el docente tomen decisiones durante la propia realización de la tarea.

Dentro de las opciones de desempeño de la tarea se encuentran tres posibilidades:

- Al igual que ocurre con la planificación, el profesor puede permitir que los alumnos realicen la actividad a su propio ritmo o establecer un límite de tiempo, dependiendo de si se quiere obtener un producto preciso y complejo o que atienda a la fluidez.
- El acceso al input durante la tarea también afecta a la dificultad de esta y a la naturaleza de la lengua que los alumnos producen. Un estudio realizado por la profesora Joe (como se citó en Ellis, 2006) demuestra que, si se le permite al alumno tener acceso, por ejemplo, a un texto en el que se muestran determinados recursos lingüísticos, este tenderá a tomarlos prestado e incluirlos en sus composiciones. Cabe destacar que, en este contexto, préstamo y reproducción no son sinónimos. Se entiende por “tomar prestado” el hacer uso de una formulación disponible con el fin de expresar un contenido significativo iniciado de forma propia por el alumno, en lugar de recurrir a las competencias que este tiene para generarla. Por su lado, en la actividad de reproducción, el uso del modelo de lengua viene impuesto por una autoridad externa. Prabhu (como se citó en Ellis, 2006) ve un gran valor en el préstamo para la enseñanza mediante tareas, y un valor aún mayor para la adquisición de la lengua.
- Otra posibilidad incluye la introducción de algún elemento o dato sorpresa durante la tarea. Aunque este añadido no tiene ningún efecto directo en la fluidez, precisión o complejidad de la lengua del alumno, ayuda a alargar la duración de la tarea y, por tanto, la de la interacción. Asimismo, refleja en el aula la imprevisibilidad de las situaciones comunicativas que se da en el exterior.

Las opciones de procedimiento, por su parte, se relacionan con el modo en que se presenta el discurso derivado de la tarea. Las opciones tomadas por el profesor durante la tarea sobre cómo conducir el discurso vendrán dadas por la forma en que este decida poner en práctica su conocimiento teórico, mientras que, en el caso del alumno, sus decisiones serán reflejo de las creencias que estos tengan con respecto a la adquisición de la lengua. Por consiguiente, las opciones de procedimiento no pueden ser prescritas, mas deben procurar lo siguiente:

- Generar un discurso de naturaleza conversacional, si bien este puede incluir interacciones de carácter instructivo.
- El discurso debe incentivar la formulación explícita de mensajes, es decir, que evite que ocurra el tipo de conversaciones que Seedhouse (como se citó en Ellis, 2006) ejemplifica mediante el resultado obtenido de una tarea en la que un grupo de alumnos debían clasificar una determinada estructura geométrica:

Aprendiente 1: What?	Aprendiente 6: Dot?
Aprendiente 2: Stop	Aprendiente 5: Point, point, yeah
Aprendiente 3: Dot?	Aprendiente 1: Dot?
Aprendiente 4: Dot?	Aprendiente 5: Small point
Aprendiente 5: Point?	Aprendiente 3: Dot
- Ofrecer oportunidades para que el estudiante tome riesgos en cuanto a contenidos lingüísticos.
- Dar ocasión de fijarse de manera implícita o explícita en las formas lingüísticas.
- Establecer un objetivo compartido para la tarea.
- Servir de apoyo a los esfuerzos de los participantes por comunicarse en la lengua meta.

c) Fase postarea

La fase postarea puede dirigirse en tres posibles direcciones pedagógicas:

- Repetir la acción. Numerosos estudios indican que, al repetir una tarea, la producción del alumno mejora significativamente: se da una mayor fluidez, las proposiciones son expuestas de forma más clara, aumenta la complejidad de la lengua, etc. (Ellis, 2006). Las condiciones bajo las cuales se lleva de nuevo a cabo la tarea pueden ser las mismas que las anteriores o estar alteradas.
- Reflexión sobre la tarea. Reflexionar sobre la labor realizada, las dificultades halladas y sus soluciones, los aspectos del lenguaje a los que se ha prestado una mayor atención, posibles mejoras de la actuación, etc. contribuye al desarrollo de las estrategias cognitivas de planificación, monitorización y evaluación, lo cual resulta importante para el aprendizaje del idioma.
- Atender a las formas lingüísticas. Una vez realizada la tarea, es posible centrar nuevamente la atención del estudiante en aquellos elementos lingüísticos que les

haya supuesto una mayor dificultad, o en aquellos otros que resulten útiles o naturales, pero no hayan sido explotados durante la actividad.

2.5.3 Integración de paradigmas

Numerosas investigaciones sobre las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, como las de Sánchez (2009b) o Shi (2006), entre otros, muestran que estos tienen una predisposición positiva hacia la interacción, el pensamiento crítico e individual y el uso comunicativo de la lengua. Se da a entender, por tanto, que los factores que impiden el desarrollo de una enseñanza comunicativa en China se relacionan mayormente con la situación actual del contexto académico, el cual otorga un valor desmesurado a la competencia gramatical y a la traducción, por medio del sistema de exámenes, que a la competencia de uso real de la lengua. Tal hipótesis queda confirmada al atender al éxito alcanzado por los aprendientes sinohablantes en enseñanzas comunicativas realizadas fuera de su país de origen, lo cual demuestra su capacidad de adaptarse a este enfoque (Sánchez, 2008). No obstante, esta adaptación no se produce de forma instantánea, sino que requiere un proceso de reajuste mental y procedimental por parte del alumno que puede resultar un tanto incómodo debido a sus creencias y costumbres con respecto al aprendizaje. Tanto para atender a las necesidades académicas y comunicativas de los aprendientes chinos en contextos no inmersivos como para aliviar las presiones a las que se encuentran sometidos los estudiantes en el proceso de transición de una enseñanza a otra en situaciones de inmersión, se hace necesaria una adaptación del método comunicativo.

Sánchez (2008) y Nunn (2006) abogan por una integración de paradigmas, creando un método comunicativo que incluya elementos de la tradición educativa confuciana. Nunn, en concreto, ante la labor de llevar el elemento comunicativo a las aulas japonesas, diseña un modelo flexible de unidades basada en tareas que disponen un conjunto entrelazado de tareas interactivas de carácter holístico y ejercicios de apoyo lingüístico. Haciendo uso de la distinción ofrecida por Bygate (como se citó en Nunn, 2006), define los ejercicios como actividades que practican partes determinadas de una habilidad o un nuevo fragmento de conocimiento, mientras que la tarea pone en práctica la habilidad de forma íntegra.

Nunn parte de los diez principios de Ellis sobre la enseñanza de lenguas para la elaboración de su modelo de unidades basadas en tareas. Estos se muestran a continuación:

- La enseñanza debe asegurar el desarrollo de un extenso repertorio de expresiones y una competencia gramatical.
- Necesita conseguir que la atención del alumno esté dirigida predominantemente hacia el significado.
- De igual modo, debe atender a la forma lingüística por el que dicho significado está representado.
- La enseñanza debe procurar el desarrollo de conocimientos implícitos, pero sin desatender los conocimientos explícitos.
- Además, necesita tener en consideración el silabo que ya está integrado en el alumno.
- El aprendizaje exitoso de una segunda lengua requiere una exposición a un extenso input de esa lengua.
- Asimismo, precisa de oportunidades de producir output.
- La interacción en la L2 es esencial para adquirir el dominio de esta.
- La enseñanza debe tener en cuenta las características y necesidades individuales de cada aprendiente.
- A la hora de evaluar el dominio de la lengua del estudiante, debe examinarse tanto la producción libre como la controlada.

Elaborar una única tarea que siguiera todos estos principios, considera Nunn, resultaría de gran dificultad. Por ello se muestra a favor de un enfoque algo más integrador que involucre el diseño de unas unidades basadas en tareas: combinaciones flexibles de tareas y ejercicios de apoyo. El diseño de unidades basadas en tareas también ayuda a responder de una manera más efectiva a la naturaleza integradora de las competencias pragmáticas y discursivas, sin descuidar la necesidad de atender a las microhabilidades que hacen posible la comunicación o a la competencia lingüística, cuyo objeto de manipulación, el vocabulario y las reglas gramaticales, puede ser tratado de forma aislada hasta cierto grado.

Nunn ofrece un ejemplo de su modelo de unidad basada en tareas: “*Preparing to visit foreign countries*”. Diseñada para realizar una macroactividad final consistente en exponer los datos sobre un determinado lugar de vacaciones que el alumno ha seleccionado, incluye, además, ejercicios de refuerzo de los elementos lingüísticos y habilidades que posibilitan llevar a cabo la labor principal. La unidad se encuentra

dividida en tres fases: etapa de preparación, ejercicios microlingüísticos y tareas interactivas.

Phase	Activity type	Purpose	Details
Preparation stage	-Preparatory activities -Listening/Reading activities	- Providing input - Introducing topic area and lexis - Extensive reading and listening - Modelling future activities	- A set of reading texts on foreign trips, e.g., Darren's trip to Fiji - A recorded two-person conversation choosing a foreign country for a holiday -A three-person conversation choosing a country for a homestay or study visit
Micro-linguistic exercises	Language exercises at various stages of the unit	- Warm-up activities - Focus on form - Practicing language useful for tasks - Intensive reading and listening practice	- Anagrams – names of countries and nationality words - A set of exercises for question practice (atomistic written exercises, and exercises combined with listening/reading texts), (direct, indirect, conversational questions, follow-up questions, asking for clarification) - Comparisons - Decision-making expressions
Interactive tasks	Initial tasks (generated by the teacher)	- Providing output activities - Providing opportunities for extensive interaction - Promoting pragmatic functional ability - Providing opportunities to practise lexicogrammar	- A small-group conversation exchanging information on three countries from an information sheet provided by the teacher comparing the information reaching a decision
		- Task repetition	- Students fill in similar sheets to task 1, researching information from

	Final tasks	<ul style="list-style-type: none"> - Internet research skills - Extensive reading - Student generated input and information - Assessment/ evaluation of students and unit - Final self-assessment - Reaching a decision in a team - Reporting a decision individually 	<p>countries where English is not a first language</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assessment in a three-person conversation using student-prepared information with unknown interlocutors - Group report – spoken - Individual report – written (letter)
--	-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 4. Organización del modelo de unidad basada en tareas (Ellis, 2006, pp. 82-88)

Las unidades basadas en tareas permiten integrar gran parte o, incluso, la totalidad de los principios establecidos por Ellis sobre la enseñanza de lenguas. Asimismo, cabe mencionar que Nunn no establece un lugar predeterminado para la instrucción gramatical y la práctica lingüística en su modelo. Estas pueden darse en cualquier momento del desarrollo de la unidad, inclusive durante las tareas iniciales y finales. No obstante, a diferencia de como ocurre en la enseñanza tradicional, la instrucción de estas formas está siempre contextualizada y relacionada con el tema y objetivo principales.

CAPITULO III. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Como ya ha sido adelantado, el propósito último del presente documento es el de elaborar unos materiales didácticos que se hallen adaptados a las características propias del estudiante sinohablantes de español como lengua extranjera y mejoren su proceso de transición de una enseñanza tradicional a otra comunicativa. En el capítulo que aquí se presenta, estableciendo como base los conocimientos adquiridos en los anteriores apartados y siguiendo las sugerencias del *MCER* para la enseñanza de lenguas en general y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2021), de ahora en adelante PCIC, para la instrucción de ELE en particular, se elabora la unidad *¡Somos cinéfilos!*, labor para la que se ha recurrido a los manuales de *Aula internacional 5* (2014) y *Gente hoy 3* (2015) en

busca de inspiración, realizando los ajustes necesarios para una mejor adaptación al perfil del estudiante chino.

3.1. DESTINATARIOS

La unidad está diseñada para un grupo homogéneo, monocultural y monolingüe, de aprendientes sinoparlantes de una edad comprendida entre los veinte y treinta años, integrado en un contexto inmersivo de enseñanza. En concreto, se trata de un grupo de nivel B2.2 de la lengua formado por seis miembros, con el cual la autora de este TFM ya ha tenido una experiencia profesional previa en niveles inferiores.

El Instituto Confucio, organismo de difusión de la lengua china fuera de las fronteras del país, en colaboración con la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, trae cada año a la capital de la isla varios voluntarios, en su mayoría chicas jóvenes, encargados de impartir la docencia del chino en los distintos centros de enseñanza de la ciudad. Estos voluntarios deben asistir a las clases de ELE organizadas por la ULPGC y realizar un examen al final de cada semestre para atender a los requisitos del convenio. Por tanto, aunque no de forma tan acentuada como ocurre en China, existe una cierta presión nacida de la necesidad de aprobar una prueba evaluativa. Asimismo, su motivación también atiende a un interés por comunicarse con el nuevo entorno en el que se encuentran: alumnos y demás profesores del centro, amistades, etc. No obstante, este último factor no resulta tan relevante como debería, pues al convivir todos los voluntarios juntos en una misma residencia, estos tienden a reducir sus interacciones sociales a aquellas personas nativas con las que deben tratar en su lugar de trabajo y al resto de profesorado chino, lo cual limita el uso que hacen de la lengua meta y la exposición que tienen a la cultura hispana.

Como usuario independiente, y según se especifica en el *MCER*, el aprendiente de nivel B2:

- es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los dos interlocutores.
- puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de distintas opciones (*MCER*, 2002, p.26).

3.2. OBJETIVOS

Siguiendo las indicaciones del *PCIC*, se establecen los siguientes objetivos generales en la elaboración de la unidad didáctica:

- Facilitar al aprendiente los recursos lingüísticos y comunicativos requeridos para manejarse de forma eficaz y adecuada en el contexto social y profesional en el que se encuentra inmerso.
- Procurar el desarrollo de unas condiciones que resulten óptimas para abordar el aprendizaje de la LE de forma independiente mediante el uso de estrategias de comunicativas y de aprendizaje.
- Promover el entendimiento y acercamiento a la lengua y cultura hispanas desde una actitud de respeto.

Dadas las circunstancias específicas del grupo con el que se trabaja, el cual no tiende a relacionarse a menudo con usuarios de la lengua meta y conocedores de la cultura hispana, resulta conveniente tomar provecho del interés por el cine y las series españolas que, habiendo interactuado anteriormente con las alumnas en cuestión, la autora de este trabajo ha podido observar por parte de estas. Bien es sabido que la pequeña y gran pantalla son grandes aliados en la difusión de la lengua y la cultura, por lo que una mayor exposición a sus contenidos desembocará siempre en un refuerzo positivo del aprendizaje.

De igual modo, y partiendo de este interés cinematográfico, puede atenderse a las necesidades profesionales de las alumnas, proporcionándoles una serie de recursos que les permitan comunicarse mejor con sus propios estudiantes. Asimismo, también es posible ahondar en las interpretaciones que ambas culturas, la china y la española, hacen de la educación, lo cual resultará útil en ese proceso de transición hacia un aprendizaje más autónomo que promueven los enfoques comunicativos.

Teniendo en cuentas las necesidades e intereses mencionados, se establece como tarea final de la unidad la elaboración de un guion de cortometraje cuya temática esté enfocada hacia la crítica del sistema educativo español, el cual deberá ser finalmente interpretado y grabado. Para poder llevar a cabo esta tarea, el alumno deberá haber cumplido con los objetivos específicos propuestos para la unidad:

- Adquirir las capacidades necesarias para elaborar un cortometraje en español (conocer el léxico relacionado con el cine y la televisión, llevar a cabo descripciones detalladas de acciones y relatar sucesos en presente haciendo uso de marcadores temporales).
- Identificar las preferencias cinematográficas y televisivas de la sociedad española y familiarizarse con los grandes eventos del cine hispano (Premios Goya).
- Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza.

3.3. DESTREZAS Y CONTENIDOS

De acuerdo con el *Diccionario de términos ELE* (2021) del Centro Virtual Cervantes, las destrezas lingüísticas se identifican con aquellas formas en que se activa el uso de la lengua: expresión escrita y oral, la comprensión auditiva y lectora y la interacción oral. En la unidad *¡Somos cinéfilos!* se trabajan todas y cada una de estas destrezas.

En cuanto a los contenidos que los estudiantes deberán conocer y practicar para poder llevar a cabo la tarea final de la unidad, estos han sido extraídos de la guía ofrecida por el *PCIC*, y quedan recogidos en la siguiente tabla:

CONTENIDOS DE ¡SOMOS CINÉFILOS!	
Contenido funcional	<ul style="list-style-type: none"> - Describir acciones - Proponer y sugerir - Expresar opiniones
Contenido gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivo calificativo con función de complemento predicativo - Gerundio con valor predicativo - Adverbios de modo - Verbos pronominales
Contenido léxico	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario relacionado con aspectos del desarrollo, acciones y posiciones - Vocabulario relacionado con el cine, el teatro y la televisión
Contenido cultural	<ul style="list-style-type: none"> - El cine y las series españolas

- La problemática educativa actual en España y otros países

3.4. METODOLOGÍA

La metodología que guía la elaboración de esta unidad es el enfoque comunicativo por tareas. El *Diccionario de términos ELE* lo define como el programa didáctico “cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones”. Por tanto, mediante el diseño los materiales que a continuación se presentan, se pretende trasladar el foco de atención del alumno de lo que es el lenguaje a las actividades que se pueden realizar con él.

No obstante, y como ha quedado claro a lo largo del presente documento, el contexto sociocultural y educativo de procedencia del alumno oriental hace necesaria la integración de aspectos característicos del método ecléctico chino de enseñanza de lenguas. De este modo, el estudiante encontrará en la unidad una variada tipología de actividades:

- Actividades contextualizadas que plantean situaciones que dan lugar a la libre comunicación en clase.
- Ejercicios estructurales de respuesta cerrada y destinados al refuerzo léxico y gramatical, así como a la automatización del uso de las formas lingüísticas.

Asimismo, resulta importante destacar el papel que tendrá el profesor en el aula de ELE. Aunque se pretenderá que el alumno tenga iniciativa y participe de forma activa en su propio proceso de aprendizaje, se entiende que las peculiaridades que determinan su perfil harán que dicha tarea resulte un tanto más difícil en etapas iniciales de su adaptación a la enseñanza comunicativa. Por ello, el profesor será el encargado de garantizar que los aprendientes participen en el desarrollo de las actividades y manifiesten las posibles preguntas que puedan surgir.

3.5. DINÁMICA

Con la realización de las actividades de esta unidad didáctica se pretende fomentar diferentes dinámicas de trabajo y aprendizaje dentro del aula. El contexto educativo en el que ha vivido el alumno chino determina su predisposición a trabajar de forma individual o con el resto de la clase, por ello se han incluido varios ejercicios que desarrollan este

tipo de dinámica. No obstante, se hace también necesario el trabajo en grupo y por parejas, ya que permite la interacción oral entre compañeros, permitiendo la creación y negociación de significados.

3.6. MATERIALES Y RECURSOS

Para poder llevar a cabo las actividades de la unidad, se requiere lo siguiente:

- Materiales básicos de escritura (libreta, bolígrafo, etc.) que el alumno debe traer a clase.
- Una versión impresa de la unidad y una versión digital, ambas proveídas por el docente.
- Pizarra inteligente o, en su defecto, proyector y pizarra blanca.
- Ordenador para uso exclusivo del profesor desde el que poder reproducir contenidos audiovisuales.
- Dispositivos móviles dispuestos de internet desde los que los alumnos puedan acceder a información o a los distintos enlaces dispuestos en la versión digital de la unidad didáctica.
- Plataformas de creación de contenido en línea (*Genially*).
- Un aula o recinto con las dimensiones adecuadas para realizar la tarea final de grabación de un cortometraje en pequeños grupos.

3.7. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

¡Somos cinéfilos! (véase materiales en Anexo II) es una unidad diseñada para ser impartida en un total de cinco sesiones de una duración aproximada de dos horas cada una. Las dinámicas adoptadas en el aula requieren que exista un previo ambiente de cordialidad y confianza entre los estudiantes, por lo que la impartición de esta unidad resulta más aprovechable una vez haya pasado el primer cuatrimestre de enseñanza y haya surgido una relación amistosa entre los miembros del grupo, puesto que esto reducirá en cierto grado el miedo que estas personas tienen a destacar o a “hacer el ridículo”.

En cuanto a la estructura de la unidad, esta se encuentra organizada en seis secciones: portada, “comenzamos”, “comprendemos y practicamos”, “debatimos y

reflexionamos”, “imaginamos y creamos”, “nos informamos sobre...”; cada una de ellas con su propio fin didáctico y explicadas en su correspondiente sesión.

3.7.1. Primera sesión

La primera sesión de la unidad está destinada a introducir el tema, tarea y contenidos que se desarrollarán. Asimismo, las actividades que en ella se llevan a cabo resultan de ayuda para el profesor a la hora de identificar los conocimientos previos que los alumnos poseen, así como sus preferencias con respecto al mundo cinematográfico, las cuales se deberán tener en cuenta para motivar a los aprendientes.

La sesión se inicia con la presentación del título de la unidad, *¡Somos cinéfilos!* Aquí se presenta una primera oportunidad de darle el control de su aprendizaje al alumnado. En lugar de dar ofrecer directamente el significado de “cinéfilo”, el profesor preguntará de forma general a la clase si conocen tal término. En caso de no recibir ninguna respuesta por parte de los alumnos, pasará a preguntar de forma individual. Se trata de hacer consciente al alumno de que su participación es tan o más importante en el aula como la del docente. El profesor podrá ayudar en el proceso deductivo de la palabra dirigiendo la atención del alumno hacia su raíz léxica, “cine”, o el significado del sufijo “-filo”. Una vez se haya entendido el concepto de la palabra, y sin haber aún abierto la unidad, se pedirá a los alumnos que expresen sus ideas con respecto a la posible tarea final que se realizará. De nuevo, el profesor preguntará de forma individual si observa que no existe una participación voluntaria. En el momento en que surja la opción de elaborar una película, cortometraje, guion, etc., se pasará a explicar los distintos contenidos que se aprenderán para poder realizar la tarea. Este paso resulta de gran importancia para nuestros alumnos chinos, pues les ayudará a observar que existe un contenido léxico y gramatical asociados al desarrollo de la tarea comunicativa, elementos que estos estudiantes suelen considerar primordiales en el aprendizaje de lenguas.

Llegados a este punto, es el momento de iniciar la primera parte de la unidad: “comenzamos”. Son dos los objetivos principales de esta sección: introducir el tema principal de la unidad, el cine, y establecer una base comparativa que permita al alumnado ver el progreso realizado al finalizar la unidad. Para ello, se sirve de tres actividades:

Actividad 1: Películas para todos los gustos

Esta primera actividad se divide en cuatro partes:

Actividad 1.A. Se pide al alumno que por parejas discuta cuál fue la última película que vio en el cine. Aquí empezarán a surgir las primeras palabras y expresiones relacionadas con las películas que el aprendiente ya conoce con anterioridad, como pueden ser los distintos géneros cinematográficos, lo cual le servirá de ayuda al profesor para determinar en qué contenidos deberá detenerse o ahondar más. Para asegurar la necesidad de interacción entre ambos alumnos, estos deberán exponer al profesor y al resto de la clase la información que le ha dado su compañero, explicando qué película ha visto este y cuál es su argumento.

Actividad 1.B. La parte B va destinada a favorecer la escucha activa del resto de compañeros. En base al argumento de las películas descritas, estos deberán sugerir títulos similares que puedan resultar de interés a algún miembro de la clase. El profesor será el encargado de promover la interacción en caso de que esta no surja por propia iniciativa de los alumnos.

Actividad 1.C. El docente pedirá a cada uno de los alumnos que elija una película que le llame la atención de entre las varias expuestas. A continuación, deberá decir de qué cree que va basándose en lo que puede ver en su cartel. De nuevo, se trata de un ejercicio destinado a hablar de forma totalmente libre sobre el nuevo tema introducido, de modo que permitirá conocer los gustos y necesidades de los alumnos.

Actividad 1.D. En esta última parte del ejercicio se pretende aprovechar las ventajas del trabajo colaborativo introduciendo una dinámica de pequeño grupo, a la cual los estudiantes chinos no suelen estar acostumbrados. Los alumnos, en grupos de tres personas, deberán decidirse por una de las películas de las que han hablado previamente, lo cual promoverá la interacción en el aula. Seguidamente, visualizarán su tráiler, al cual pueden acceder pinchando en el cartel de la película elegida. Una vez visualizado, deberán comentar la impresión que les ha dado y si se ajusta a las predicciones que se habían hecho. Posteriormente, deberán rellenar una ficha con ciertos datos de la película (título, director, actores, etc.) y presentársela al otro grupo.

Actividad 2: La gran pantalla y la pequeña

La segunda actividad de la sesión consta de dos partes y pretende introducir al alumno a las distintas formas en las que se pueden visualizar películas:

Actividad 2.A. En parejas, los alumnos deben explicar dónde suelen ver las películas y series (cine, televisión, plataformas digitales) y cuál es su criterio a la hora de elegir qué película ver (ven el tráiler, atienden a recomendaciones, etc.) Para ello, disponen de distintos modelos de lengua que pueden incluir en sus discursos de así desarrollarlo.

Actividad 2.B. Dada la temática de la parte anterior, en este último ejercicio de la actividad 2 se aprovecha la oportunidad de introducir los distintos servicios de reproducción de películas y series en línea que son comunes en España (*Netflix, Movistar +, RTVE play y Mi tele*). De este modo, los estudiantes tendrán un amplio catálogo de entre el que elegir series y películas españolas que desean ver y que pueden resultar de ayuda para el desarrollo de su interlengua al exponerlos a nuevos contenidos culturales, lingüísticos, etc. El alumno tiene a su disposición una presentación de *Genially* en el que se ofrecen varias plataformas y sus programas más destacados, informando de determinados contenidos que pueden observar y aprender de ellos. Tras revisarla presentación, el alumno deberá decirle al resto de la clase cuál le resulta más interesante y por qué. El profesor puede aprovechar este momento para hacer alguna recomendación basada en los gustos que han sido expresados hasta el momento.

Esta segunda parte de la actividad no solo intenta promover la comunicación en el aula, también pretende servir de herramienta para el aprendizaje autónomo de los alumnos, pues no existe forma más amena de comprender una lengua y su cultura que observándola. Mediante el uso de estas plataformas, los alumnos tienen acceso a las culturas, tradiciones, modos de habla, etc., que se encuentran más allá de su ambiente inmediato o no se llegan a abordar en el aula.

Actividad 3: Una actuación de película (muda)

La introducción a la actividad se llevará a cabo haciendo alusión a la expresión que le da título, “una actuación de película”, referida a su uso para denotar lo buena que ha sido una determinada representación. En este momento, el docente les explicará a los alumnos que tendrán que realizar una pequeña actuación delante de toda la clase, para lo cual deberán seguir las indicaciones de la actividad:

Actividad 3.A. Cada uno de los estudiantes deberá escoger un trozo de una escena de película que crea que todo el mundo conoce. A continuación, la buscará en internet para tenerla como referencia, pues deberá describir las acciones del personaje

protagonista. El alumno dispondrá de un determinado tiempo para elaborar su texto, añadiendo tantos detalles como pueda para que este se ajuste a la escena del vídeo. El profesor se asegurará de recordarles a sus alumnos que el uso de traductores o diccionarios no está permitido. Se trata de ver el punto de partida de los estudiantes y los recursos que tienen en ese momento a su disposición.

Actividad 3.B. A continuación, el estudiante debe formar pareja con un compañero para que represente su obra. El alumno “director” leerá en voz alta su texto descriptivo mientras el alumno “actor” representa todos los movimientos y gesticulaciones que escucha de la forma más precisa posible. Aunque se trata de una actividad que podría ser un tanto incómoda para los alumnos en clases iniciales del curso, una vez se ha desarrollado una cierta relación de amistad entre estos, el miedo a “perder la cara” se disminuye, por lo que su realización debería ser perfectamente posible. Al terminar cada una de las representaciones, se pedirá a la clase que averigüe de qué película se trata, por lo que todos los participantes deben prestar atención.

Actividad 3.C. Una vez finalizada la actividad anterior, llega el momento de evaluar las actuaciones. Los alumnos deberán compartir con el profesor los tráileres originales de la escena para que este los reproduzca para toda la clase. Tras la visualización del video, se pondrá en común las opiniones de los estudiantes respecto a las representaciones de sus compañeros, comparándolas con las vistas en los videos. De este modo, el estudiante “director” podrá ser consciente de las lagunas de conocimiento que han impedido una actuación ideal por parte de su compañero por falta de precisión en las descripciones, así como de los aciertos que ha tenido en su descripción.

El objetivo de esta tercera actividad es favorecer el proceso autoevaluativo del alumno, no solo al mostrarle aquellos aspectos en los que debe mejorar o que domina, sino también al servir como base comparativa al acabar la unidad. El estudiante será capaz de ver el desarrollo experimentado desde esta primera sesión hasta la realización de la tarea final. De esta manera, se pretende motivar al alumno y abrir su mente hacia otros posibles métodos de enseñanza que no ha experimentado en su país natal.

3.7.2. Segunda sesión

Esta segunda sesión se corresponde también con el inicio de la segunda y más amplia parte de la unidad: “comprendemos y practicamos”. En esta sección se introducen

y practican los contenidos y destrezas que el alumno deberá dominar para llevar a cabo la tarea final.

La sesión está destinada en un primer momento a presentar el léxico relacionado con el mundo cinematográfico:

Actividad 4: Una situación preocupante

Actividad 4.A. A diferencia de como ocurre en el sistema chino, donde el vocabulario se aprende por medio de la memorización de listas y de forma descontextualizada, en *¡Somos cinéfilos!* este es introducido por medio de un texto relacionado con el cine. Se trata de un texto periodístico que ha sido adaptado al nivel de los estudiantes y al que acompaña un glosario con aquellos términos que pueden suponer un mayor grado de dificultad y en los que no interesa, de momento, que el alumno emplee sus esfuerzos. Se trata, por tanto, de un texto de comprensión lectora que el estudiante deberá abordar de forma individual para pasar a la siguiente parte de la actividad.

Actividad 4.B. Para asegurarse de que los aprendices han comprendido las ideas principales del texto, el profesor les pedirá que respondan las preguntas de este apartado B. Se trata de unas preguntas de respuesta cerrada, pues la respuesta viene dada en el artículo periodístico, mas los recursos lingüísticos que el estudiante utilice para responder a estas son totalmente de su elección. El profesor pasará seguidamente a solicitar a cada alumno que responda una de las preguntas. Al disponer de tiempo para preparar sus respuestas antes de exponerlas al resto de la clase y al docente, se le aporta al alumno una mayor seguridad.

Actividad 4.C. En este apartado se centra la atención del estudiante sobre el léxico expuesto en la actividad 4.A. Se debe volver a leer el texto, esta vez subrayando todo el vocabulario relacionado con el cine que encuentren en él. Posteriormente el alumno tendrá que clasificar las palabras en las distintas listas ofrecidas: “géneros y tipo de películas”, “profesiones”, “verbos”, “elementos de una película”, “empresas” y “otros”. A modo de ejemplo, el profesor puede mandar a leer el primer párrafo a uno de los aprendices y pedir al resto que indiquen qué términos resaltarían, para después preguntarles qué lista deberían ocupar. El resto de las palabras deberán ser identificadas por los estudiantes de forma individual, pudiéndose apuntar al lado sus significados en chino de así desearse.

Actividad 4.D. Una vez finalizado el ejercicio anterior, los aprendices deberán comparar sus listas con las de otro compañero, pasando posteriormente a añadir otros términos que ellos conozcan. Al terminar, el profesor dibujará las listas en la pizarra y pedirá a las parejas que le ayuden a rellenarlas. En el caso de haber obviado algún término importante, el docente será el encargado de apuntarla.

Actividad 4.E. La última parte de la actividad 4 va destinada a la expansión léxica. Se ofrecen una serie de términos que no han aparecido previamente en el texto y que deben ser relacionados con su definición.

Actividad 5: Y el premio va para...

La actividad 5 recurre a la repetición como técnica de memorización del vocabulario. No obstante, esta se lleva a cabo de forma inconsciente mediante un juego, lo cual debería resultar motivador para el alumno. Se trata de *Dobble*, un juego que consta de un mazo de cartas en las que se observan varias imágenes. Todas las cartas tienen una imagen en común, por lo que el fin del juego no es otro que encontrar la pareja de imágenes antes que los oponentes. Para observar una explicación más detallada puede visualizarse el siguiente video: [Dobble – Juego de mesa. Reseña/aprende a jugar](#). Para esta sesión, se ha elaborado un mazo en el que se representan de forma gráfica el léxico aprendido (véase muestra de cartas en Anexo III). El alumno tendrá acceso a las anotaciones de vocabulario durante todo el juego, de modo que pueda consultar aquellas palabras que no recuerda, aunque previamente se revisará de forma colectiva el significado de cada imagen. El profesor informará a la clase de que la persona que más parejas de imágenes consiga recibirá un premio, una motivación añadida para los aprendientes.

Actividad 6: Historias lamentables

Con esta actividad comienza la segunda parte de la sesión, dedicada a la descripción detallada de acciones. Se trata de una habilidad que los aprendices deben desarrollar no solo para llevar a cabo la tarea final, sino para facilitar y mejorar su labor como docentes. Los contenidos tratados a continuación les serán de gran ayuda a la hora de explicar de forma detallada a sus propios alumnos de chino como deben desarrollar una determinada actividad. Al tratar con clases de niveles inferiores, nuestro grupo profesores chinos encuentra en ocasiones dificultades para hacerse entender en su propia

lengua ante sus estudiantes españoles, por ello resulta conveniente que puedan recurrir al español para comunicarse con ellos.

Actividad 6.A. El profesor presentará brevemente la comedia *Historias lamentables*, haciendo un resumen de su argumento y aportando algún dato interesante sobre su reparto o proceso de grabación. A continuación, reproducirá un podcast en el que se hace una lectura de una porción del guion de la película, al cual los alumnos tienen también acceso desde su copia de la unidad didáctica. Asimismo, se presenta ante ellos una serie de descripciones extraídas del guion en las que faltan algunas palabras. El estudiante debe seguir el audio rellenando los huecos con las palabras que escuchan. Se trata de estructuras que modifican y explican el modo en que se desarrolla la acción mencionada con anterioridad. El objetivo de la actividad es dirigir la atención del estudiante hacia estas formas.

Actividad 6.B. A continuación, se requiere que el alumno atribuya las palabras observadas a una categoría gramatical concreta: *adjetivo, gerundio, adverbio o preposición + sustantivo*. Una vez hecha la división, el alumno debe reflexionar sobre el uso funcional de las estructuras, llegando a la conclusión de que aportan un mayor detalle a la forma en que se lleva a cabo una acción o movimiento. El profesor preguntará a la clase de forma colectiva las conclusiones a las que ha llegado para asegurarse de que se ha cumplido con el propósito propuesto.

Actividad 7: Los detalles son importantes

Actividad 7.A. El alumno debe hacer uso de las distintas estructuras halladas en los recuadros para completar las acciones expresadas en los fragmentos de guion facilitados. Se trata de un nuevo fragmento del guion de *Historias lamentables*, aunque en este caso se le han realizado unas pequeñas modificaciones, pues el texto original contiene referencias racistas que se han preferido obviar. Existe más de una opción gramaticalmente correcta para algunos de los casos. El alumno debe prestar atención al contexto de la escena para elegir la respuesta más adecuada. La oración, “Silvia se abalanza _____ sobre Lola, tirándola al suelo”, por ejemplo, acepta tanto el adverbio “violentamente” como “discretamente”. No obstante, el contexto y resultado de la acción, “tirar a Lola al suelo”, revelan cuál es la opción que más se adecúa: “violentamente”. De esta forma, se hace necesario llevar a cabo un proceso de comprensión previo a la resolución del ejercicio.

Actividad 7.B. Se presentan una serie de preguntas que hacen reflexionar al alumno sobre la diferencia que supone emplear una u otra opción, enfatizando la importancia que tienen las estructuras empleadas a la hora de determinar cómo debe llevarse a cabo cierta acción y la diferencia que puede suponer en el resultado el hecho de no emplearlas. La escena cambiaría drásticamente si se empleara el adverbio “discretamente”, y no se obtendría tampoco el mismo impacto en el espectador si no se le añadiera un carácter “violento” (violentamente). Se trata de una reflexión que se puede llevar a cabo de forma grupal. El profesor será el encargado de procurar que los alumnos expresen sus hipótesis. Asimismo, puede proponerles a estos representar las escenas en sus distintas versiones posibles, dándole así un toque dinámico a la enseñanza y animando a los estudiantes a abandonar tanto física como mentalmente ese papel de espectador pasivo de la enseñanza al que están acostumbrados.

3.7.3. Tercera sesión

Dado que son varias las actividades destinadas a la descripción de acciones, es posible que no todas ellas puedan ser realizadas en la segunda sesión. Las restantes partes de la actividad 7 pueden emplearse como trabajo autónomo fuera del aula. No obstante, y teniendo en cuenta el poco tiempo libre del que disponen las alumnas tras su jornada laboral y estudiantil, se ha optado por emplearlas para el inicio de la siguiente sesión, sirviendo de repaso de la clase anterior.

Actividad 7.C. Una vez se ha enfatizado la importancia que tiene el matizar las acciones para la obra que van a crear, se dirige la atención del alumno a la variedad de formas en que esto se puede hacer. La actividad 7.C. consiste en una tabla que el alumno debe completar. Se presentan cinco categorías: *sustantivo*, *adjetivo*, *adverbio*, *con/sin + sustantivo* y *de forma + adjetivo*. El alumno debe rellenarlas según las palabras proporcionadas. Se ofrece, por ejemplo, el sustantivo “descaro” o el adjetivo “brusco”; el aprendiz necesita adaptar estas palabras para que encaje en cada una de las categorías mencionadas.

Actividad 7.D. El apartado C ha preparado al alumno para realizar esta última sección de la actividad 7. Se requiere que este altere una serie de oraciones para añadir las estructuras o formas solicitadas. El aprendiz dispone de un ejemplo que le ayuda a comprender la tarea: “María toquetea *melancólica* su anillo *mientras piensa* en su marido. (*Con + sustantivo; gerundio*)”, cuya solución es “María toquetea su anillo *con melancolía*

pensando en su marido”. De esta forma, se muestra que una misma descripción puede ser expresada de varias formas: “María toquetea *melancólica/melancólicamente/con melancolía* su anillo”. El estudiante puede hacer uso de la sección de consulta del final de la unidad para averiguar las posibilidades que existen de intercambio entre una u otra opción.

Actividad 8: Adaptación a la gran pantalla

La actividad 8 va destinada a introducir los distintos verbos relacionados con el movimiento y las posiciones de los que el alumno se deberá servir en la tarea final para llevar a cabo las descripciones de su cortometraje.

Actividad 8.A. Consiste en un pequeño trabajo de investigación en grupos de tres. Los aprendientes descubren el término “adaptación cinematográfica” mediante la búsqueda de información en internet sobre la película *La gran aventura de Mortadelo y Filemón*. Se les pide que descubran su argumento y en qué obra está inspirada: los tebeos de *Mortadelo y Filemón* del historietista Francisco Ibañez, clásicos de la cultura española. Tras haber hecho sus averiguaciones, el profesor pedirá a los grupos que elijan un representante para exponer sus averiguaciones.

Actividad 8.B. Se promueve la interacción entre todos los miembros de la clase preguntando qué otras adaptaciones cinematográficas conocen y si hay alguna española que hayan visto. De nuevo, el profesor dirigirá las intervenciones si estas no surgen por iniciativa propia del alumno. No obstante, dado el tema tratado, el cual resulta de interés para este grupo en particular, se espera que esta acción no sea necesaria.

Actividad 8.C. En este ejercicio se presentan una serie de viñetas extraídas del tebeo *Mortadelo y Filemón: ¡Silencio, se rueda!* Debido a que su argumento trata la historia del cine, el alumno podrá repasar el vocabulario aprendido a lo largo de la lección y verlo en uso. Sin embargo, la razón principal de la utilización de estos materiales es que en ellos se representan gran cantidad de movimientos y posiciones. De forma individual, el aprendiz deberá relacionar cada viñeta con la descripción de los movimientos llevados a cabo por los personajes que se encuentran a continuación. Las descripciones introducen verbos como “agacharse”, “incorporarse”, “señalar”, etc., adecuados para un nivel B2, así como otros verbos de niveles inferiores que les pueden ser útiles. Al acabar, el docente pedirá a cada alumno que lea una de las descripciones y que proponga una viñeta para ella.

Actividad 8.D. Se trata de una actividad destinada a resolver las dudas que el alumno no haya podido o querido expresar durante la corrección del apartado anterior. Los aprendices deben rellenar una lista con los verbos que no hayan comprendido. Seguidamente, debe compartir su lista con el resto de los compañeros para resolver entre todos las dudas que tengan. Los alumnos chinos suelen mostrarse reticentes a hacer preguntas o consultar dudas; con esta actividad se “obliga” en cierto modo al estudiante a expresarlas, pues aquel aprendiente que no muestre confusión ante determinada palabra será el encargado de ayudar al compañero que no ha comprendido aún su significado. El alumno tan solo tiene dos opciones: compartir sus lagunas o ayudar al resto de la clase a solventar las suyas. De este modo, se intenta hacer comprender a los estudiantes que el error y las dudas son parte natural del proceso de aprendizaje; no deben ser motivo para “perder la cara”. Finalmente, se pedirá a los estudiantes que de forma colectiva aporten nuevos verbos de movimiento y posición que ya conozcan. El profesor puede aportar algunos que sean importantes y no hayan sido mencionados.

Actividad 8.E. Aquí, se debe volver a las descripciones y hallar en ellas los siguientes verbos: “girar/girarse”, “levantar/levantarse” y “tirar/tirarse”. A continuación, el estudiante deberá escribir las oraciones en que estos se encuentran y responder a la pregunta de “¿ves alguna diferencia en su uso?”. Se pretende, así, que vean la necesidad de emplear los pronombres cuando el verbo actúa como verbo reflexivo.

Actividad 8.F. En grupos de tres, los estudiantes deberán elegir una página del tebeo presentado, al cual tienen acceso desde un enlace en su unidad, y describir lo que en ella ocurre como si de un guion de película se tratara. Para ello, deberán emplear los verbos de movimiento y recursos descriptivos de acciones que se han visto a lo largo de la unidad. También será necesario emplear el vocabulario cinematográfico que se encuentre representado en la página escogida. El grupo debe hacer un buen trabajo descriptivo, pues de ello dependerá que el otro grupo pueda llevar a cabo la segunda parte de la actividad: revisar el tebeo en busca de la página que sus compañeros han descrito.

3.7.4. Cuarta sesión

En esta sesión se introduce al tema que los alumnos deberán tratar en su cortometraje, la situación actual del sistema educativo, por medio de una pequeña puesta en común de opiniones. Se inicia así la siguiente sección de la unidad: “debatimos y reflexionamos”.

Actividad 9: Cine con significado

Al alumno se le presentan dos cortos mudos que serán reproducidos por el profesor en el aula: uno es animado, el otro representado por actores. La temática de ambos videos se centra en el sistema educativo predominante en la actualidad, el cual frena la creatividad artística de los jóvenes en favor de una formación más “seria” y estructurada y espera una devoción y esfuerzo desorbitados por parte del alumnado. Como docentes que son, y habiéndose formado en un sistema educativo tan exigente como el chino, la temática de la actividad debería resultar atractiva para los destinatarios de la unidad, permitiéndoles reflexionar, además, sobre las características del contexto que ha conformado su propio perfil como estudiantes.

Tras la visualización de los videos, se les otorga unos minutos a los alumnos para que lean las preguntas que se ofrecen a continuación y organicen sus ideas. Pueden realizar pequeñas anotaciones si así lo desea. De este modo, se les ofrece la oportunidad de prepararse para la intervención que deberán hacer a continuación, aliviando así su carga cognitiva y nerviosismo ante la discusión que tendrán que llevar a cabo entre todos para responder de forma más detallada a la preguntas que se acaban de leer: “¿cuáles son las principales diferencias y similitudes entre ambos videos?”, “¿de qué trata su temática?”, “¿consideras que la situación que se describe es real?”, “¿ocurre lo mismo en China?”, “¿por qué el cortometraje es un buen medio para transmitir estos mensajes?”. El profesor podrá ceder los turnos de palabra si lo considera necesario.

Para ayudar al alumno a expresar sus opiniones y punto de vista con respecto al asunto, dispone de un apartado de consulta a pide página con expresiones que le pueden ser útiles.

Tarea final: Una actuación magistral

Si bien ya se ha informado al alumno desde el inicio de la unidad cuál es la tarea que debe desarrollar, el título de esta vuelve a servirle de recordatorio, haciendo también un guiño a la temática que debe abordar en su obra: la educación y el entorno en el que se mueve el maestro.

La tarea final se comprende dentro de la sección “imaginamos y creamos”, en la que se da total libertad de invención al estudiante: el único requisito con el que debe

cumplir es la temática del corto. Para hacer más fácil la labor organizativa de los aprendices, la tarea ha sido dividida en cuatro partes:

Tarea final. A. En grupos de tres, los cuales se mantendrán a lo largo de toda la sesión, los estudiantes deberán decidir qué tema educativo van a tratar en concreto en su cortometraje. Para ello, deberán buscar en internet noticias relacionadas con injusticias y problemas educativos en los que se puedan inspirar. Para hacer más fácil y fluida su labor, el grupo cuenta con un apartado de expresiones que serán útiles para sugerir y proponer temas.

Tarea final. B. Una vez elegida la cuestión sobre la que se realizará la crítica, se dirige la atención del alumnado hacia los contenidos del guion que deben elaborar: escena, personajes, acciones, diálogos, etc. Los aprendices contarán con el resto de la sesión para llevar a cabo esta parte de la tarea.

La sección final de la unidad, “nos informamos sobre...”, puede servirles de ayuda en caso de duda gramatical o léxica, pues en ella se recoge una explicación de todos los contenidos vistos a lo largo de las sesiones anteriores.

3.7.5. Quinta sesión

Dado el poco tiempo libre del que disponen los alumnos, *la tarea final. C.*, que consiste en la grabación del cortometraje, será llevada a cabo en horario de clase. El profesor habrá informado previamente de esto en la sesión anterior, por lo que los alumnos habrán tenido la oportunidad de preparar su atrezo de así desearlo. Dada la temática de los vídeos, el recinto universitario en que se imparten las clases será perfectamente adecuado para el rodaje.

Tarea final. D. Tras la grabación y reproducción conjunta en el aula del video, el profesor pedirá a los estudiantes que expresen sus opiniones con respecto a la tarea y cuáles han sido sus mayores dificultades a la hora de hacerla. En base a las respuestas que reciba, el docente podrá dedicar el resto de la sesión a reforzar aquellos aspectos que necesiten una mayor atención, teniendo también en cuenta los problemas de carácter comunicativo y lingüístico que él mismo haya detectado en el guion y las actuaciones de sus alumnos.

3.8. EVALUACIÓN

La unidad está diseñada para incorporar cuatro tipos de evaluación:

- Evaluación inicial: destinada a conocer las debilidades y fortalezas de los estudiantes, así como sus intereses, de modo que se puedan adaptar los contenidos impartidos en la unidad acorde con estos.
- Evaluación continua: realizada a lo largo de toda la unidad y que tiene en cuenta todas las actuaciones y participaciones de los alumnos.
- Evaluación sumativa: la cual ofrece a los estudiantes una calificación final que refleja el progreso y aprovechamiento que han llevado a cabo de la unidad.
- Autoevaluación: la valoración del estudiante en lo que respecta a su propio progreso y aprendizaje.

Al tratarse de un sistema evaluativo que tienen en cuenta los esfuerzos del alumno a lo largo de todas las sesiones, son varios los elementos que se tienen en consideración a la hora de establecer una calificación final:

- Asistencia: 10%.
- Participación: 20%. La participación por iniciativa propia se tendrá en alta estima y representará un porcentaje importante de la nota, dato que el alumno sabrá de antemano. Se insta de esta forma al aprendiz a participar en el desarrollo de las actividades y a expresar sus dudas, ya que las calificaciones son un gran aliciente para este.
- Cuaderno de actividades: 20%. Al finalizar la unidad didáctica, el profesor pedirá que se entreguen todas las actividades realizadas. La calificación de este apartado dependerá de cuántas actividades se hallen hechas y corregidas, pues ello será reflejo de la atención y motivación que el alumno haya puesto en el aula.
- Cortometraje (proceso de elaboración, guion e interpretación): 50%. Mientras que el proceso de elaboración y la interpretación serán evaluados en el aula en el momento en que se desarrollan, los alumnos deberán entregar su guion al docente para su calificación.

Con el fin de poder evaluar de la forma más objetiva posible todos los procesos y elementos implicados en la elaboración del cortometraje, se han elaborado dos rúbricas cuyos criterios evaluativos han sido establecidos tomando como referente la escala analítica establecida en la *Guía de exámenes DELE B2 (2014)* y llevando a cabo las modificaciones que han sido consideradas necesarias (véase rúbricas en Anexo IV). La primera de las rúbricas evalúa el trabajo individual del estudiante, observable a través de

su intervención en el proceso de elaboración del corto y en su interpretación. Al tratarse de actividades de expresión e interacción orales, los criterios evaluativos escogidos han sido:

- Coherencia y cohesión del discurso
- Fluidez y pronunciación del alumno
- Corrección gramatical del discurso
- Acceso al vocabulario

Por su parte, la segunda rúbrica evalúa el texto escrito que se ha elaborado, es decir, el guion, por lo que califica un trabajo grupal. Los criterios seleccionados se corresponden con los de la rúbrica anterior, a excepción de la fluidez y pronunciación, por no ser un elemento presente en la expresión escrita.

La calificación final de la tarea de cortometraje será calculada realizando una media de la calificación grupal y la calificación individual del alumno.

CAPITULO IV. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se han visitado gran cantidad de cuestiones relativas al estudiante chino de lenguas con varios objetivos en mente que serán recordados a continuación; sin embargo, hay uno que destaca por encima de todos: concienciar al docente de español de la importancia de conocer en profundidad las características y necesidades de su alumnado chino. Se trata de unos estudiantes cuyo perfil académico está fuertemente marcado por su entorno de desarrollo, por lo que puede presentar cierta dificultad de adaptación a metodologías que en Occidente son consideradas óptimas, dificultando su proceso de aprendizaje. Otro de los objetivos propuestos al inicio del presente TFM era, por consiguiente, el de encontrar un modo de adaptar la enseñanza a las necesidades de este tipo de aprendiz. Tras la investigación realizada, ha quedado demostrado que la mejor solución pasa por aunar metodologías: la integración de los elementos más beneficiosos de un enfoque comunicativo que llevan a un uso real y significativo de la lengua con la seguridad que aporta el refuerzo y énfasis lingüístico del enfoque ecléctico chino. Asimismo, se han analizado en profundidad las peculiaridades históricas y culturales que han conformado este último. La revisión de la historia de la enseñanza de lenguas en China revela que su estudio ha atendido durante un largo tiempo a motivos políticos y económicos: el fin de aprender una lengua no era comunicarse, sino ser capaz de comprender la información proveniente de los países extranjeros; de ahí la

importancia que aún hoy en día ostenta la traducción y el estudio formal del código. De igual modo, la tradición confuciana o, más concretamente, las desviaciones e interpretaciones de esta han ayudado a forjar y definir los papeles adoptados tanto por profesores como por alumnos, así como las estrategias prototípicas chinas de aprendizaje: la memorización y la repetición.

Todo este proceso de investigación ha llevado finalmente a la elaboración de *¡Somos cinéfilos!*, una unidad que pretende adaptarse a las necesidades e intereses de los sinohablantes para asegurar una transición más eficiente hacia los métodos de enseñanza de Occidente. Esta propuesta pasa ahora a formar parte de un repertorio de materiales didácticos que, por desgracia, sigue siendo aún bastante limitado. Tan solo cabe esperar que, al encontrarse con este documento u otros de carácter similar, más docentes se embarquen en la tarea de diseño de materiales para estudiantes de origen chino.

En cuanto a las limitaciones halladas en la elaboración del TFM, la principal de ellas ha surgido a la hora de buscar información actualizada sobre el perfil del estudiante de lenguas chino. Resulta obvia la importancia que tiene conocer al alumnado antes de preparar cualquier tipo de sesión o material, ya que la enseñanza debe ir dirigida acorde con sus necesidades. Es por ello por lo que el diseño de *¡Somos cinéfilos!* ha probado ser difícil, pues gran cantidad de los estudios en profundidad realizados con respecto al alumno sinoparlante cuenta ya con varias décadas desde su publicación, siendo el estudio más reciente que ha sido consultado de principios de los años dos mil. En la sociedad actual en la que vivimos, la sociedad cambia a un ritmo vertiginoso y, como miembros de tal sociedad, también lo hacen los estudiantes y sus maneras de aprender o de comprender la enseñanza. Asimismo, muchos de los documentos que han sido analizados para el presente trabajo no han pasado el proceso de selección por estar basados en estereotipos sobre el aprendiz chino que no tienen en cuenta su cultura de aprendizaje o contexto educativo. Sin duda, un futuro trabajo actualizado de investigación respecto a este asunto podría resultar interesante, por no decir imprescindible.

Con todo, y a pesar de las dificultades halladas en el camino, se considera que se han cumplido finalmente con éxito los objetivos propuestos para este Trabajo de Fin de Máster.

5. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23305>

Bai, Q. (2014). *Situación actual de la enseñanza del español en China*. (Tesis de maestría). Recuperado de: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28574/TFM_Bai.pdf;jsessionid=74DD0164AF6818661B2267FB5C454709?sequence=6

Biggs, J. (1994). Asian learners through Western eyes: an astigmatic paradox. *Australian and New Zealand journal of vocational education research*, 2(2), 40-63. Recuperado de: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A21805>

Centro Virtual Cervantes. Enfoque por tareas. *En Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de julio de 2021, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

— Destrezas lingüísticas. *En Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de julio de 2021, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N., Soriano, C. y Garrido, P. (2015). *Aula internacional 5*. Difusión.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1996a). Cultures of learning: language classrooms in China. En Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge University Press. Recuperado de: https://www.academia.edu/27579464/CULTURES_OF_LEARNING_LANGUAGE_CLASSROOMS_IN_CHINA

— (1996b). English teaching and learning in China. *Language teaching*, 29(2), 61-80. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/english-teaching-and-learning-in-china/618375A8364866F09FA21F040426EE8C>

— (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, cultures and curriculum*, 19(1), 5-20. Recuperado de: <https://www.academia.edu/27579423>

Cortés, M. (2014). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. *SinoELE: monográficos. Revista de enseñanza de español lengua extranjera a sinohablantes*, (10), 11-42. Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_1_2.pdf

Crivellés, N. (2017). *La motivación en el aprendizaje del español de los estudiantes universitarios chinos*. (Tesis de maestría). Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Crivilles/crivilles_TFM.pdf

- Delgado, V. (2018). El componente cultural en el método para sinohablantes Español Moderno: un análisis de los libros de lectura. En *XXVIII Congreso Internacional de ASELE. Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 195-204). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0017.pdf
- Dong, Y. (2009). Elaboración de materiales didácticos en China. En *Currículo de E/LE en Asia Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia- Pacífico* (pp. 59-73). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf
- Dong, Y. y Liu, J. (2015). *现代西西班牙语学生生用用书2: Español Moderno 2. Libro del estudiante*. Foreign Languages Press.
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *The Asian EFL journal*, 8(3), 19-45. Recuperado de: https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf
- Escandell, M.V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos. Recuperado de: <https://linguno.files.wordpress.com/2013/10/144549186-1-introduccion-a-la-pragmatica-victoria-escandel-p1-1.pdf>
- Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. En *Centro Virtual Cervantes: El español en el mundo 2000*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p01.htm
- Galoso, M.V., Garrido, F. y Lin, J. (2015). Análisis del manual chino de ELE: Español Moderno. *Lengcom: revista de investigación científica*. Recuperado de: https://www.academia.edu/20300180/An%C3%A1lisis_del_manual_chino_de_ELE_Espa%C3%B1ol_Moderno_Lengcom_6_2_2015
- González, I. (2012). El español en China. En *Centro Virtual Cervantes: El español en el mundo 2012*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p01.htm
- (2018). El español, un valor en China. En *Centro Virtual Cervantes: El español en el mundo 2018*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/default.htm
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China. *Language, cultures and curriculum*, 15(2), 93-105. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908310208666636?needAccess=true>
- Hui, L. (2005). Chinese cultural schema of education: implications for communication between Chinese students and Australian educators. *Issues in educational research*, 15(1), 17-36. Recuperado de: <https://www.iier.org.au/iier15/hui.pdf>
- Huang, W. (2014). La enseñanza del español en China [Comunicación]. En *V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, Cuenca, España. Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f62b6a3-1c90-486b-86e8-f64ed6c5ff74/15--la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei-pdf.pdf>

Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE B2*. Recuperado de: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b2_0.pdf

Instituto Cervantes (2020). *El español en el mundo 2020*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/default.htm

Instituto Cervantes (2021). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Jacobs, G. y Farrell, T. (2003). Understanding and implementing the CLT (communicative language teaching) paradigm. *RELC journal*, 34(1), 5-30. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/249768795_Understanding_and_Implementing_the_Clt_Communicative_Language_Teaching_Paradigm

Jaspers, K. (1957). *Los grandes filósofos. Los hombres decisivos: Sócrates, Buda, Confucio, Jesús*. Tecnos.

Li, J. (2002). Learning models in different cultures. *New directions for child and adolescent development*, (96), 45-64. Recuperado de: <https://eds-b-ebshost-com.bibproxy.ulpgc.es/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=7abd8cce-8495-477e-8579-b184594a8a8a%40sessionmgr4008>

Li, Z. (2018). *Creencias de profesores chinos respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera en China*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/664232#page=1>

López Domínguez, A. y Wei, Z. (2021). La filosofía confuciana y el confucianismo de cara al enfoque comunicativo del español en universidades chinas. *Revista cubana de educación superior*, 40(1). Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v40n1/0257-4314-rces-40-01-e2.pdf>

López García, M. (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones didácticas*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/28918>

Ma, S. (2020). Español Moderno (Vol.1). *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (32). Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e56067f5-a7f5-4fc9-9db2-8a574e3e0cc4/resenya-espanol-moderno.pdf>

Marco, C. y Lee, J. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, (56), 3-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3402357>

Martín, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (0). Recuperado de: <https://redined.meecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72256>

- Martín, E., Muntal, J., Pastor, C., Sánchez, N. y Sans, N. (2015). *Gente hoy 3*. Difusión.
- Ming, Y. (2010). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. *SinoELE: suplementos. Revista de enseñanza de español lengua extranjera a sinohablantes*, (2). Recuperado de: <https://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Miquel, M. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, (0). Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72261>
- Nunn, R. (2006). Designing holistic units for task-based teaching. *The Asian EFL journal*, 8(3), 69-93. Recuperado de: https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf
- Pastor, I. (2016). Actitudes de los alumnos chinos respecto al aprendizaje del español en España. *SinoELE: suplementos. Revista de enseñanza de español lengua extranjera a sinohablantes*, (14). Recuperado de: <https://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=276>
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. Recuperado de: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Rodríguez, J. (2020). *Los nuevos retos metodológicos en la didáctica del español como lengua extranjera en universidades de China continental*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/13753>
- Salili, F. y Lai, M. (2003). Learning motivation of Chinese students in Honk Kong: a longitudinal study of contextual influences on students' achievement orientation and performance. *Psychology in the school*, 40(1), 51-70. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1o0nQ914BmSd_8e9okcRbyFTTTiuJtoop/view?usp=sharing
- Sánchez, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/2055>
- (2009a). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE: Revista didáctica español como lengua extranjera*, (8). Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf
- (2009b). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *MarcoELE: Revista didáctica español como lengua extranjera*, (8). Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

Shi, L. (2006). The successors to Confucianism or a new generation? A questionnaire study on Chinese students' culture of learning English. *Language, cultures and curriculum*, 19(1), 122-147. Recuperado de: <http://pdf.xuebalib.com:1262/4ae67wKFsaDU.pdf>

Trujillo, F. (2005). “Culturas de aprendizaje: la construcción de identidades educacionales” de Martin Cortazzi y Lixian Jin”. En *Centro Virtual Cervantes: Antologías de textos de didáctica del español. Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/trujillo2.htm

Tusa, G. (2013). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes con actividades diseñadas para la pizarra digital. En *Actas del I Congreso de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest* (pp. 317-322). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/35_tusa.pdf

Vázquez, A. (2018). La identidad cultural en la R.P. China y su influencia en la enseñanza de ELE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, (30). Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a94f17e9-f103-48a3-b0c4-b78318887e74/Redele-2018-30-2-Vazquez-Alejandro-b.pdf>

ANEXOS

ANEXO I: MUESTRA DE UNIDAD DE ESPAÑOL MODERNO



UNIDAD / 第一课

1 交际 FUNCIÓN COMUNICATIVA

- 讲述过去的事情

2 常用词汇例句 EJEMPLOS CON ALGUNOS VOCABLOS USUALES

alcanzar, apenas, coger, recibir, sacar

3 语法 GRAMÁTICA

- 陈述式简单过去时 (I)

- 地点从句: DONDE

- 不定形容词和不定代词 CUALQUIERA 的用法

- 副词 TAMPOCO 的用法

4 社会文化常识

CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

- 拉丁美洲的自然资源和种族

课文 TEXTOS

1-1



I. Un día atareado



Era^① un día cualquiera de noviembre, pero no para Elena, pues para ella fue un día diferente por lo atareado^②. Se despertó a las siete en punto. Se levantó, se vistió y se aseó con toda rapidez. Luego, entró en la cocina y se preparó un desayuno simple. Lo tomó de pie y salió de prisa. Ya en la calle, cogió un taxi. Era el único modo de llegar cuanto antes a la oficina de

personal. Apenas paró el taxi, al llegar, se apeó, corrió hacia el edificio, entró en él, alcanzó el ascensor y subió al décimo piso. Se detuvo delante de la oficina. Tocó el timbre y oyó una voz:

– ¡Adelante!

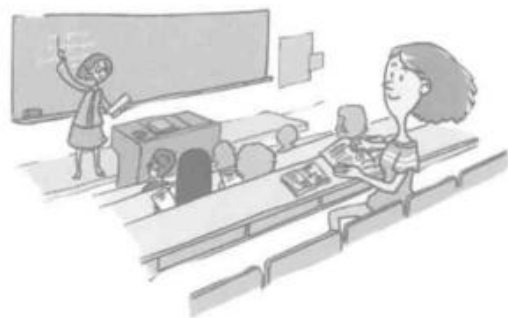
Era el jefe, quien saludó a Elena y le indicó un asiento. Ella se sentó y esperó. Después de mirarla un rato, el hombre comenzó a hacerle preguntas. Por último le dijo:

– Vuelva usted mañana a la misma hora para un examen escrito.

– Muchas gracias. Hasta mañana. – dijo Elena.

Ya en la calle, corrió hacia el metro. El tren la dejó en las afueras de la ciudad. Sacó las llaves de su cartera y entró en la casa, donde trabaja como asistente desde las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde.

Cuando terminó sus labores, tuvo que regresar a toda carrera al centro de la ciudad para asistir a sus clases nocturnas de inglés y de francés. Por lo general, para ella, los días son muy atareados, pero, aún así, es una alumna sobresaliente, pues siempre saca excelentes notas.



① era 是动词 ser 的陈述式过去未完成时变位。请注意，这个时态在课文中重复了多次。

② lo 是中性冠词，它出现在形容词之前可使之名词化。



1-2



II. Noche de espera

- Paulina:** Hola, Pedro, el sábado pasado te llamé varias veces, pero no me contestaste. ¿Qué pasó?
- Pedro:** ¿El sábado pasado? A ver, déjame recordar... Ah, sí, estuve ausente de casa todo el día.
- Paulina:** ¿Tanto tuviste que hacer?
- Pedro:** Mejor dicho, tuvimos un día complicado mi hermano y yo. Mira, empezamos el día a las cinco de la mañana.
- Paulina:** ¿Por qué madrugasteis tanto, si era sábado?
- Pedro:** ¡Qué remedio! Tuvimos que ir a la estación del tren a recibir a una prima nuestra.
- Paulina:** ¡Vaya tren madrugador! Pero eso sucedió por la mañana, ¿no es cierto?
- Pedro:** Sí, pero pasó algo imprevisto: el tren llegó con mucho retraso. Imagínate, tuvimos que esperar hasta las cuatro y media de la tarde.
- Paulina:** Comprendo, pero lo que no entiendo es por qué tampoco me contestaste cuando te llamé en la noche.
- Pedro:** Es muy sencillo: cansados de esperar a nuestra prima, decidimos buscarla en los vagones y como no la encontramos en ninguno, entonces pensamos que a lo mejor venía^① en el último tren de la noche...
- Paulina:** Ya entiendo: los dos os quedasteis ahí esperando en la estación toda la noche.

1-3



词汇表

VOCABULARIO

atareado, da	<i>p.p.</i>	忙碌的	único, ca	<i>adj.</i>	唯一的
noviembre	<i>m.</i>	十一月	modo	<i>m.</i>	方式
despertarse	<i>prnl.</i>	醒来	cuanto antes	<i>loc.adv.</i>	尽快, 尽早
vestirse	<i>prnl.</i>	穿衣服	parar	<i>tr.;intr.</i>	拦住; 停下, 止步
asearse	<i>prnl.</i>	洗漱	décimo, ma	<i>adj..num.</i>	第十
rapidez	<i>f.</i>	快, 迅速	delante	<i>adv.</i>	前面
desayuno	<i>m.</i>	早餐	timbre	<i>m.</i>	铃
simple	<i>adj.</i>	简单的	adelante	<i>interj.</i>	请进!
de pie	<i>loc.adv.</i>	站着	jefe, fa	<i>m..f.</i>	头儿, 长
de prisa	<i>loc.adv.</i>	快	asiento	<i>m.</i>	座位
			examen	<i>m.</i>	考试

① venía 是 venir 的陈述式过去未完成时。

tren	m.	火车
afueras	f.pl.	郊外
cartera	f.	手提包
asistente, ta	m./f.	助理; 家庭服务员
labor	f.	工作, 活儿
a toda carrera	loc.adv.	飞快地
asistir	tr.; intr.	服侍; 出席
nocturno, na	adj.	夜间的
sobresaliente	adj.	突出的
excelente	adj.	优秀的
nota	f.	记号, 符号; 分数
sábado	m.	星期六
contestar	tr.	回答

recordar	tr.	想起, 使想起
ausente	adj.	缺席, 不在
mejor dicho	loc.adv.	确切地说
complicado, da	adj.	复杂的
madrugar	intr.	早起
remedio	m.	办法; 药剂
madrugador, ra	adj.	早起的
cierto, ta	adj.	确定的
imprevisto, ta	p.p.	突发的, 没想到的
tampoco	adv.	也不
sencillo, lla	adj.	简单的
vagón	m.	车厢
a lo mejor	loc.adv.	或许

补充词汇 PALABRAS ADICIONALES

lunes	m.	星期一	febrero	m.	二月
martes	m.	星期二	marzo	m.	三月
miércoles	m.	星期三	abril	m.	四月
jueves	m.	星期四	mayo	m.	五月
viernes	m.	星期五	junio	m.	六月
domingo	m.	星期日	ninguno, na	adj.	任何一个(也不)
enero	m.	一月			

不规则动词 VERBOS IRREGULARES

despertar:	Se conjuga como <i>cerrar</i> .
detenerse:	Se conjuga como <i>tener</i> .
recordar:	Se conjuga como <i>contar</i> .
vestirse:	Se conjuga como <i>servir</i> .

常用词汇例句 EJEMPLOS CON ALGUNOS VOCABLOS USUALES

I. alcanzar

A. tr. 赶上

1. Si corremos, creo que podemos alcanzar aquel autobús.
2. Corre tú primero. A ver si te puedo alcanzar.

B. *intr.* 够得着

1. Eres alto (高), pero no alcanzas al lugar donde está el libro que necesito.
2. La niña quiere que le abran la puerta pero no alcanza al timbre.

C. *tr.* 递过(来, 去)

1. Mamá, alcánzame la escoba. Quiero barrer mi habitación.
2. El niño me pide que le alcance la ropa. Quiere vestirse él mismo.

II. **apenas** *adv.* 几乎(不, 没)

1. Por favor, no hables tan rápido. Apenas te entendemos.
2. – Estoy tan cansada – dijo mi abuela –, que apenas puedo dar un paso.
3. Todo está en silencio (寂静) y el viento (风) apenas se siente.
4. El enfermo sigue muy débil. Apenas puede dar unos pasos.

III. **coger** *tr.*

A. 拿起, 拾起, 抓起, 抱起

1. Felisa, no te olvides de coger las llaves antes de salir.
2. Apenas lo vio salir de la escuela, la madre cogió al niño entre sus brazos.
3. Señora, ¿quiere pasar al otro lado de la calle? Vamos, déjeme cogerla de la mano (手).
4. Fabio, coge tu mochila y vamos a almorzar.

B. (en España) 乘(交通工具)

1. ¿Qué línea de autobuses debemos coger para ir al Ministerio de Relaciones Exteriores?
2. Para ir a la Biblioteca Municipal, me parece mejor coger el metro.
3. Vamos rápido. Si no lográis coger el avión, os vais a quedar aquí más de una semana.

IV. **recibir** *tr.*

A. 收到, 接收

1. Ayer, encargamos libros y revistas por Internet y aún no los recibimos.
2. Más que regalos, en mi cumpleaños espero recibir el cariño de todos.

B. 迎接

1. Hoy mis tíos vienen de Buenos Aires. Tengo que ir al aeropuerto a recibirlos.
2. A mi hermana le encanta recibir en la puerta a los invitados.

C. 接待

1. Pregúntale al decano cuándo nos puede recibir.
2. El gerente dice que mañana en la tarde nos puede recibir en su despacho.

V. **sacar** *tr.*

A. 从……取出

1. Para encontrar mi llave, tuve que sacar todas las cosas del bolso.
2. Irene, saca tu cartera. No tengo dinero (钱) para pagar la cuenta (账).

B. 获取

1. Si quieres sacar mejores notas, tienes que estudiar más.
2. No sé qué pueden sacar ustedes de ese negocio.

语法 GRAMÁTICA

一. 陈述式简单过去时 (Pretérito indefinido del indicativo) (I)

1 变位

1) 陈述式简单过去时的变位是在原形动词词根上加下列词尾构成:

人称	第一变位动词词尾	第二变位动词词尾	第三变位动词词尾
yo	-é	-í	-í
tú	-aste	-iste	-iste
él, ella, usted	-ó	-ió	-ió
nosotros, nosotras	-amos	-imos	-imos
vosotros, vosotras	-asteis	-isteis	-isteis
ellos, ellas, ustedes	-aron	-ieron	-ieron

例词:

人称	trabajar	comer	vivir
yo	trabajé	comí	viví
tú	trabajaste	comiste	viviste
él, ella, usted	trabajó	comió	vivió
nosotros, nosotras	trabajamos	comimos	vivimos
vosotros, vosotras	trabajasteis	comisteis	vivisteis
ellos, ellas, ustedes	trabajaron	comieron	vivieron

注意 简单过去时的单数第一人称和第三人称的最后一个音节带重音符号。

2) 不规则动词的简单过去时变位:

很多陈述式现在时变位不规则的动词, 其简单过去时也不规则。例如:



人称	dar	decir	estar	haber	hacer	ir	poder	poner
yo	di	dije	estuve	hube	hice	fui	pude	puse
tú	diste	dijiste	estuviste	hubiste	hiciste	fuiste	podiste	pusiste
él, ella, usted	dio	dijo	estuvo	hubo	hizo	fue	pudo	puso
nosotros, nosotras	dimos	dijimos	estuvimos	hubimos	hicimos	fuimos	podimos	pusimos
vosotros, vosotras	disteis	dijisteis	estuvisteis	hubisteis	hicisteis	fuisteis	podisteis	pusisteis
ellos, ellas, ustedes	dieron	dijeron	estuvieron	hubieron	hicieron	fueron	podieron	pusieron

人称	querer	saber	ser	tener	servir	venir	ver
yo	quise	supe	fui	tuve	serví	vine	vi
tú	quisiste	supiste	fuiste	tuviste	serviste	viniste	viste
él, ella, usted	quiso	supo	fue	tuvo	sirvió	vino	vio
nosotros, nosotras	quisimos	supimos	fuimos	tuvimos	servimos	vinimos	vimos
vosotros, vosotras	quisisteis	supisteis	fuisteis	tuvisteis	servisteis	vinisteis	visteis
ellos, ellas, ustedes	quisieron	supieron	fueron	tuvieron	servieron	vinieron	vieron

2 用法

1. 简单过去时表示过去曾经发生，并且已经结束的动作或事件，经常与 *ayer, anoche, la semana pasada, el año pasado* 等时间副词或时间从句配合使用。

- 例**
- ① Para nosotros, el lunes pasado *fue* un día muy atareado.
 - ② Ayer, *me desperté* mucho más temprano que de costumbre.
 - ③ Cuando *entró* el profesor, los alumnos *se pusieron* de pie y lo *saludaron*.

2. 简单过去式可用来表示过去连续发生的动作或事件。

- 例**
- ④ Marcos y Elena *se metieron* en el vagón, *dieron* unos pasos por el pasillo, *vieron* dos asientos libres y *se sentaron*.
 - ⑤ Los visitantes *se acercaron* al edificio, *se detuvieron* delante de la puerta, *tocaron* el timbre, *esperaron* un buen rato, pero no *oyeron* ninguna respuesta (回应).

二. 地点从句: DONDE (Oración subordinada de lugar: DONDE)

地点从句通过关系副词 *donde* 与主句连接，其功能相当于地点状语。

- 例**
- ① Llegué a toda carrera a la parada *donde* justo paró un autobús de la línea 6.
 - ② Voy a graduarme en la misma facultad *donde* estudió mi padre hace mucho tiempo.
 - ③ Esa es la sala *donde* anoche los profesores nos reunimos con el decano.

地点从句中的 *donde* 常常也可以用 *en (el, la, los, las) que* 代替。

- 例**
- ④ Este es el hospital *en (el) que* tu abuelo trabajó toda la vida.
 - ⑤ ¿Recuerdas cuál fue la estación de tren *en (la) que* esperamos a tu primo casi toda la noche?
 - ⑥ Los turistas visitaron varias ciudades del país *en (las) que* vieron cosas muy interesantes.

三. 不定形容词和不定代词 CUALQUIERA 的用法 (Usos del adjetivo y pronombre indefinidos CUALQUIERA)

不定形容词 *cualquiera* 的意思是“任何一个，随便一个”，多用作单数形式。没有阴阳性的区别，可置于所修饰名词之前或之后。置于名词之前时，应去掉最后一个元音 *a*。

- 例**
- ① Este libro se puede adquirir *en cualquier librería*.
 - ② Voy a tocar un tema muy sencillo. *Cualquier niño* lo entenderá (陈述式将来未完成时)。
 - ③ No tengo ganas de leer nada serio. Pásame *cualquier libro*.
 - ④ ¡Susana *una mujer cualquiera!* ¿Quién se atrevió (胆敢) a decir semejante (这样的) cosa?
 - ⑤ Me pasé toda la mañana leyendo *La Luz*. No es gran cosa. Es *un periódico cualquiera*.

注意 *cualquier* 置于名词之前时，不能同时使用其他限定词，如：*el/la, uno/a, este/a* 等等。而置于名词之后时，则必须使用不定冠词 *uno/a*。

用作不定代词时，*cualquiera* 表示“任意一个”，常与介词“*de + 名词*”合用，以表明可供选择的范围。

- 例**
- ⑥ Esto lo sabe *cualquiera*.
 - ⑦ En el baño hay varias toallas. Puedes usar *cualquiera de ellas*.
 - ⑧ Si quieren, ustedes pueden asistir a *cualquiera de mis clases*.

四. 副词 TAMPOCO 的用法 (Uso del adverbio TAMPOCO)

副词 *tampoco* 是 *también* 的否定形式，意思是“也不”。它可以置于动词之前，也可以置于它之后。置于动词之后时，应在动词之前加否定副词 *no* 或 *ni*。

- 例**
- ① No fui a la facultad. *Tampoco* salí de compras. Me quedé en casa todo el día.
 - ② No vayas a la oficina. *No* salgas de compras *tampoco*. Quédate en casa todo el día.
- 如果动词是同一个，常常可以省略。

- 例**
- ③ *No* pedí carne, *tampoco* pescado, sino solo una sopa.
 - ④ *No* voy a descansar el sábado, *ni* el domingo *tampoco*.



社会文化常识 CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL



拉丁美洲的自然资源和种族

拉丁美洲(简称拉美; 英语: Latin America; 西班牙语: América Latina 或 Latinoamérica)通常用来指称美国以南的美洲大片以拉丁语系诸分支为官方语言或者主要语言的地区。拉丁美洲由位于北美洲的墨西哥、中美洲、加勒比地区的部分国家和南美洲组成。

拉丁美洲国家均为发展中国家。第二次世界大战前,许多国家经济结构单一,只为出口服务。自20世纪60年代起,开始实现工业化。20世纪末,受经济、债务危机的影响,经济发展陷入停顿。进入21世纪以来,巴西、智利、墨西哥、秘鲁等国经济率先复苏,发展迅速。目前,巴西成为世界第八大经济体和金砖五国之一。

拉丁美洲国家自然资源丰富,主要有石油、铁矿石、铜、锡、铝土。许多农作物产量位居世界前列,如小麦、咖啡、香蕉、甘蔗等。

拉丁美洲是一个种族融合的大陆。那里的原住民被称为印第安人(indios)。他们与来自欧洲和非洲的移民融合,形成了不同的混血种族。其中主要是欧洲人与土著人的混血人种梅斯蒂索人(mestizo),非洲黑人与欧洲人的混血人种穆拉托人(mulato)和非洲黑人与美洲土著人的混血人种桑博人(zambo)。

虽然印第安人是拉丁美洲现代民族的重要组成部分,但各国的族群构成与其外来移民的来源、数量以及不同种族间融合的程度有很大关系。例如,在阿根廷、乌拉圭、哥斯达黎加和智利,欧洲移民较多,种族融合较少,人口以白人为主;在历史上黑人奴隶较多的海地(法语国家)、牙买加、巴巴多斯、多米尼克、圣卢西亚(均为英语国家)等加勒比岛国,居民则以黑人为主。而在墨西哥、秘鲁、玻利维亚、厄瓜多尔及部分中美洲国家,各种混血人群占人口绝大多数。



练习 EJERCICIOS



I. 请跟随录音朗读, 注意清音、浊音、颤音等 (Siguiendo la grabación y poniendo atención de manera especial a los sonidos sordos, sonoros, vibrantes, etc., lea atentamente las siguientes oraciones):

1. En mayo, vamos a tener una excelente oportunidad de viajar a Argentina.
2. Deja ya de tocar el timbre. Creo que no hay nadie en la casa.
3. Tú no asististe a aquel curso nocturno, yo tampoco. Pero dicen que fue muy interesante.
4. Luego de veinte años en un país centroamericano, donde todo el año hay calor (热), mi tía regresó a China en invierno. “No recuerdo haber pasado tanto frío (冷)”, dijo.
5. Anteayer un gran ruido me despertó a las cuatro y media. Ya no pude dormir (睡觉), de modo que decidí levantarme y ponerme a estudiar.
6. Cuando Julián vio el autobús, echó a correr (撒腿就跑) para alcanzarlo pero no pudo.
7. Me llama la atención (注意到) que ninguno de estos platos te guste.
8. Les puedo recibir a todos cualquier día de la semana menos el lunes porque ese día estoy muy atareado.
9. Siempre soñé con ser un estudiante sobresaliente pero no pude a causa de las enfermedades.
10. Joaquín, sube de prisa al décimo piso donde te está esperando el decano.

II. 根据要求将下列动词变位 (Conjugué los siguientes verbos siguiendo las indicaciones):

- A. comenzar, despertarse, detenerse, entregar, indicar, madrugar, oír, recordar, sacar, vestirse.
B. dárselo, decírsela, estar, haber, hacerlos, ir, poder, ponérsela, querer, saberlo, ser, tener, venir, verlas.

1. en presente y pretérito indefinido del indicativo;
2. en presente del subjuntivo;
3. en modo imperativo y presente del subjuntivo usado como mandato negativo.

(斜体部分需笔头重复)



III. 请听录音, 口头回答关于课文的问题 (Escuche las preguntas que se refieren a los textos y contéstelas oralmente en español).



IV. 请用副词 **AYER** 替换以下文章开头的 **HOY**，然后相应改变动词的时态。斜体后面括号中提供答案的除外 (Sustituya el adverbio *HOY*, que está al comienzo del texto, por *AYER* y efectúe correspondiente cambio del tiempo verbal. No toque los verbos en cursiva que llevan la clave entre paréntesis):

1. Hoy _____ es _____ el cumpleaños de Yolanda. Cumple (Cumplía) diecinueve años y para celebrarlo, invita _____ a sus compañeros a almorzar en casa. Es _____ un día de mucho trabajo para ella. A las nueve y media de la mañana comienza _____ a ayudar a su madre en la cocina. A las once y cuarto, llegan _____ los primeros invitados. Yolanda los recibe _____ con mucha alegría. Ellos la felicitan _____. Muy feliz, ella los lleva _____ a la sala y los presenta _____ a sus padres. Como todavía es (era) pronto para almorzar, los chicos se sientan _____ y se ponen _____ a charlar.

A la una y media, la madre invita _____ a los amigos de Yolanda a sentarse a la mesa en la que hay (había) muchos platos sabrosos. Antes de comenzar el almuerzo, todo el mundo levanta _____ su copa para brindar.

2. Hoy _____ celebro _____ mi cumpleaños en casa con mis amigos. Cuando termina _____ la fiesta, acompaño _____ a los invitados a la puerta y allí me despido _____ de ellos. Luego, regreso _____ a la sala y la encuentro _____ muy sucia y desarreglada. Como no me gusta (gustaba) el desorden, de inmediato me pongo _____ a trabajar. Primero retiro _____ los platos, los vasos y las copas y los llevo _____ a la cocina para lavarlos un poco más tarde. Después, recojo _____ los libros, los periódicos y las revistas y los pongo _____ en la estantería. En seguida, tomo _____ un trapo mojado y friego _____ con él las mesas y las sillas. Cuando termino _____ de hacer eso, cojo _____ una escoba y comienzo _____ a barrer. Por último, saco _____ una fregona y con ella termino _____ de limpiar el suelo. Al verlo todo arreglado y reluciente de limpieza, me digo _____: “¡Qué contenta me siento! Por fin (终于) puedo descansar.”

Me siento _____ en el sofá. Saco _____ una revista de la estantería y me pongo _____ a leer. Pero justo en este (ese) momento alguien llama _____ a la puerta. Tengo _____ que levantarme para ir a ver quién es (era).

V. 请将括号中的动词变为适当的时态和人称 (Conjугue los verbos que están entre paréntesis en los tiempos y las personas correspondientes):

El domingo pasado, Luisa _____ (estar) muy ocupada. _____ (Despertarse) a las cinco y de inmediato _____ (levantarse), _____ (vestirse) y _____ (asearse). Luego, _____ (ir) a la cocina, _____ (prepararse) un desayuno sencillo, lo _____ (tomar) muy rápido, de pie, y antes de empezar el

trabajo, _____ (recoger) la ropa sucia y la _____ (meter) en la lavadora (洗衣机). En seguida (立刻) _____ (ponerse) a limpiar y ordenar la casa, es decir, la sala, el comedor, los dormitorios, los baños. A las once, algo cansada, _____ (sentarse) frente al (在……前面) ordenador, lo _____ (encender) y _____ (ponerse) a escribir y mandar correos electrónicos (电子邮件) a sus amigos. A las doce, _____ (sacar) la ropa de la lavadora y la _____ (tender) en la terraza (大阳台). Unos minutos después, _____ (llamar) por teléfono a su prima y la _____ (citar [约定]) en un restaurante para almorzar juntas. El almuerzo _____ (ser) un pequeño descanso.

Por la tarde, _____ (ir, ellas) al centro de la ciudad a hacer compras. A las cinco y media, Luisa _____ (despedirse) de su prima, pues tenía que ir a la estación a recibir a sus padres. El tren _____ (ser) muy puntual (准时). Cuando Luisa los _____ (ver) bajar del vagón, _____ (correr) hacia ellos y los _____ (abrazar [拥抱]) fuertemente. Los tres _____ (ir) muy felices a casa.



1-6
VI. 请听过问题录音后, 口头回答问题, 并注意使用宾格或与格代词 (Escuche las preguntas grabadas y contéstelas oralmente, usando los pronombres personales en acusativo o dativo)。

VII. 请用关系副词 DONDE 和 EN EL (LA, LOS, LAS) QUE 等结构将下列句子连接成为地点状语从句 (Una las siguientes oraciones en una subordinada de lugar usando el adverbio relativo DONDE y la estructura EN EL [LA, LOS, LAS] que):

- ¿Cómo se llama la estación del metro? En la estación tomamos ayer el tren para ir al centro.

- Te recomiendo la farmacia. En la farmacia trabaja como farmacéutica mi amiga Felisa.

- La sala está ocupada ahora por los alumnos del tercer curso. En la sala tuvimos un examen anteayer.

- Dejé olvidado mi maletín en el vagón. Viajé en el vagón el mes pasado.

- El hotel es el mejor de la ciudad. En él se instalaron los turistas.

- La delegación ecuatoriana los espera a ustedes en la oficina. La oficina está en el décimo piso.



7. El edificio es el más alto de la ciudad. En él ocurrió algo raro en junio pasado.

8. ¿Recuerdas cómo se llama la calle? Allí hay un restaurante de comida mexicana.

9. Me gustó mucho la cafetería. Nos reunimos en la cafetería el otro día.

10. Luisa administra la tienda. En ella compramos casi todo lo que necesitamos.

VIII. 请用 CUALQUIER 或 CUALQUIERA 填空 (Rellene los espacios en blanco con *CUALQUIER* o *CUALQUIERA*):

1. ¿Por qué nos metes tanta prisa?
 Es que tenéis que dejarlo todo en orden cuanto antes. Los invitados pueden llegar en _____ momento.
2. Esta es una misión muy difícil. No puedes encargarla a _____ persona.
 ¿Ni a ti? Tú no eres _____ persona.
3. Lola vino del campo con el propósito de trabajar como asistente en alguna casa de esta ciudad.
 A lo mejor le puedo recomendar una.
 Está bien pero no olvides que ella no quiere trabajar en _____ casa. Le interesa la casa de algún profesor.
4. A Fernando no se lo puede llamar _____ día de la semana.
 ¿Por qué?
 Porque no está en su oficina el martes, el jueves, ni el viernes.
5. ¿A cuál de estos tres cursos nocturnos quieres asistir?
 A _____ de los tres. Me da igual. Mi único propósito es aprender _____ lengua extranjera.
6. _____ que encuentre una solución al problema, que venga a mi oficina mañana a _____ hora.
7. Este cuadro (画儿) no lo pintó (画) _____. Lo hizo, sin duda, un maestro de la pintura (绘画).
8. Te pido que no saques _____ nota en este examen. Necesitas una excelente para que yo pueda cumplir mi promesa de llevarte a Buenos Aires.
9. ¿Podemos tener una entrevista con usted esta semana?
 Sí. Pueden venir ustedes _____ tarde a partir de las tres, menos el fin de semana.
10. No sabía la dirección y no me quedó más remedio que detenerme delante de _____ puerta y tocar el timbre.

IX. 请用 TAMBIÉN 或 TAMPOCO 填空 (Rellene los espacios en blanco con *TAMBIÉN* o *TAMPOCO*):

1. Yo no recuerdo la hora de la fiesta para dar la bienvenida al profesor chileno recién llegado. ¿Y tú?
 Yo _____.
2. No sé qué le pasó a Rosa. No asistió a clase el lunes, _____ el martes ni el miércoles.
3. La semana pasada fue muy atareada para nosotros, de modo que cuando llegamos a casa, nos sentimos tan cansados que no tuvimos ganas ni de limpiar las habitaciones, ni de leer, ni _____ de cocinar.
4. a) No me gusta el olor de este pescado, es muy desagradable. _____ me gusta su color. ¿No te parece un poco raro?
b) Me gusta el olor de este pescado, es muy agradable y _____ me gusta su color. Se ve que está muy fresco (新鲜的).
5. a) Daniel sabe reparar todo tipo de computadoras. Tú _____, ¿verdad?
b) Daniel dice que no sabe reparar este tipo de televisores. ¿Puedes hacerlo tú?
 Lo siento. _____ lo puedo hacer.
6. ¿Por qué no dijo usted nada ayer en la conversación con el decano?
 Porque no me interesó el tema.
 A mí _____.
7. a) Si tú no entendiste la explicación de la profesora, yo _____. ¿Por qué no vamos a pedirle que nos la repita?
b) Yo entendí toda la explicación de la profesora. Creo que tú _____, a pesar de que todavía estás en el segundo curso.
8. ¡Qué mala suerte! No se enciende tu computadora ni _____ la mía.
9. a) Por supuesto tenemos motivos para alegrarnos y, por lo que se ve, ustedes _____.
b) Por supuesto nosotros no tenemos motivos para alegrarnos y, según veo, ustedes _____.
10. a) Fausto no me prometió nada. Supongo que a ti _____.
b) Fausto prometió ayudarme en mi trabajo.
 A mí _____.

X. 请选择适当的词语完成句子 (Complete las oraciones con la opción más apropiada):

alcanzar / sacar

1. Chicos, _____ esas sillas del pasillo, que estorban.
2. Hay tan poca agua que apenas _____ para una sola persona.



3. La enfermera _____ a la enferma al jardín todos los días a esta hora.
4. El jefe acaba de irse. Creo que usted puede _____ (lo) en la calle.

coger / recibir

1. Me pareció muy buena la noticia (消息) que _____ (nosotros) anoche.
2. ¿Qué línea de metro _____ (tú) para ir al colegio?
3. Anoche fui a la estación de tren a _____ una delegación ecuatoriana.
4. Yolanda, _____ esa bolsa de verdura y entrégasela a mi mujer.
5. Pronto vas a _____ la ropa que encargaste a la tienda.

apenas / casi

1. _____ pueden conversar los adultos porque los niños ponen el televisor a todo volumen.
2. ¡Por qué tanta prisa, hombre! Mira, _____ te olvidas de tu equipaje.
3. Cuidado, niño, _____ rompes el vaso.
4. _____ conocemos el tema del que va a tratar el profesor.
5. La semana pasada estuvimos tan ocupados que _____ tuvimos tiempo para descansar.

coger / recoger

1. Carlos, ya es hora de salir. _____ tus cosas y vámonos.
2. ¡Huy, qué cocina más sucia y desordenada! Por favor, _____ usted estos cacharros y lávelos.
3. El regalo es para ti. _____ (lo).
4. No hay otro medio para venir a mi casa. Es necesario que _____ (tú) un taxi.
5. La bibliotecaria _____ los libros y los puso en la estantería.

XI. 请用系动词 ESTAR 或 SER 的适当形式填空 (Rellene los espacios en blanco con *ESTAR* o *SER* en forma apropiada):

1. Creemos que este _____ el único motivo de su retraso.
2. Por favor, ¿_____ libre el asiento? ¿Me puedo sentar en él?
3. Cuando Luis se levanta, ve que el desayuno ya _____ puesto en la mesa.
4. Mi novia _____ una persona inteligente y agradable.
5. El examen de ayer no _____ difícil. Lo que pasa es que _____ (yo) bastante nervioso.

6. Lo que dijiste _____ cierto, pero no _____ bien dicho.
7. El miércoles pasado _____ un día muy atareado. _____ (nosotros) ocupados desde la madrugada hasta la noche.
8. Como la fiesta _____ muy alegre y divertida, todos (nosotros) _____ felices.
9. _____ muy amable tu jefe, ¿verdad?
 No siempre _____ así. Ahora _____ alegre porque le acaban de informar que los negocios de la empresa van muy bien.
10. Me gusta mucho este plato. _____ sabroso, no como el primero que nos sirvieron. Ese no _____ nada bien.

1-7



XII. 听写 (Dictado).

1-8



XIII. 请听短文录音并口头概述其内容 (Escuche la grabación del siguiente texto y luego resúmallo en forma oral).



XIV. 作业 (Trabajos de casa):

1. 朗读课文。
2. 熟记每个动词的各种时态变位。
3. 请将下列句子译为西班牙语 (凡未注明使用“现在时”的句子,均用简单过去时):
 - 1) 谁都知道,我们的英语老师是一个很有教养的人。他不可能说那些话。(现在时)
 - 2) 那名男子进了咖啡馆,要了一杯咖啡,站着喝了,然后一声不吭地付了钱,走了。
 - 3) 因为老师讲得很快,所以听讲的学生们说几乎听不懂他讲什么。(现在时)
 - 4) 年轻人走近办公室,拿出钥匙,打开门,收拾了东西,放进包里,然后举起手来说声“后会有期”,就走了。
 - 5) 出租车刚停下,门就开了。只见一名妇女下了车,向中文系所在的楼跑去。恰好这时上课的铃声响了 (el timbre que daba inicio a las clases)。这位老师从来没迟到过。(Era la profesora que nunca llegaba tarde a clase.)
 - 6) 你们是不是等了两个小时? 我知道等人比干活还累 (现在时)。所以我想 (现在时) 你们到家时一定疲惫不堪。(现在时)
 - 7) Martínez 先生凌晨 4 点到了北京机场。我和 Catalina 一大早去飞机场接他,并把他送到饭店。
 - 8) 你记得我们上车去北京大学的那个地铁站叫什么名字吗? (现在时)
 - 9) 请您告诉我,您周日买巴尔加斯·略萨的最新小说 (过去时) 的那家书店几点关门? (现在时)
 - 10) 我的那些管理着公司的朋友们几乎都很忙。他们常常起得很早,工作日几乎不能和家人一起吃晚饭。(现在时)

ANEXO II: MATERIALES

UNIDAD DIDÁCTICA:

¡SOMOS CINÉFILOS!

En esta unidad vamos a **CREAR NUESTRO PROPIO CORTOMETRAJE.**

Para ello, aprenderemos a:



Describir acciones



Relatar sucesos



Expresar nuestra opinión



Proponer otras opciones o alternativas

Utilizando:

RECURSOS GRAMATICALES

- Adjetivos, gerundios y adverbios para describir acciones
- Verbos preosicionales

RECURSOS LÉXICOS

- Vocabulario relacionado con el desarrollo de acciones
- Vocabulario para describir movimientos y acciones
- Vocabulario relacionado con el cine y la televisión

PALOMITAS

COMENZAMOS

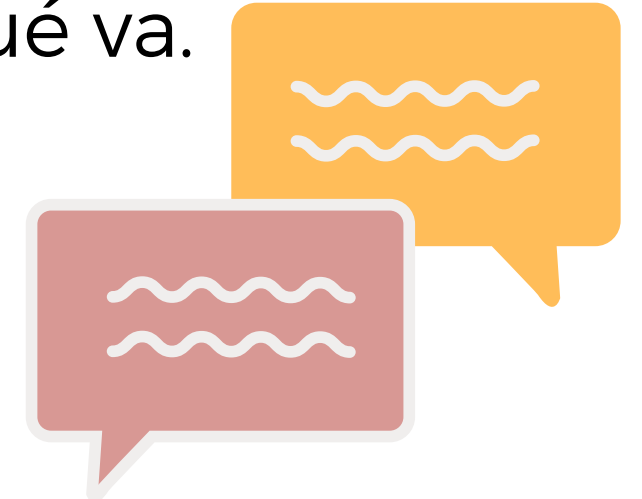
1 PELÍCULAS PARA TODOS LOS GUSTOS

A. ¿Cuál fue la última película que viste en el cine? Coméntala con tu compañero. Después, explícale al resto de la clase de qué va.

- La última película que vi fue Dando la nota.

- ¿Y de qué va?

- Pues es una comedia musical sobre...



B. ¿Conoces alguna película parecida que le pueda gustar a tus compañeros? ¿Por qué no les das unos nuevos títulos que puedan ver este fin de semana?

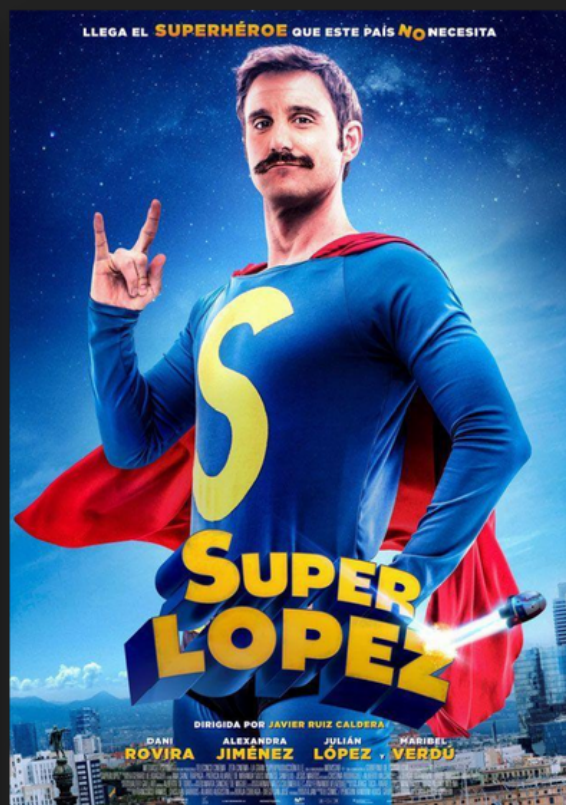
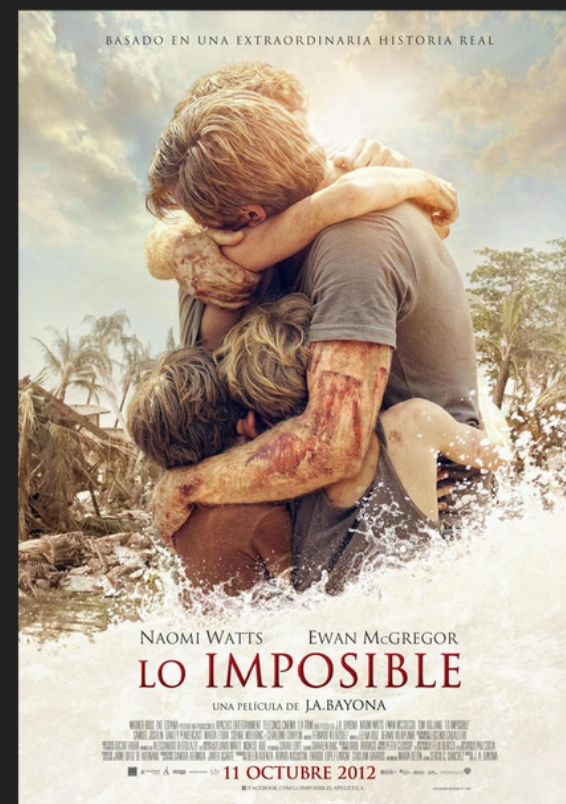
C. Échale un vistazo a los carteles promocionales de estas películas. ¿Cuál te gustaría ver? ¿De qué crees que trata?

NETFLIX Inicio Series TV Películas Novedades más vistas Mi lista



Películas > Películas españolas

Tendencias ahora



COMENZAMOS

D. En grupos de tres, elegid una de las películas de las que habéis hablado y clicad en ella para ver el tráiler. ¿Es como os la imaginabais? Debatidlo. Después, rellenad la siguiente ficha y presentadle la película a vuestros compañeros. Podéis usar internet.

Título:
Director:
Actores principales:
Género:
Sinopsis:
Otros datos interesantes:

Nuestro grupo ha elegido...

2

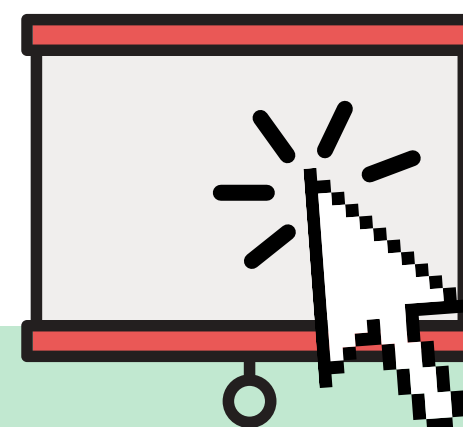
LA GRAN PANTALLA Y LA PEQUEÑA

A. ¿Dónde sueles preferir ver las películas? ¿Cómo eliges cuál quieres ver? Compártelo con tu compañero.

- En el cine
- En la televisión
- En plataformas digitales
- Veo la que me recomiendan mis conocidos
- Echo un vistazo a las opiniones de otros espectadores
- Veo el tráiler
- Me informo de qué va
- Miro si ha sido nominada a algún premio
- ...



B. ¡Conoce todas tus posibilidades! Échale un vistazo a la siguiente presentación sobre plataformas españolas de películas y series y dile al resto de tu clase cuál vas a usar de ahora en adelante.



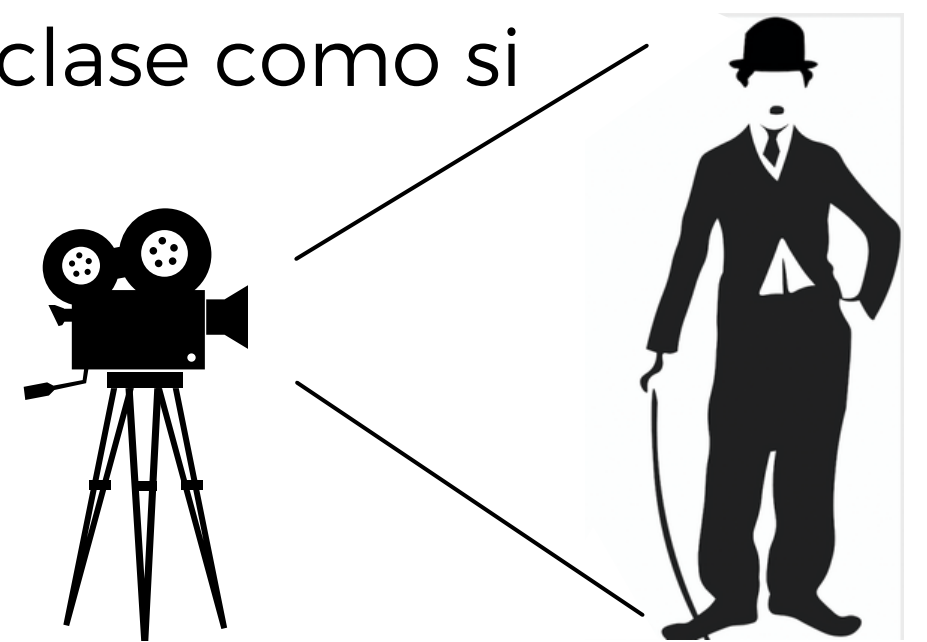
COMENZAMOS

3 UNA ACTUACIÓN DE PELÍCULA (MUDA)

A. Elige una escena corta de una película famosa que conozcas y escribe un texto en el que describas lo que hace el personaje principal. Puedes hacerlo consultando un vídeo o tráiler en internet.



B. Encuentra una pareja. Ahora vamos a representar las escenas que habéis elegido. Lee la escena en voz alta para que tu compañero la pueda representar delante de la clase como si fuera una película muda. ¿Sabrán de qué película se trata?



C. ¿Cómo ha salido la actuación? Comparte el tráiler con tus compañeros y debate con ellos si ha habido alguna diferencia importante.

- Yo creo que el personaje de la película se movía mucho más rápido.

- A mi me parece que en el tráiler se le nota nervioso, pero en la representación en clase no.

COMPRENDEMOS Y PRACTICAMOS

4

UNA SITUACIÓN PREOCUPANTE

A. Lee el siguiente texto periodístico sobre el mundo cinematográfico.

El País

LA ÚLTIMA GENERACIÓN EMIGRANTE* DEL CINE ESPAÑOL

DE GREGORIO BELINCHÓN

La emigración en el cine no nació con la crisis actual. Pero nunca ha habido tantos cineastas españoles haciendo carrera en otro idioma como en la actualidad. Los últimos en hacerlo han sido Chino Moya, director de *Underdogs*, que en el Reino Unido se ha estrenado en salas y en EE. UU. en plataformas digitales, y James Castillo, animador responsable del mediodiámetro *Madrid Noir*, lanzado en el festival Tribeca de Nueva York. Mientras, F. Javier Gutiérrez, anuncia que rodará una versión de *Angustia*, película de terror en inglés que Bigas Luna estrenó en 1987. Ellos son solo algunos de esos nuevos nombres que se suman a generaciones precedentes* de cineastas que decidieron viajar a otras tierras al* no encontrar su hueco en España.

En Londres residen los dos últimos cineastas que han hecho ruido* en el extranjero. Chino Moya, madrileño de 45 años, ha estrenado *Underdogs* (2020). En España no se puede ver, pero en el Reino Unido lleva un mes en salas y en EE. UU. ha logrado eco*, tras salir en cines, gracias a su estreno en Amazon Prime y otras plataformas. Su película de suspense “es ambiciosa* para una primera película, con mucha posproducción”, confiesa el director. *Underdogs* se ha filmado con dinero de toda Europa con un reparto repleto de caras conocidas de aficionados al cine de autor, y se ha rodado en Belgrado. “La productora y yo queríamos que se viera una Europa genérica*, con multitud* de acentos, y la coproducción nos apoyó en ese camino”.

Moya se ha endurecido* con los rechazos de proyectos en España, tanto en productoras como en las ayudas oficiales*. “De hecho, *Underdogs*, que se ha elaborado en tres años, lo hice un poco como respuesta a tanto repudio*, quería rodar un largometraje como fuera”, recuerda. “Decidí no ir por el camino español. Recibí una subvención británica, y poco a poco ganamos diversas ayudas en Bélgica, Estonia, Suecia y Serbia”.



Por su parte, James Castillo presenta estos días en España su película *Madrid Noir*, mediodiámetro de animación que se ha estrenado en el festival de Tribeca en Nueva York, y en Annecy, la cumbre* de la animación, antes de ir, en dos semanas, al mercado de Cannes. “Llevo un mes dando vueltas por todo el mundo, y me vuelvo ahora a Londres, porque el filme sale a la venta el próximo jueves y quiero estar con el equipo”, dice Castillo.

El director quería hacer una película de suspense “con gente fumando, pistolas y asesinatos”. “Empecé en 2016 con la historia, hice un corto que servía de presentación, y por él me contactaron los productores”, recuerda. “Entristece que en España no se hagan productos así, y no porque no tengamos artistas, que talento hay. Yo en 2015 ya trabajé en Melita, un corto español en realidad virtual, y sé que aquí no podría construir una producción de tan largo recorrido”. Y eso que *Madrid Noir* se desarrolla en el Madrid de preguerra, en el que una niña de nueve años investiga a qué se dedica su tío, con el que pasa una temporada. Ya mayor, en la misma ciudad

COMPRENDEMOS Y PRACTICAMOS

en los años cincuenta, ella sirve como guía al espectador, que la acompaña en la reconstrucción de unos recuerdos difusos. Castillo se lamenta*: “Da mucha pena que aún no entendamos lo que significaría económica y artísticamente una potente industria nacional de animación”.

F. Javier Gutiérrez pertenece a la comunidad de emigrantes cinematográficos en Los Ángeles que lleva ya más tiempo en la ciudad. Algunos ya han vuelto y trabajan con un pie en cada país, como la actriz Paz Vega, el compositor Lucas Vidal o el director Juan Carlos Fresnadillo. Gutiérrez volverá a España con *Angustia*, cuyo rodaje se ha anunciado esta semana. “Es una película apasionante”, apunta. “Sus imágenes, así como su violencia y profunda carga psicológica, me marcaron* en mi juventud. Al mismo tiempo, la obra de Bigas transmite amor y fascinación por el cine”. Aunque el proyecto acaba de arrancar, asegura que “*Angustia* mantendrá la esencia de la película de Bigas, sus luces y sombras, su fuerza, su locura... algo que un estudio convencional* de Hollywood no podría asumir*”.

Sobre su carrera en Hollywood, Gutiérrez menciona: “Aunque siga aquí, en Los Ángeles, nunca me acabé de ir, parte de mí siempre estuvo y estará en España”.

Glosario

- Emigrante:** persona que vive en un país que no es el suyo
- Precedente:** anterior
- Al no encontrar:** debido a que no han encontrado
- Hacer ruido:** conseguir la atención del público
- Lograr eco:** hacerse famoso
- Ambicioso:** que desea obtener más logros
- Genérica:** común
- Endurecerse:** hacerse más fuerte
- Ayudas oficiales:** ayudas económicas del estado
- Repudio:** rechazo
- Cumbre:** cima, punta
- Lamentarse:** quejarse
- Marcar:** influenciar
- Convencional:** tradicional
- Asumir:** hacerse cargo de

B. Contesta a las siguientes preguntas sobre el texto.

- ¿Cuál es el tema principal que se trata en el artículo? ¿Es un problema reciente?
- Chino Moya encontró rápidamente una manera de hacer su película. ¿Verdadero o falso? Justifica tu respuesta.
- ¿Qué tipo de película es *Unergods*? ¿Y *Madrid Noir*? ¿De qué tratan?
- La principal causa de que los directores se vayan al extranjero es que no hay talento en España. ¿Verdadero o falso? Justifica tu respuesta.
- ¿De dónde surge la idea para la película *Angustias*?
- ¿Echan de menos los directores de cine trabajar en España? Encuentra en el texto los fragmentos que justifican tu respuesta.

COMPRENDEMOS Y PRACTICAMOS

C. En el texto que acabas de leer hay multitud de palabras relacionadas con el cine. Subraya todas las que encuentres y clasifícalas en estas listas:



D. Completa las listas con otras palabras que conozcas. Trabaja con tu compañero.

E. Relaciona las siguientes palabras con su significado.

Escena	Sesión	Efectos especiales	Tragicomedia
Argumento	Interpretar	Butaca	Guion

- Texto que contiene los diálogos e indicaciones para realizar una película u obra de teatro. -----
- Sucesos que se narran en una obra teatral o cinematográfica. -----
- Asiento que ocupa un espectador en un cine o teatro. -----
- Parte de una película en la que están los mismos personajes. -----
- Representar un papel en una obra dramática, en una serie o en una película. -----
- Proyección de una película de las varias que hay en un día. -----
- Película que contiene elementos del género de la tragedia y la comedia. -----
- Elementos que se usan en la televisión o el cine para crear personajes o escenas que no pueden ocurrir en la vida real. -----

COMPRENDEMOS Y PRACTICAMOS

5 Y EL PREMIO VA PARA....

Prepárate para jugar una partida de Dobble con tus compañeros. ¡El ganador recibirá un premio! Puedes mantener abiertos tus apuntes de vocabulario.



6 HISTORIAS LAMENTABLES

A. Escucha la lectura del guion de *Historias lamentables* y rellena los huecos de las siguientes frases con las palabras que escuches.

- Ramón, vestido de esmoquin, se mira a un espejo que hay entre cajas de bebidas.
- Al fondo, en una gran pantalla, vemos a muchas personas trajeadas sentadas en mesas una copa mientras observan una gran pantalla.
- Un presentador, con sonrisa de oreja a oreja y en una chaqueta roja, toca el hombro de Ramón, de su ensimismamiento.
- El presentador desaparece detrás de él por una escalerilla.
- Ramón observa a don Horacio, que mira el video
- A su lado, en una mesa, su esposa le coge la mano sin obtener ninguna reacción de él.
- Se encienden las luces y el público aplaude
- El presentador, que hace de maestro de ceremonias, llega al escenario unas escaleras.
- Don Horacio levanta la mano para saludar mientras continúan los aplausos.
- El público escucha
- Don Horacio se lleva la mano a la cabeza y resopla.
- Su esposa le mira, de lo que va ocurrir a continuación.
- Aparece la canción que acompaña a las imágenes.
- Un niño de tres años, vestido de Superman, entra
- Don Horacio joven aparta al niño para que no tape el logo.

ESCUCHA EL
PODCAST



B. ¿A qué categoría gramatical pertenecen las palabras que acabas de escribir? ¿Qué función cumplen en las oraciones anteriores?

Gerundio

Adjetivo

Preposición
+ sustantivo

Adverbio

COMPRENDEMOS Y PRACTICAMOS



LOS DETALLES SON IMPORTANTES

A. Usa las palabras de los recuadros para rellenar las descripciones de la siguiente escena. Presta atención a las acciones que se llevan a cabo y el contexto para ayudarte.

violentemente muy preocupado haciendo discretamente
asustadas ardiendo alucinada

Silvia se abalanza _____ sobre Lola, tirándola al suelo. Benito, que trata de separarlas, mira _____ hacia la recepción _____ un gesto. La recepcionista da _____ unos golpecitos con un bolígrafo sobre el timbre del mostrador. En ese momento se produce una explosión que hace saltar una puerta por los aires. Silvia y Lola se separan _____ por la detonación. Un hombre en llamas aparece entre el humo y cruza la escena _____. Silvia se levanta _____ y sigue con la mirada al hombre en llamas.

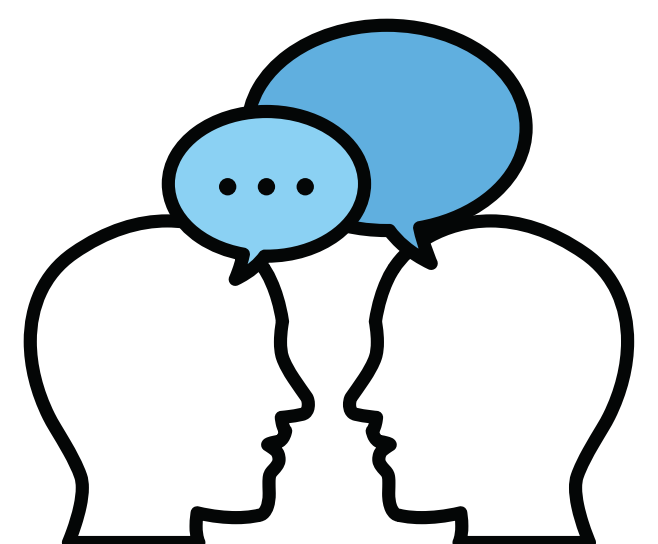
con rapidez exageradamente

El hombre en llamas se aleja y pasa junto a un hombre que lleva un maletín. Va escoltado por otros dos hombres de aspecto peligroso. Se dirigen _____ a la puerta de salida. Para sorpresa de Silvia, Benito señala al hombre y grita _____.

alarmados inmediatamente sin pensárselo

El hombre y sus guardaespaldas se giran _____. El guardaespaldas 1 saca _____ su pistola y apunta de forma decidida a Benito, quien se tira al suelo _____ dos veces.

B. ¿Te has dado cuenta de que algunas oraciones tienen más de una respuesta que es correcta a nivel gramatical? ¿Cuáles son? ¿Cambia mucho la escena al ponerle una respuesta en vez de otra? ¿Y si no pones ninguna? Discútelo con tus compañeros.



COMPRENDEMOS Y PRACTICAMOS

C. Completa el cuadro con los tipos de palabras que corresponda.

SUSTANTIVO	ADJETIVO	ADVERBIO	CON/SIN + SUSTANTIVO	DE FORMA + ADJETIVO
	Brusco			
Descaro				
				De forma atenta
		Alocadamente		
			Sin interés	
	Desconsolado			
Admiración				
			Con disimulo	

D. Altera las siguientes oraciones para añadir las estructuras entre paréntesis. Puedes hacer todos los cambios que necesites. El ejemplo te puede servir de ayuda.

- María toquetea **melancólica** su anillo **mientras piensa** en su marido. (**Con + sustantivo; verbo en gerundio**)
María toquetea su anillo con melancolía pensando en su marido.
- Se nota que el ruso habla **con un acento exagerado**. (**Verbo en gerundio**)
- Todo el mundo observa **con asombro** cómo el mago realiza el truco **a la perfección**. (**Adjetivo; adverbio**)
- **Rápidamente**, los reporteros se acercan y analizan el lugar **sin ningún disimulo**. (**Adjetivo; adverbio**)
- Al caérsele el helado, el niño empieza a llorar **desconsoladamente**. (**Adjetivo**)
- Los niños del aula de sexto hablan **a gritos con despreocupación** mientras la clase de al lado intenta **desesperadamente** concentrarse en su examen. (**Verbo en gerundio; adjetivo; de forma + adjetivo**)

COMPRENDEMOS Y PRACTICAMOS

8

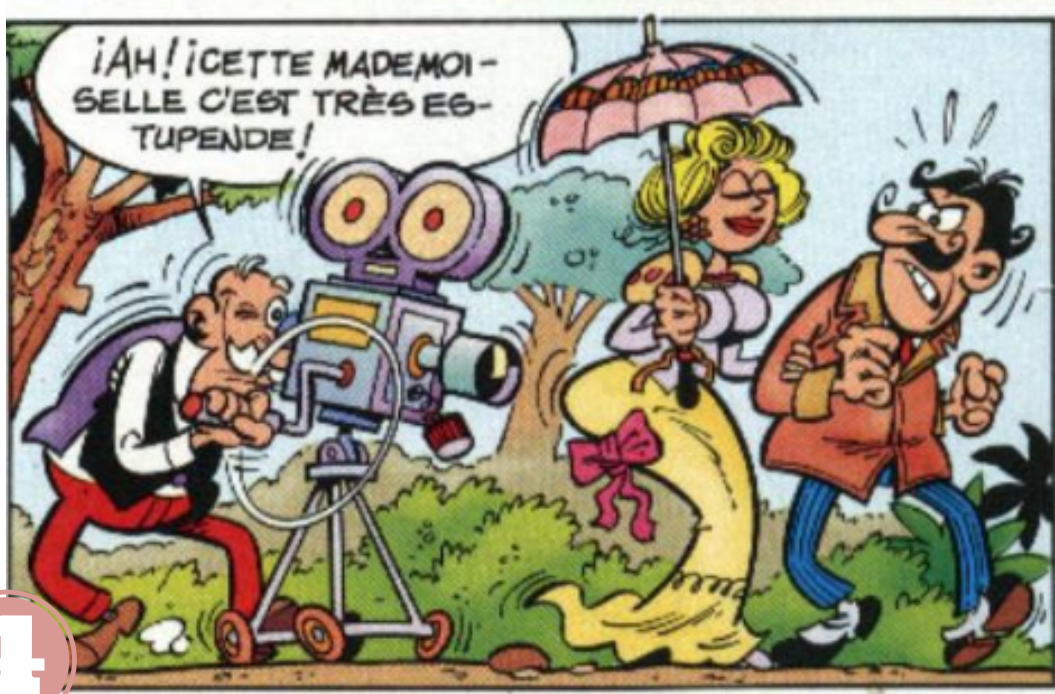
ADAPTACIÓN A LA GRAN PANTALLA

A. Conoces la película *La gran aventura de Mortadelo y Filemón*? En grupos de tres, investigad en internet sobre qué va y averigüad en qué obra está inspirada.

B. ¿Qué otras obras que hayan sido adaptadas al cine conoces? ¿Podrías nombrar alguna española? Compártelas con tus compañeros.



C. Observa las siguientes viñetas de tebeo y relaciónalas con su descripción.



COMPRENDEMOS Y PRACTICAMOS

Drácula se tira tranquilamente sobre el colchón con ambas manos por delante.

Filemón se pone de rodillas y empieza a escupir dientes desorientado. Mientras tanto, Mortadelo, que está de pie a su lado, lo observa.

Mortadelo señala el pueblo y Filemón corre enseguida en esa dirección acariciándose la nariz.

Drácula levanta la tapa de su ataúd y se incorpora. Se está riendo. Planea algún plan malvado.

Mortadelo se agacha para recoger las balas que se han caído de su pistola.

Al pasar la oveja corriendo, el director se levanta de la silla de un salto. La actriz se queda quieta y la mira desconcertada.

El cámara se coloca detrás de la pareja que está de espaldas y comienza a grabarlos. El hombre gira la cabeza enojado para verlo.

El caballo se pone a dos patas y le da una patada a Mortadelo. Filemón se gira para ver lo lejos que ha llegado su compañero.

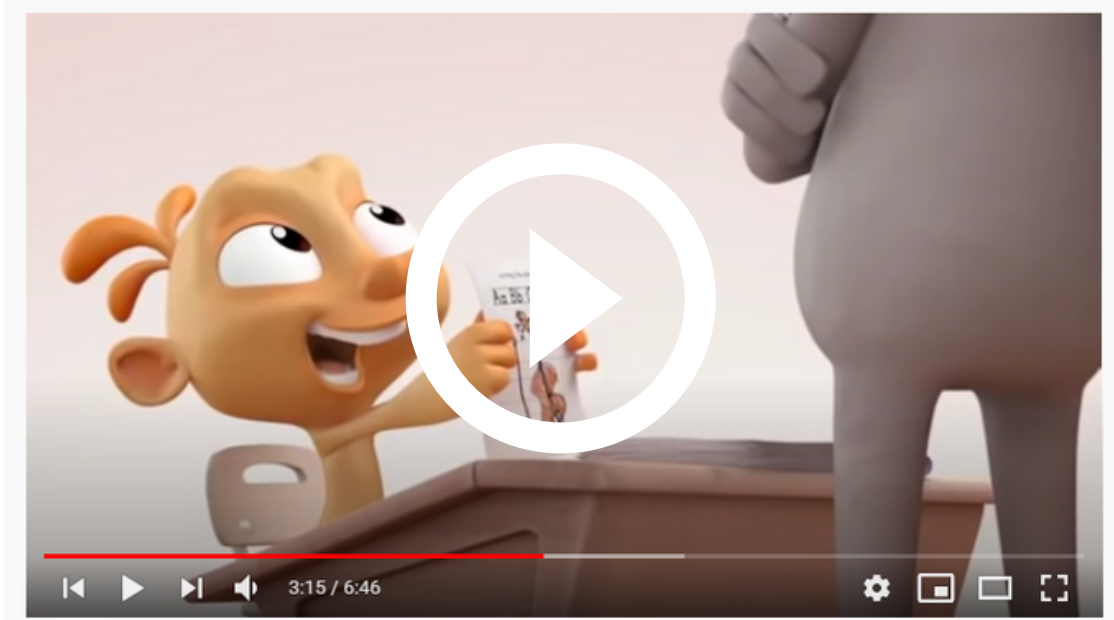
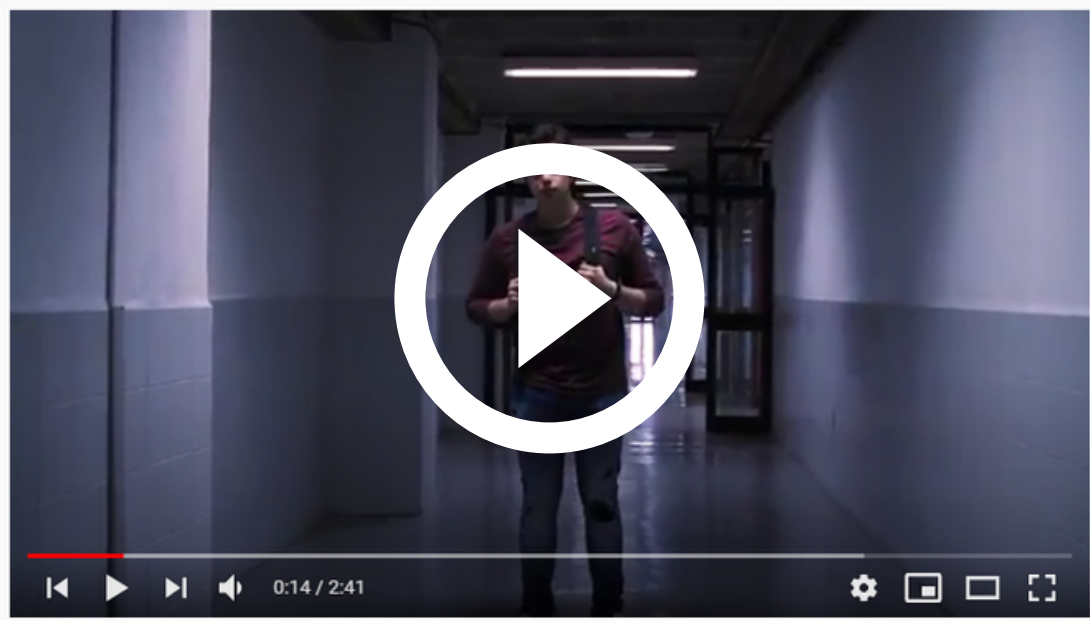
Mortadelo sujeta el plátano con una mano mientras tira la cascara con la otra.

DEBATIMOS Y REFLEXIONAMOS



CINE CON SIGNIFICADO

Ve estos videos y responde a las preguntas que hay a continuación.



- ¿Qué tienen en común ambos videos? ¿En qué se diferencian?
- ¿Cuál es el tema que tratan ambos cortometrajes?
- ¿Consideras que el mensaje que transmiten es cierto? ¿Sucede lo mismo en China?
- ¿Muchos cortos tienen un argumento crítico. ¿Por qué crees que los cineastas eligen este tipo de película en lugar de otro?

RICIÓN DE CONSULTA: OPINAMOS

- A mi modo de ver,....
A mi modo de ver, los niños deberían tener más libertad para elegir lo que quieren estudiar.
- Según...
Según las estadísticas, el fracaso escolar ha aumentado mucho en los últimos años.
- (Yo) considero que...
Considero que sería necesario hacer una encuesta a los estudiantes para saber qué es lo que piensan.
- (Yo) opino que...
Yo opino que el sistema educativo público debe y puede mejorar.
- (Yo) diría que...
Yo diría que las ideas que defiende el corto son ciertas y muy relevantes.
- (Yo) veo que...
Yo veo que vamos despacio, pero bien encaminados.
- (Yo) no creo/no pienso/no considero/no opino/ no veo/ no diría/ (A mí) no me parece que + subjuntivo.
No creo que sea la forma más rápida o efectiva de transmitir un mensaje.

IMAGINAMOS Y CREAMOS



UNA ACTUACIÓN MAGISTRAL

A. Ahora, vais a hacer vuestro propio cortometraje de crítica hacia la educación. Buscad cada uno dos noticias en internet relacionadas con el sistema educativo español. Después, en grupos de tres, comentadlas y elegid una para interpretar.

RICÓN DE CONSULTA: PROPONEMOS Y SUGERIMOS

- ¿Os parece (buena idea) que + presente de subjuntivo?
¿Os parece que escribamos el guion sobre la forma de calificar a los alumnos?
- ¿Y si + imperfecto de subjuntivo?
¿Y si eligiéramos mejor otro tema?
- ¿Cómo veis...?
¿Cómo veríais que lo hiciéramos sobre esto?/¿Cómo veis que lo hagamos sobre esto?
- Si os parece bien, podemos/podríamos...
Si os parece bien, podríamos hacerlo sobre nuestra experiencia en la universidad.
- Una/otra opción/posibilidad es/sería...
*Una posibilidad es que tratemos un tema del sistema educativo chino.
Otra posibilidad es que nos centremos en el sistema español.*

B. ¿Ya tenéis el tema? ¡Genial! Es momento de empezar a elaborar el guion de cortometraje. Recuerda incluir:

- la descripción del escenario
- cómo son los personajes que aparecen
- cómo se mueven y qué acciones realizan
- qué dicen y cómo lo dicen

C. ¡Dale vida a tu obra! Cuando terminéis vuestro guion, escoged cada uno un personaje y preparaos para actuar. ¡No olvidéis darle al botón de grabar!



RICÓN DE CONSULTA: MARCADORES TEMPORALES

- Mientras tanto/ Entretanto...
La profesora se gira hacia la pizarra para escribir. Mientras tanto, los estudiantes observan atentamente.
- Simultáneamente, a la vez
Sebastián recoge sus libros a la vez se lleva el lápiz al bolsillo.
- Al rato/ Al poco tiempo...
Al rato entra Miriam estresada por la puerta.
- Al entrar/acabar/ empezar...
Al tocar la sirena, los alumnos toman ordenadamente sus asientos.
- De pronto...
De pronto se escucha un ruido que proviene del interior de la clase.

D ¿Qué tal ha salido vuestro corto? ¿Os ha sido fácil elaborarlo? ¿Qué parte os ha costado más? ¿Cuál os ha costado menos?

NOS INFORMAMOS SOBRE...

CÓMO DESCRIBIR ACCIONES

Con **adjetivos**

Los chicos llegan **sudorosos** de la calle.

Con **gerundios**

Un pájaro pasa **volando** por la escena.

Preposición "**sin**" + **infinitivo**

Siempre cruzas la carretera **sin mirar**.

Con **adverbios**

Álvaro esconde **discretamente** el dinero.

Con la preposición "**con/sin**" + **sustantivo**

Los niños cantan **con alegría** y **sin preocupación**.

- Algunos adjetivos pueden actuar como adverbios, así que no guardan concordancia con el sujeto:

Ana habla **alto/fuerte/bajo/claro**.

¿Podéis caminar un poco más **rápido/lento**?

Las palomas se mueven **raro**.

Todos los alumnos hicieron **fatal** el examen.

- Los adverbios se forman a partir de la forma en femenino del adjetivo calificativo:

Rápido ➡ rápida = **rápidamente**

Discreto ➡ discreta = **discretamente**

Desgraciado ➡ desgraciada = **desgraciadamente**

Los adjetivos derivados de verbos que acaban en **-ble**, **-do** y **-nte** no pueden formar adverbios:

***Evitablemente** ✗

***Discutiblemente** ✗

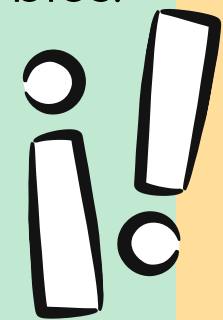
A no ser que lleven delante un prefijo negativo. En ese caso sí pueden formar adverbios:

Inevitablemente

Indiscutiblemente

Existe una excepción a la norma: **agradablemente** ✓

desagradablemente ✓



Muchos adverbios terminados en **-mente** pueden ser sustituidos por "**de forma + adjetivo**":

Despreocupadamente = **de forma despreocupada**

Cariñosamente = **de forma cariñosa**

- Usando los gerundios, podemos presentar dos acciones que se realizan a la vez:

El actor **entra** en escena **recitando** su diálogo. (entrar + recitar)

Cuando el verbo que se está usando en gerundio es pronominal, el pronombre debe ir siempre detrás del gerundio:

Es de mala educación comer **apoyándote** con los codos en la mesa.

Se lavó los dientes **mirándose** en el espejo.



Cuando el gerundio se refiere al complemento directo, se puede cambiar por un adjetivo o una oración relativa:

La señora habló **tartamudeando** (referido al sujeto)

Tengo la mano **temblando** (referido al complemento directo)

➡ Tengo la mano **que me tiembla**.

➡ Tengo la mano **temblorosa**.

NOS INFORMAMOS SOBRE...

- La construcción "**con/sin**" + **sustantivo** expresa la existencia/ausencia de cierta característica que determina el modo en que se realiza la acción:

*Los bailarines se mueven **con soltura**.*

*Es importante que hables **con claridad** en las exposiciones.*

*Se enfrentó al monstruo **sin temor**.*

*Los estudiantes fueron a clase **sin ánimo**.*

El sustantivo de esta estructura puede ir modificado por otros elementos:

*Los bailarines se mueven con **gran soltura**.*

*Es importante que hables con claridad **absoluta** en las exposiciones.*

*Se enfrentó al monstruo sin temor **a ser derrotado**.*

*Los estudiantes fueron a clase sin el ánimo **del día anterior**.*

- La estructura "**sin**" + **infinitivo** se usa para advertir de la ausencia de una acción:

*Se lanzaron al agua **sin dudarlo**. (no dudaron)*

*Contestó al móvil **sin mirar** la pantalla. (no la miró)*

En este tipo de construcciones, las preposiciones se sitúan tras el verbo en infinitivo:

*Salió de la ducha sin resbalar**se**.*

*Siempre pasa delante de mi sin mirarm**e**.*



LA POSTURA CORPORAL

Para expresar la postura de algo o alguien en un momento determinado, se usa el verbo **estar**:

Estar : sentado, agachado, tumbado, tirado, echado, acostado
de pie, de puntillas, de rodillas, en cuclillas, de espaldas, de perfil, de frente
derecho, torcido, boca abajo, boca arriba

*Yurena **está sentada** junto a la ventana.*

Para expresar un cambio de posición, se usa el verbo **ponerse**:

Ponerse : de pie, de rodillas, en cuclillas, de perfil, de frente, a cuatro patas
derecho, boca abajo, boca arriba

*Yurena, que está sentada junto a la ventana, **se pone** de repente **de pie**.*

Para expresar una postura que ha surgido como resultado de una acción anterior, se usa el verbo **quedarse**:

Quedarse : sentado, agachado, tumbado, tirado, echado, acostado
de pie, de puntillas, de rodillas, en cuclillas, de espaldas, de perfil, de frente
derecho, torcido, boca abajo, boca arriba

*Yurena se levanta de repente y **se queda de pie** mirando por la ventana.*

NOS INFORMAMOS SOBRE...

LOS VERBOS PREPOSICIONALES

- Muchos verbos que expresan movimiento y cambios de postura pueden funcionar con o sin el uso de los pronombres **me, te, se, nos, os, se**.

Cuando no utilizan el pronombre, la acción recae sobre otra cosa o persona:

Escondí el chocolate para que no se lo coma mi hermano.

La persona que sepa la respuesta, por favor, que **levante** la mano.

Acuesta a la niña. Ya es muy tarde.

Cuando se utiliza el pronombre, la acción recae sobre el sujeto:

Me escondí para que mi padre no me vea.

Se levantó del sillón para coger el mando.

Necesito **acostarme**, no **me encuentro** bien.

- Con algunos verbos, la acción puede recaer a la misma vez sobre algo y sobre la propio sujeto. Son los verbos cuya acción recae sobre el cuerpo del sujeto o su vestimenta:

Lavarse ➡ *Lávate el pelo. Lo tienes muy sucio.*

Mancharse ➡ *Te has manchado la barbilla de salsa.*

Ponerse ➡ *Ponte bien la camisa. La llevas al revés.*

Quitarse ➡ *¡En esta playa no te puedes quitar el bañador!*

Cepillarse ➡ *Debes cepillarte los dientes después de cada comida.*

LAS ACCIONES Y POSICIONES QUE REALIZAMOS CON EL CUERPO

Tumbarse

Tirarse

Incorporarse

Señalar

Agacharse

Cruzar los brazos/las piernas

Ponerse de pie/de espaldas/de perfil/

de frente/de rodillas

Quedarse quieto/dormido/agachado/

de espaldas/de rodillas

Rascarse

Sujetar

Acariciar

Dar una patada/una torta/un puñetazo

Escupir

Sudar

LAS ACCIONES Y POSICIONES QUE REALIZAMOS CON EL CUERPO

Sesión

Taquilla

Productor

Guionista

Cámara

Estreno

Argumento

Guion

Banda sonora

Efectos especiales

Cinematográfico

Escena

Interpretación

Tragicomedia

Hacer/interpretar un papel

Rodar

ANEXO III: MUESTRA DE CARTAS



Butaca



Banda sonora



Taquilla



Cortometraje



Tragicomedia



Actor



Comedia



Estreno



Escena



Cámara



Guionista



Sala de cine



Director



Efectos especiales



Espectador

ANEXO IV: RÚBRICAS

<i>Rúbrica evaluativa de la tarea final (trabajo individual)</i>					
Elemento evaluado	Criterio	Excelente	Bien	Suficiente	Insuficiente
Proceso de elaboración e interpretación (expresión e interacción orales)	Coherencia y cohesión	<p>El discurso del alumno es coherente y tiene cohesión. Muestra una buena estructura e incorpora a la perfección y de forma variada los organizadores y marcadores textuales necesarios para el desarrollo de la tarea.</p> <p>La conversación se produce con facilidad, utilizando sin esfuerzo los recursos lingüísticos y siguiendo con naturalidad los turnos de palabra.</p>	<p>El discurso del alumno es coherente y tiene cohesión. Su estructura es buena, aunque presenta algunas limitaciones en cuanto a variedad de usos de los organizadores y marcadores textuales.</p> <p>El alumno mantiene de forma adecuada la conversación, colaborando con su interlocutor.</p>	<p>El discurso del alumno presenta coherencia y cohesión, aunque para ello se sirve en ocasiones de organizadores y marcadores textuales de mayor sencillez que los que son requeridos en su nivel.</p> <p>El alumno es capaz de seguir la conversación, aunque en ocasiones debe recurrir a aclaraciones y repeticiones del interlocutor para lograrlo.</p>	<p>El alumno presenta gran número de limitaciones que impiden el desarrollo coherente y cohesivo del discurso. No emplea los organizadores y marcadores textuales correspondientes a su nivel.</p> <p>No es capaz de mantener la conversación sin la colaboración constante del interlocutor.</p>
	Fluidez y pronunciación	<p>El alumno se comunica de forma espontánea y tiene una fluidez y capacidad de expresión que resultan excelentes para su nivel.</p>	<p>El alumno se expresa con facilidad, aunque es posible notar sus dudas al buscar determinadas estructuras o expresiones.</p>	<p>El alumno habla de forma entendible y continuada, pero son bastante evidentes las pausas que realiza para planificar su discurso o pensar en los recursos gramaticales o</p>	<p>El alumno se comunica con expresiones breves y sus pausas, dudas y reformulaciones son completamente notables.</p>

		Su pronunciación es clara y perfectamente entendible.	Su pronunciación es clara, pero en ocasiones se pueden apreciar errores.	lingüísticos que debe emplear. Su pronunciación es clara, pero en ocasiones se pueden apreciar errores.	Su pronunciación es, por lo general, clara, aunque en ocasiones sus errores pueden conllevar que se requiera un cierto esfuerzo para comprender el mensaje.
Corrección gramatical		El alumno muestra un alto control gramatical de los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea (usos del adjetivo y gerundio predicativos, uso de adverbios de modo, uso correcto de verbos pronominales).	El alumno muestra un control gramatical bastante alto de los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea (usos del adjetivo y gerundio predicativos, uso de adverbios de modo, uso correcto de verbos pronominales). En caso de cometer un error, este no afecta a la comprensión y es capaz de corregirlo.	El alumno tiene un control gramatical razonable de los elementos gramaticales necesarios para llevar a cabo la tarea (usos del adjetivo y gerundio predicativos, uso de adverbios de modo, uso correcto de verbos pronominales). Sus errores no afectan a la comprensión del mensaje.	El alumno utiliza estructuras gramaticales más sencillas para suplir su falta de dominio sobre los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea (usos del adjetivo y gerundio predicativos, uso de adverbios de modo, uso correcto de verbos pronominales). Sus errores pueden dar lugar a confusión.
Vocabulario		El alumno demuestra un alto control del vocabulario, permitiéndole hacer descripciones claras y detalladas y expresarse sin necesidad de restringir lo que se quiere decir.	El alumno demuestra un control bastante alto del vocabulario, permitiéndole hacer descripciones claras y detalladas y expresarse con soltura. En ocasiones puede cometer algún error o imprecisión a la	El alumno demuestra un control razonable del vocabulario que le permite hacer descripciones con un cierto nivel de detalle, aunque en ocasiones comete errores y necesita buscar determinadas palabras.	El alumno demuestra un control limitado del vocabulario que no le permite llevar a cabo descripciones detalladas o transmitir la información requerida.

			hora de elegir las palabras.		
--	--	--	------------------------------	--	--

<i>Rúbrica evaluativa de la tarea final (trabajo grupal)</i>					
Elemento evaluado	Criterio	Excelente	Bien	Suficiente	Insuficiente
Guion (expresión escrita)	Coherencia, cohesión	El texto es coherente y tiene cohesión. Muestra una buena estructura e incorpora a la perfección y de forma variada los organizadores y marcadores textuales.	El texto es coherente y tiene cohesión. Su estructura es buena, aunque presenta algunas limitaciones en cuanto a variedad de usos de los organizadores y marcadores textuales.	El texto presenta coherencia y cohesión, aunque para ello se sirve en ocasiones de organizadores y marcadores textuales de mayor sencillez que los que son requeridos en un nivel B2. El texto presenta algunas incorrecciones en la unión y organización de ideas.	El texto no es coherente o cohesivo. No emplea los organizadores y marcadores textuales correspondientes a su nivel o se emplean de forma errónea. Existen problemas de relación entre las partes del texto.
	Corrección gramatical	El texto muestra un uso correcto y preciso de los elementos y estructuras gramaticales necesarias para llevar a cabo la tarea (usos del adjetivo y gerundio predicativos, uso de adverbios de	El texto muestra un uso bastante preciso de los elementos y estructuras gramaticales necesarias para llevar a cabo la tarea (usos del adjetivo y gerundio predicativos, uso de adverbios de modo, uso correcto de	El texto muestra un uso correcto de los elementos y estructuras gramaticales necesarias para llevar a cabo la tarea (usos del adjetivo y gerundio predicativos, uso de adverbios de modo, uso correcto de verbos	El texto no muestra un uso correcto o adecuado de los elementos o estructuras gramaticales de nivel B2 necesarias para llevar a cabo la tarea (usos del adjetivo y gerundio predicativos, uso de adverbios de modo, uso

	modo, uso correcto de verbos pronominales).	verbos pronominales). Pueden existir errores, pero estos no afectan a la transmisión o inteligibilidad del mensaje.	pronominales). Existen errores, pero estos no afectan excesivamente a la transmisión o inteligibilidad del mensaje.	correcto de verbos pronominales). Se acude a recursos de mayor sencillez que no permiten el nivel de precisión descriptiva requerido.
Vocabulario	El texto contiene un vocabulario preciso y variado que permite una descripción clara y detallada.	El texto contiene un vocabulario variado que permite una descripción detallada. Existen algunas imprecisiones en el uso de algunos términos, pero estas no afectan al mensaje del texto.	Existen ciertas incorrecciones en el vocabulario que pueden afectar a la comprensión del texto.	Existen varias incorrecciones que impiden o dificultan la comprensión del texto.